

O CINEMA COMO LINGUAGEM: MULTIPLICIDADE DE INTERPRETAÇÕES... PLURALIDADE DE SUJEITOS...¹

Carlos António Gonçalves Pereira

carlosagpereira@gmail.com

Mestrando, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.111>

Introdução

O presente texto é fruto do trabalho desenvolvido durante a unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).

Focada na intervenção realizada no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, a presente investigação sustenta-se na utilização do Cinema, na sala de aula, enquanto mecanismo potenciador da multiplicidade de interpretações cruzadas de uma pluralidade de sujeitos. Importa, assim, analisar as estratégias desenvolvidas para assegurar maiores níveis de interesse e de envolvimento dos alunos, fulcrais para garantir maiores taxas de sucesso, a partir, neste caso, da munção “de múltiplas literacias que lhe[s] permitam analisar e questionar criticamente a realidade” (Martins et al., 2017, p. 15).

Nesta sequência, a seguinte problemática é apresentada enquanto condutora do texto: «*o Cinema, enquanto forma alternativa de linguagem, pode contribuir para a construção e expressão de conhecimento, numa perspetiva crítica, considerando a diversidade de pontos de vista e a integração da pluralidade de sujeitos*». Nesse sentido, o objeto de estudo,

1 O presente estudo mobiliza informação resultante do percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada enquanto estudante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa, no ano letivo de 2018/2019.

nesta investigação, concretiza-se na pesquisa das ideias, na percepção dos significados construídos, na ação individual de cada participante e nas interações sociais do conjunto de atores (Bogdan & Biklen, 1994/2013; Coutinho, 2016), através da análise da introdução de dois filmes, *Aniki Bóbo* (1942) e *Capitães de Abril* (2000), em sala de aula, e do seu contributo para a construção de conhecimento e, posterior, produção de um filme sobre a mesma temática.

São, assim, propostos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar a relevância da exploração de filmes, em sala de aula, com alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB; (ii) refletir de forma crítica sobre a oportunidade de potenciar a multiplicidade de interpretações na construção de conhecimento e na integração da pluralidade de sujeitos a partir da exploração de filmes; e (iii) explorar os contributos resultantes da assunção do papel de criadores, por parte de alunos, na construção de um objeto fílmico, espelho das suas conceções plurais.

No que concerne à estrutura do texto, este divide-se em quatro secções. A primeira corresponde à discussão teórica de conceitos essenciais para o texto: o Cinema na Educação; a construção e a expressão de conhecimento; e a integração de diferentes perspetivas na construção de conhecimento. Esta secção contém, em suma, a revisão de literatura que fundamenta teoricamente o estudo. As opções metodológicas do estudo são apresentadas na segunda secção do texto. No que se refere à terceira secção, esta concretiza-se através da apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, de acordo com os objetivos inicialmente definidos, enquanto condutores do estudo. A quarta e última secção apresenta as conclusões extraídas do estudo empírico.

O Cinema na Construção de Conhecimento e na Integração de Diferentes Perspetivas

Cinema na Educação

A relação entre o Cinema e a Educação não é, de todo, recente (García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007). Em Portugal, a título de exemplo, o governo de Sidónio Pais decretava, em 1918, que os liceus deveriam possuir uma sala adaptada para a exibição de filmes (C. Ribeiro & Alves, 2014). Da mesma forma que o Cinema deve ter nas escolas “o lugar que lhe corresponde como um feito cultural básico do mundo de hoje e, também, porque tem um potencial motivador e educativo de primeira grandeza”² (Breu & Ambròs, 2011, p. 12), deve ser tido em conta que a sua utilização descontextualizada e desintegrada, em aula, “não é

2 Tradução livre do autor. No original, “el lugar que le corresponde como hecho cultural básico del mundo de hoy y, también, porque posee una potencialidad motivadora y educativa de primera magnitud” (Breu & Ambròs, 2011, p. 12).

didaticamente recomendável” (Cunha, 2018, p. 47). O Cinema enquanto recurso na aprendizagem da História e da Geografia tem sido legitimado, em particular, nas últimas décadas (Alves, 2017; Arias, 2018; Reigada, 2015; C. Ribeiro & Alves, 2014). Considerando-os enquanto documentos histórico-geográficos, há um interesse “pelas representações que os filmes dão de momentos da nossa história” (Gardies, 2006/2011, p.134), pelo que, quando devidamente contextualizados, podem ser utilizados enquanto recursos para a aprendizagem da História e da Geografia (Cardona, 2002). A História pode ser um caminho “para descodificar imagens de acontecimentos, lugares, personalidades e emoções do passado”³ (Cooper, 2002, p. 123), enquanto a Geografia pode ser uma via para compreender os “meios em relação à presença humana e ... a percepção subjetiva do meio”⁴ (Palma, 2009, p. 47). O Cinema nasce, precisamente, nesta fusão de descodificação subjetiva, ainda que seja captado pelo instrumento objetivo. A manipulação desse instrumento, por parte de quem dirige o filme, cria um discurso, tangível de uma segunda descodificação, por parte de quem vê, que é, evidentemente, própria de cada indivíduo, devendo ir “além da tradicional dicotomia entre ‘realismo’ ou ‘ficção’” (Napolitano, 2005, p. 21).

Aniki Bóbo é um clássico construído enquanto alegoria, como forma de escapar à repressão (Pina, 2012), é associado ao realismo português (idem; ibidem; Torgal, 2011). A narrativa, que é, em si, iniciativa, pelo caminho percorrido por Carlitos “para um melhor conhecimento de si próprio” (Lopes, 2007, p. 130), foi mal recebida pelo público da altura (Pina, 2012). É uma história de amores infantis – o romântico e o fraternal –, em que comédia e drama se interlaçam, tomando um Porto, como pano de fundo, que, não sendo mencionado, é facilmente reconhecível.

O recurso a este filme justifica-se na abordagem de conteúdos alusivos ao Estado Novo, na área curricular de Estudo do Meio, como forma de reconhecimento da sociedade portuguesa na década de 1940. Uma “obra que, «relevando» o seu tempo, o seu tempo no entanto não esgota” (idem, p. 61), permite que as crianças se identifiquem com as personagens (Cunha, 2018). Não obstante o imaginário retratado, o recurso a este filme tem, por intuito, possibilitar a comparação da escola e dos hábitos da camada infantil da sociedade estadonovista com a atual, sustentada na discussão de valores humanistas e solidários, incentivando o aluno a “construir o seu pensamento e modo de atuar através da reflexão e da própria experiência” (idem, pp. 41-42) e, por conseguinte, a cruzar e debater as suas reflexões com as dos seus colegas.

Enquadrada na tipologia *mainstream*, Capitães de Abril aproxima-se do registo espetacular, fazendo cruzar factos verídicos com ficcionais. Permeado de uma subjetividade que a crítica desaprova, o filme é visto enquanto a “fantasia do que ‘podia ter sido’ o 25 de Abril para a realizadora” (Dias, 2011, p. 532). Noutra perspetiva, que, de resto, é a assumida

³ Tradução livre do autor. No original, “para descodificar imágenes de acontecimientos, lugares, personalidades y emociones del pasado” (Cooper, 2002, p. 123).

⁴ Tradução livre do autor. No original, “environments in relation to human presence, and ... the subjective perception of the environment” (Palma, 2009, p. 47).

para o uso do filme, no presente estudo, a obra “recupera o passado, atualiza-o, torna-o presente e passível de ser experimentado e vivido pelos espectadores” (Alves, 2017, p. 80). É à luz dessa experimentação e vivência que o filme surge enquanto recurso para explorar o movimento revolucionário que trouxe a democracia de volta a Portugal. Dessarte, selecionam-se cenas do filme, adequando-o à faixa etária em questão, para promover o questionamento crítico e a compreensão deste episódio da História de Portugal, em particular, e dos períodos imediatamente anterior e posterior, nomeadamente: (i) a atitude da população face à Guerra Colonial; (ii) o apoio dado, pelos portugueses, aos militares; (iii) a instauração de direitos e liberdades fundamentais; (iv) a utilização de senhas durante a revolução; e (v) a postura da política política e do governo.

Cinema enquanto veículo na construção e expressão do conhecimento a partir da integração de diferentes perspetivas

A abordagem de “temas e questões distintas que estão diretamente relacionadas com a realidade em que o aluno se insere” (Antunes & Cruz, 2016, p. 134) permite ao aluno desenvolver atitudes e valores que se coadunam com as de um cidadão ativamente interventivo no mundo que o rodeia. A História e a Geografia, enquanto ciências sociais, requerem a abordagem das chamadas «questões socialmente relevantes» para o desenvolvimento de uma compreensão empática (Santis-teban, 2010), em que tempo e espaço são conceptualizados através da interpretação própria de cada pessoa contraposta às de outros, proporcionando a integração de uma multiplicidade de perspetivas acerca de uma mesma questão.

Tendo em conta que os filmes “podem ser utilizados para a discussão de temáticas sociais” (Cunha, 2018, p. 50), é natural que o espectador construa interpretações, através das relações que estabelece entre o que vê e “o contexto da sua vida pessoal e sociocultural”⁵ (Alves, 2014, p. 69). Nesse sentido, as questões socialmente relevantes podem ser interpretadas numa perspetiva de comparação, em que se coloca o aluno no papel de investigador de uma questão global, a partir de uma questão que é do seu foro local (Antunes & Cruz, 2016), experienciando a vida própria num diálogo constante entre o que é o seu «eu» e o que é o ambiente que o rodeia (Sousa, 2003/2017). Este paralelismo é conseguido, através do Cinema, pela capacidade que lhe é intrínseca de “aproximar gerações, perspetivas e sociedades através da representação dos seus modelos e da oportunidade de contactarmos com eles” (Alves, 2017, p. 78). As expectativas e vivências dos alunos, quando colocadas sob o ponto de vista de uma situação específica, oferecem-lhes

5 Tradução livre do autor. No original, “el contexto de su vida personal y sociocultural” (Alves, 2014, p. 69).

a oportunidade de, em contacto com interpretações distintas, examinar condutas e acontecimentos, que são, de facto, parte do quotidiano (Cooper, 2002, p. 80). É nesta valorização ética e social, conseguida “por meio do descobrimento dos valores e contravalores”⁶ (García & Ruíz, 2014, p. 128) de uma sociedade ou de um pluralismo de sociedades, que o aluno é capaz de contextualizar “o passado de acordo com as suas perceções contemporâneas e os seus juízos morais”⁷ (Santisteban, 2010, p. 46).

Na lógica de raciocínio do supramencionado, é fundamental o desenvolvimento de consciência e pensamento críticos, que tornam o aluno apto para reestruturar as suas visões do mundo social e relacioná-las com fenómenos sociais (*idem, ibidem*). Em aula, o recurso ao Cinema “é um fator-chave dinamizador para ajudar a promover valores humanizadores, de forma transversal e interdisciplinar, e assim contribuir para o desenvolvimento de valores e elementos de identidade pessoal e de pertença”⁸ (Breu & Ambròs, 2011, p. 8). Uma das finalidades das ciências sociais é, precisamente, formar o pensamento crítico e criativo (Santisteban, 2010).

O pensamento crítico traduz-se, no que concerne ao papel da escola, na orientação de um caminho em que o aluno é encorajado “a formular questões, a procurar e investigar alternativas” (Moura & Gonçalves, 2014, p. 294), atestando-lhe uma autonomia reflexiva, que permite, por um lado, observar criticamente a realidade envolvente (Cunha, 2018) e, por outro, a construção de uma representação sua do passado, em que os acontecimentos históricos são conscientemente distanciados do presente (Santisteban, 2010).

As fontes utilizadas no ensino da História e da Geografia são registos de memória social, derivados da necessidade do ser humano de sistematizar e organizar a informação (*idem, ibidem*). É sob um pensamento crítico que essas fontes devem ser analisadas e, devidamente, contextualizadas, num desafio constante que tal acarreta para aquele que olha. Nesse sentido, recorrer ao Cinema para ensinar significa despertar a perspetiva crítica, levando quem vê a perceber “que o que vê é uma construção – entre muitas possíveis – de uma dada realidade social, desenhada por alguém comprometido com um mundo de valores e que traça sempre um cenário subjetivo” (C. Ribeiro & Alves, 2014, p. 167). Como Santisteban (2010) afirma, as fontes utilizadas não devem ser meramente informativas, “como se fossem construções epistemológicas”⁹ (p. 50), meras teorias do conhecimento, mas, antes, geradoras da discussão e do debate. São estas fontes que promovem o pensamento crítico, “ao suscitarem a presença de capacidade de análise, avaliação, síntese, comparação, argumentação, elaboração de opinião” (Alich & Pereira, 2015, p. 248).

6 Tradução livre do autor. No original, “mediante el descubrimiento de los valores y contravalores” (García & Ruíz, 2014, p. 128).

7 Tradução livre do autor. No original, “el pasado de acuerdo con sus percepciones contemporáneas y sus juicios morales” (Santisteban, 2010, p. 46).

8 Tradução livre do autor. No original, “es un factor dinamizador clave para ayudar a promover valores humanizadores, de manera transversal e interdisciplinaria, y para contribuir así a desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertenencia” (Breu & Ambròs, 2011, p. 8).

9 Tradução livre do autor. No original, “como si fueran construcciones epistemológicas” (Santisteban, 2010, p. 50).

O Cinema estabelece um convite à reflexão sobre mundos. Reflexão não apenas sobre a realidade per se, mas também sobre as versões e perspectivas diferentes e subjetivas sobre o real, estabelecidas por autores filmicos e reconfiguradas, interpretativamente, pelos espectadores das suas obras. (Alves, 2017, p. 78)

O pensamento crítico é, precisamente, a base dessa reconfiguração interpretativa, ancorado numa atitude crítica e ativa sobre o que é visto e como é visto, interpretado à luz da sociedade atual e à luz da sociedade em que cada objeto filmico foi construído. É nesta construção, com premissas e opiniões plurais, com recurso à argumentação, que se desenvolvem competências, ao nível de um pensamento abrangente e profundo, dotado da empregabilidade de diferentes conhecimentos para o desenvolvimento de novas ideias, ou seja, é nesta construção que se integra a pluralidade de sujeitos e a multiplicidade de interpretações destes que, colocadas em debate, permitem compreender, concordar ou refutar diferentes perspectivas, de forma crítica e argumentada.

Metodologia

Alicerçado num paradigma sociocrítico (Coutinho, 2016), o presente estudo segue uma lógica de raciocínio indutivo, visto pretender recolher racionalidades, através da análise das respostas dos participantes (idem, ibidem; Bogdan & Biklen, 1994/2013; Guerra, 2006/2014). Nesse sentido, o presente estudo ajusta-se a “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994/2013, p. 293), com uma função exploratória, com o objetivo de obter interpretações hipotéticas (Guerra, 2006/2014).

Para o desenvolvimento do estudo, foi utilizado um conjunto de técnicas de recolha de dados, designadamente o inquérito por questionário, com questões de natureza aberta e fechada, a observação e a análise documental.

Relativamente ao questionário, as questões de natureza fechada serviram, sobretudo, para caracterizar os participantes. As de natureza aberta permitiram aliar a esta técnica maleabilidade para, daí, retirar conclusões, como explicam Quivy e Campenhoudt (1992/2008). Foram aplicados em dois momentos, no início e no final da investigação, de forma a aferir eventuais mudanças nas perspectivas dos participantes.

A observação aplicada no estudo foi, sobretudo, indireta. Definida como aquela em que o investigador se dirige “ao sujeito para obter a

informação procurada” (idem, p. 164), desenvolveu-se, particularmente, nas questões colocadas aos participantes, após a exibição de cada uma das obras. O registo, via áudio, permitiu a posterior análise, conjugada com aquela feita aos guiões de visualização e escuta ativas.

A análise documental debruçou-se nos guiões entregues aos participantes. Todos os guiões apresentaram itens de construção de resposta curta, restrita e extensa, com exceção das fichas técnicas, colocadas no início de cada guião, sustentadas no completamento da informação solicitada. Esta opção de não colocar um «guião único» para todos os filmes, permite contornar as desvantagens apresentadas por C. Ribeiro e Alves (2014), para este género de abordagem, já que se “pode induzir em erro ao solicitar o preenchimento de campos que não são possíveis de completar com a visualização de determinados films [sic]” (p. 173). A partir dos guiões, procedeu-se a uma análise de conteúdo, organizada, a posteriori, categorialmente (Guerra, 2006/2014). Crê-se, assim, que os resultados levantados, a partir dessa análise, permitem “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (Quivy & Campenhoudt, 1992/2008, p. 227).

Os participantes

O estudo foi realizado com um grupo de participantes, composto por um total de 25 alunos, pertencentes a uma turma do 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, com 13 elementos do sexo feminino e 18 do sexo masculino.

Desenho da intervenção para o estudo

Para a concretização deste estudo, todas as sessões referentes à exibição de filmes, foram precedidas de uma apresentação de cada filme e procedidas de discussões orais, com questões fomentadoras de análises plurais e críticas.

Os filmes analisados, associados aos conteúdos abordados interdisciplinarmente, foram: *Aniki Bóbo*, com o intuito de reconhecer a sociedade estadonovista; e *Capitães de Abril*, como veículo para a análise da Revolução dos Cravos. Foram ainda explorados outros filmes não considerados pertinentes nos resultados expostos neste texto. Posteriormente à continuada visualização de filmes, que permitiu aos alunos adquirirem algum conhecimento sobre o Cinema, foi produzindo, por este grupo, um filme – *Sempre, 25 de Abril Sempre!* –, que foi apresentado à comunidade.

Resultados

Exploração de filmes em sala de aula

Considerando que “o conceito moderno de documento rejeita a máxima metódica ‘o documento fala por si’” (Napolitano, 2005, p. 239), a análise da viabilidade da utilização do Cinema para a construção de conhecimento é feita a partir de três pontos: (i) a perspectiva final dos alunos (comparada com a inicial); (ii) a adequação dos filmes, através da análise dos objetivos específicos associados a cada filme; e (iii) a análise das aprendizagens construídas. Estes dois últimos pontos serão analisados, em paralelo, considerando cada uma das obras.

No que diz respeito à perspectiva dos alunos, como se verifica na Tabela 1, 7 dos 25 alunos concordam que não é possível aprender conteúdos da História e da Geografia, a partir de filmes. No final do estudo, a quase totalidade dos envolvidos, com exceção de dois participantes, admitia ser possível aprender História e Geografia, a partir de filmes. Num total de 25 alunos em concordância com esta afirmação (Tabela 1), enaltece-se a facilidade de aprendizagem proporcionada pelos filmes, através da sua ludicidade (Tabela 2). Destarte, é possível argumentar que existe, para os alunos, viabilidade da utilização do Cinema, passível de lhes permitir a realização de aprendizagens.

Respostas	Frequência absoluta	
	Inquérito inicial	Inquérito final
Sim	18	25
Não	7	0

Tabela 1. - Sistematização das respostas obtidas nos inquéritos inicial e final, à possibilidade de aprendizagem, através de filmes, de conteúdos da História e da Geografia.

Respostas	Frequência absoluta	
	Inquérito inicial	Inquérito final
Conteúdos programáticos	5	46
Facilitação	4	12
Ludicidade	2	10
Sem resposta	10	0

Tabela 2. - Sistematização das frequências das categorias, nos inquéritos inicial e final, relativamente às razões que justificam a possibilidade de aprendizagem, através de filmes, de conteúdos da História e da Geografia.

Em análise, é possível validar que, findo o estudo, houve um crescimento no número de referências à facilitação da aprendizagem e à ludicidade da utilização de filmes para a aprendizagem da História e da Geografia. Este posicionamento, pode assumir-se, vai ao encontro

do postulado por C. Ribeiro e Alves (2014), quando afirmam que há no Cinema, enquanto recurso de sala de aula, a possibilidade de motivar e interessar o aluno, numa aprendizagem realizada “de modo menos formal” (p. 173), despertando-lhe um maior grau de atenção (idem, ibidem; Alves, 2014; Alves, 2017; García & Ruíz, 2014; Reigada, 2015). Sendo o Cinema “um meio de reflexão da sociedade” (Lopes, 2007, p. 48), o engajamento dos alunos é, aqui, fruto de uma pedagogia socio-construtivista, fomentadora do diálogo e da discussão de diferentes ideias e pontos de vista.

Relativamente aos objetivos específicos selecionados para a implementação dos filmes *Aniki Bóbo* e *Capitães de Abril*, a sua boa adequação e a realização plena das aprendizagens foram colocadas em evidência, pelas respostas plurais obtidas nos guiões. Esta afirmação é corroborada, como se expõe adiante, também, na produção do filme da turma, sobre o 25 de Abril.

Multiplicidade de interpretações

Existem cinco dimensões fundamentais trabalhadas, numa perspectiva analítico-crítica, no conjunto de filmes proposto, durante o estudo, que permitiram averiguar, a concretização das potencialidades da visualização de obras cinematográficas na análise crítica em História e Geografia, e, por consequência, a pluralidade de interpretações colocadas em diálogo, nomeadamente: (i) a análise de comportamentos humanos; (ii) a manipulação do tempo histórico; (iii) a mudança e causalidade espaciotemporal; (iv) a compreensão histórico-geográfica; e (v) a problematização da realidade social. Apreciar-se-ão as dimensões enquadradas em cada um dos filmes.

Aniki Bóbo focaliza quatro das dimensões supramencionadas: (i) a manipulação do tempo histórico; (ii) a mudança e causalidade espaciotemporal; (iii) a compreensão histórico-geográfica; e (iv) a problematização da realidade social.

A manipulação do tempo histórico, em que era intenção verificar a capacidade de construção de pontes entre passado e presente, foi analisada a partir das razões pelas quais os alunos gostariam (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista. Dos 21 guiões respondidos, obtiveram-se 15 respostas, com uma razão apontada em cada (Tabela 3), com exceção de uma resposta (Figura 1), considerada em duas categorias: relações aluno-aluno e relações aluno-professor.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Gostaria (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista	Sim	1
	Não	18
Razões pelas quais gostaria (ou não) de ter aulas numa escola estadonovista	Relações aluno-aluno	6
	Relações aluno-professor	4
	Gestão de comportamentos	3
	Ambiente escolar	2
	Processo de ensino-aprendizagem	1

Tabela 3. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Aniki Bóbo*, que compete para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.

É inegável o enfoque, dado na maioria das respostas, às relações interpessoais. Esta observação deixa transparecer que o conceito de escola atual é visto enquanto espaço de confraternização, em contraste com a escola representada no filme, que “se opõe à liberdade *natural* e à espontaneidade da infância” (Pina, 2012, p. 39).

Handwritten text: Não porque gosto de comer com meus amigos.

Figura 1. - Razão pela qual não gostaria de ter aulas numa escola estadonovista, dada por um aluno.

Estas razões estão, também, intimamente ligadas à dimensão de análise da mudança e causalidade espaciotemporal (Tabela 4).

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Descrição da escola estadonovista	Gestão de comportamentos	17
	Gestão de espaços	11
	Materiais escolares	8
	Ambiente escolar	8
	Relações interpessoais	3
	Processo de ensino-aprendizagem	2
As brincadeiras realizadas pelos alunos e aquelas realizadas no filme	Semelhanças	34
	Diferenças	27

Tabela 4. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Aniki Bóbo*, que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.

A descrição da escola estadonovista, comparada à escola atual, foi feita por 18 alunos, com um total de 49 diferenças, organizadas em 6 categorias. Houve, no entanto, necessidade de esclarecer, na discussão final, em aula, algumas percepções errôneas, como a que se constata na Figura 2, no que concerne à frequência da escola por raparigas. Aqui, foram os colegas que esclareceram, rapidamente, por relatos ouvidos, no seio familiar, que as escolas eram divididas, existindo escolas masculinas e escolas femininas, evidenciando-se, uma vez mais, a pluralidade de interpretações.

Figura 2. - Descrição da escola estadonovista, comparada à escola dos alunos, realizada por uma aluna.

As raparigas não podiam ir à escola, e o quadro era de giz e se chegassem atirados isomos de castigo e agora as raparigas podem ir à escola, e quadro é de cunetas e se chegassem atirados à escola não vamos de castigo.

Na dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica, enquanto dois alunos responderam negativamente, 17 afirmaram ter compreendido melhor o modo de vida das crianças do filme. No entanto, apenas sete dos alunos justificaram, como solicitado, a sua resposta (Tabela 5).

Tabela 5. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Aniki Bóbo*, que compete para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Compreensão do modo de vidas das crianças do filme	Sim	17
	Não	2
Modo de vida das crianças do filme	Brincadeiras livres	4
	Pobreza	2
	Associação a histórias familiares	1

Uma aluna referiu ter ficado a compreender melhor as histórias contadas pelo seu avô, observando-se, assim, uma associação direta com a sua realidade pessoal, demonstrando que “o espectador leva consigo um conjunto de expectativas e vivências que se interconectam e se relacionam”¹⁰ com as do filme (Alves, 2014, p. 69). Relativamente às outras respostas, a maior parte apresentou uma associação à liberdade demonstrada pelas crianças, através das suas brincadeiras. Este tópico foi novamente levantado, nas questões suscitadas pelo filme (Tabela 6), em que três alunos, dos 11 respondentes, mencionaram o desejo de poderem brincar com a mesma liberdade com que o fazem as personagens. Não obstante, a questão mais apontada relaciona-se com o bem-estar de Eduardo, uma vez que, após o acidente, e ainda que as outras personagens confirmem estar tudo bem com ele, a personagem não volta a aparecer. Esta preocupação demonstra que o Cinema, de facto, “ajuda a pensar e a sentir”¹¹ (García & Ruíz, 2014, p. 112), através do questionamento dos acontecimentos e de uma identificação com as atitudes das personagens do filme.

Em conclusão com os familiares, os alunos obtiveram mais informação sobre o Estado Novo, através de entrevistas livres conduzidas por eles. Dos 9 alunos que realizaram a tarefa, houve inúmeras referências, com especial ênfase nos mecanismos de censura e repressão e no início prematuro da atividade laboral, referindo, geralmente associadas às precárias condições laborais, as profissões mais comuns, como as de pastor, agricultor e pescador.

10 Tradução livre do autor. No original, “el espectador lleva consigo un conjunto de expectativas y vivencias que se interconectan y se relacionan” (Alves, 2014, p. 69).

11 Tradução livre do autor. No original, “ayuda a pensar y sentir” (García & Ruíz, 2014, p. 112).

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Questões suscitadas pelo filme	Bem-estar da personagem Eduardo	6
	Brincadeiras do passado	3
	Lojas do passado	1
	Atitudes das personagens	1
Modo de vida, durante o Estado Novo, na perspectiva de familiares	Censura e repressão	11
	Condições laborais	6
	Nível socioeconómico da população	4
	Profissões	2
	Escola	2

Tabela 6. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em Aniki Bóbo, que competem para a dimensão relativa à problematização da realidade social.

Em síntese, *Aniki Bóbo* constituiu-se num veículo implicador e aproximador, na medida em que, apesar das diferenças, os alunos criaram um elo de identificação, sensorial e afetivo, com os protagonistas, permitindo-se conhecer a camada infantil da sociedade estadonovista representada no filme. As respostas evidenciaram, sobretudo, uma eficiente capacidade de problematização da realidade social e uma compreensão capaz, associada às mudanças e causalidade espaciotemporal.

O segundo filme visualizado, *Capitães de Abril*, enfocava quatro dimensões de análise crítica: (i) a análise de comportamentos humanos; (ii) a manipulação do tempo histórico; (iii) a mudança e causalidade espaciotemporal; e (iv) a compreensão histórico-geográfica.

Dos 22 alunos que realizaram os guiões, 19 abordaram a proposta de Rosa, quando esta pede a Daniel, seu namorado, que fuja consigo para Paris, em vez de voltar para o quartel (Tabela 7). A partir desta situação, aferiu-se a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos.

Situação em análise	Categorias	Freq. absoluta
Proposta de Rosa para que Daniel saísse, clandestinamente, de Portugal	Concorda	12
	Concorda e faria igual	2
	Concorda, mas entende a impossibilidade	2
	Discorda	2
	Discorda, por ser ilegal	1

Tabela 7. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando a situação em análise, em *Capitães de Abril*, que compete para a dimensão relativa à análise de comportamentos humanos.

Das 19 respostas obtidas, 16 demonstraram concordar com a proposta. Ainda que fosse solicitada uma justificação para a resposta dada, apenas cinco alunos o fizeram, em que dois concordaram e fariam igual; dois concordam, mas entendiam a impossibilidade, do ponto de vista de Daniel; e um discordou, por ser ilegal abandonar o serviço militar obrigatório. Esta análise de comportamentos humanos, através do filme, demonstrou a capacidade, por parte do aluno, de se colocar no papel do outro, na história da personagem, na tentativa de compreender as suas ações à luz do contexto em que está inserida (*idem, ibidem*; Compton, 2008).

É nessa empatia, possível de criar, a partir do Cinema, que se pediu aos alunos para se colocarem no papel de alguém que tenha vivido naquela época, questionando-os acerca (i) das suas atitudes perante

o Estado Novo e (ii) das razões para apoiarem (ou não) os militares no 25 de Abril. Com isto, pretendeu-se analisar a manipulação do tempo histórico, pelos alunos.

Tabela 8. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Capitães de Abril*, que competem para a dimensão relativa à manipulação do tempo histórico.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Atitude perante o Estado Novo, se fosse cidadão dessa época	Atitude revolucionária	8
	Atitude conformista	7
	Atitude clandestina	4
Apoio (ou não) aos militares no 25 de Abril	Sim	16
	Não	1
Razões para apoiar (ou não) os militares no 25 de Abril	Liberdade coletiva	10
	Liberdade individual	4
	Satisfação com o regime	1

No que concerne às atitudes que teriam perante o Estado Novo (Tabela 8), das 19 respostas, 7 apresentaram um carácter conformista (Figura 3), enquanto 12 detinham questionamento da ideologia do regime. Destas, 4 revelaram uma atitude clandestina, ou seja, uma aparente diferenciação entre o cumprimento de algumas regras e o desrespeito de outras que não se coadunassem com os princípios defendidos pelo aluno (Figura 4). Pode dizer-se que, de alguma forma, motivado pelo filme, o aluno é capaz de “questionar e refletir sobre grande parte do que o define e do que leva dentro de si mesmo”¹² (Alves, 2014, p. 93). Esta defesa de princípios nos quais acredita está, também, patente nas razões que levaram a grande maioria dos alunos – 14 em 15 respostas – a evidenciar as liberdades coletiva e individual enquanto razões para o apoio aos militares que conduziram o 25 de Abril.

Figuras 3. e 4. - Descrições de atitudes perante o Estado Novo, se fossem cidadãos dessa época, realizadas por dois alunos.

Ficava com o único calado

Eu agiria como me mandassem mas algumas coisas não respeitava

No referente à dimensão de mudança e causalidade espaciotemporal, a queima de documentos, numa lareira, na sede da PIDE/DGS foi o motivo de análise. A situação conduziu os alunos a perceber o que leva à destruição de documentos, com a totalidade das respostas a demonstrar compreender o seu carácter incriminatório, ao justificar a ação como meio para evitar o conhecimento público das provas ou, simplesmente, a prisão (Tabela 9).

¹² Tradução livre do autor. No original, “indagar y reflexionar sobre gran parte de lo que lo define y de lo que lleva dentro de sí mismo” (Alves, 2014, p. 93).

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Destruição de documentos, durante a revolução, pela PIDE/DGS	Evitar o conhecimento público	13
	Evitar a prisão	1
Consequências para o conhecimento sobre o Estado Novo trazidas pela destruição de documentos	Destruição de espólio documental	5
	Destruição de provas incriminatórias	3

Tabela 9. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Capitães de Abril*, que competem para a dimensão relativa à mudança e causalidade espaciotemporal.

Apesar de um número mais reduzido de respostas, no que diz respeito às consequências dessa ação, percebeu-se que, das oito respostas obtidas, cinco alunos compreendiam que documentos da polícia política poderiam ser utilizados enquanto arquivo, ou seja, como veículo para compreender melhor o período em questão, como se constata na Figura 5.

Destruíam-se um espólio importante do período da ditadura (arquivo).

Figuras 5. - Explicação das consequências para o conhecimento sobre o Estado Novo, enquanto consequência da destruição de documentos.

Na dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica, cinco situações são colocadas em análise: (i) as razões que levam Rosa a pedir a Daniel que saia do país; (ii) a entrada de Gabriel, pela janela, em casa de Antónia; (iii) a escolha da segunda senha da revolução; (iv) a resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano; e (v) a enumeração de situações do filme com que os alunos mais discordam (Tabela 10). Verificou-se uma elevada frequência de participação, exceto na última questão, com, pelo menos, 16 respostas registadas para cada questão. Praticamente, em todas foram elencadas categorias reveladoras de uma compreensão histórico-geográfica correta, com exceção da associação da segunda senha a canções proibidas (cf. nota da Tabela 14). Não obstante o equívoco, pode este ser traduzido pela associação das canções de Zeca Afonso, e do conteúdo desta em particular, ao escrutínio do lápis azul.

Situações em análise	Categorias	Freq. absoluta
Saída clandestina de Daniel do país, sugerida por Rosa	Guerra Colonial Morte Liberdade Saudade	10 6 3 1
Entrada de Gabriel, em casa de Antónia, pela janela	Vigilância PIDE/DGS Falta de liberdade Perseguição	14 6 3
Escolha de <i>Grândola, Vila Morena</i> como segunda senha da revolução	Letra da canção Sinalizar o avanço da revolução Canção proibida *	10 7 2
Resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano: «o poder já está na rua»	O povo está na rua O poder pertence ao povo O povo apoia os militares	10 4 2
Situação vivida no filme com que mais discorda	Morte de inocentes Guerra Colonial Falta de liberdade Prisão de inocentes Exílio de Marcello Caetano Atitude de Spínola para com Maia	3 3 2 2 1 1

Nota: * Em sessões posteriores à exibição do filme, voltou a esclarecer-se o contexto da canção, associando-lhe, uma vez mais, o concerto, no Coliseu dos Recreios, um mês antes da revolução, onde *Grândola, Vila Morena* foi cantada pelo público, que lhe «colou», seguidamente, o hino nacional. O áudio foi, inclusivamente, ouvido em aula, para que os alunos percebessem que, apesar do seu teor, a canção havia sido autorizada, no alinhamento do espetáculo, contrariando, assim, as duas respostas aqui assinaladas.

Tabela 10. - Sistematização das categorias, das respostas dos alunos, considerando as situações em análise, em *Capitães de Abril*, que competem para a dimensão relativa à compreensão histórico-geográfica.

Observando particularmente a resposta ficcional do discurso que aconteceu entre Salgueiro Maia e Marcello Caetano, a 25 de abril de 1974, é compreensível, na totalidade das respostas, que os alunos perceberam que «o povo que estava na rua é que tinha o poder» (Figura 6), ou seja, houve uma associação direta entre o 25 de Abril e os direitos democráticos instaurados pela revolução.

Figuras 6. - Explicação da resposta de Salgueiro Maia a Marcello Caetano, quando o primeiro diz «o poder já está na rua», realizada por um aluno.

O povo que estava na rua é que tinha o poder, e o governo já não tinha o poder.

Das 12 situações apresentadas pelos alunos como aquelas com que mais discordaram, 6 mencionaram a morte de inocentes ou os discursos sobre a Guerra Colonial patentes no filme. Tal demonstra, como se observa na Figura 7, que os alunos (re)conheceram e respeitaram, como é desejável, os “princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta” (Martins et al., 2017, p. 17).

Figuras 7. - Explicação de uma das situações do filme com que mais discorda, dada por um aluno.

Discordo mais com a parte em que as pessoas levaram tiros, porque têm o direito de serem livres.

Em análise, a qualidade das referências feitas pelos alunos são espelho de uma abordagem das ciências sociais sustentadas numa “construção social ao serviço das pessoas e da democracia”¹³ (Santisteban, 2010, p. 35). Este filme foi, especialmente, potenciador da compreensão histórico-geográfica, conseguida através não só de situações ficcionadas, mas, sobretudo, daquelas que se centram em personalidades históricas (*idem, ibidem*).

Retomando as cinco dimensões analisadas, no conjunto dos filmes, as de manipulação do tempo histórico, de mudança e causalidade espaciotemporal e de compreensão histórico-geográfica revelaram-se particularmente prolíferas, sustentadas na análise crítica dos comportamentos humanos e problematização da realidade social. Estas cinco dimensões mantiveram, em norma, um diálogo constante com as realidades e as interpretações pessoais de cada indivíduo, potenciando, como se comprovou, o cruzamento das diferentes interpretações individuais e aferindo as potencialidades inerentes ao Cinema para a sustentação e debate de análises críticas e plurais em História e em Geografia (Alves, 2014; Alves, 2017; Cardona, 2002; Cunha, 2018; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007; Napolitano 2005; Rosenstone, 2006).

A integração de diferentes perspetivas na construção de um objeto fílmico

Para esclarecer os contributos do Cinema na integração de diferentes perspetivas, no papel formador da(s) consciência(s) histórico-geográfica(s), é necessário cogitar os resultados anteriormente discutidos. Considerando que o Cinema pode, de facto, ser um recurso eficaz para o processo de ensino-aprendizagem da História e da Geografia, havendo viabilidade na sua utilização, enquanto fonte histórico-geográfica, em particular, na potenciação de análises críticas e plurais, advém, naturalmente, a sua contribuição para a expressão dessa multiplicidade de interpretações, integradora da pluralidade de sujeitos.

Para explicar, de forma clara, os seus contributos analisar-se-á a produção do filme sobre o 25 de Abril, que é, em boa verdade, produto resultante do processo implementado.

Seguindo o postulado por Pereira e Rocha (2006), os recursos entregues para a reali-zação de esquemas e do texto, após a criação aleatória de seis grupos – militares, governo, povo, floristas, locutores de rádio e polícia política –, permitiram a produção orientada do argumento, com liberdade criativa, no que diz respeito ao conteúdo.

Organizados os grupos, abriu-se espaço à discussão das características das personagens, em pequeno e em grande grupo, situação que levou alguns dos alunos a concluírem, por exemplo, que os agentes da

13 Tradução livre do autor. No original, “construcción social al servicio de las personas y de la democracia.” (Santisteban, 2010, p. 35).

PIDE/DGS poderiam ser «bons para os seus amigos, mas eram maus para as pessoas que prendiam e torturavam». Tal demonstra que, na perspetiva da educação enquanto “processo questionador de valores e de construção de identidades, o [C]inema pode mostrar as clivagens desse processo” (Lopes, 2007, p. 43). Durante a construção dos textos, por cada um dos grupos, houve a perceção da necessidade de cruzarem os textos, já que, por exemplo, seria necessária a interação entre militares e governo. Ambos os exemplos apresentados corroboram a ideia de que a construção de um argumento, com base em acontecimentos históricos, pode ser profícua para a formação de uma consciência histórico-geográfica. Por um lado, os grupos identificaram aspetos característicos de cada personagem, seguindo um modelo de «personagem-tipo», de acordo com o conhecimento prévio que detinham sobre a mesma, e, por outro, organizaram cronológica e localmente os acontecimentos, tendo em conta a informação histórico-geográfica, mesmo quando introduziram elementos ficcionados. Mais, verificou-se que os alunos “não vocalizaram somente o seu conhecimento . . . , mas entraram no mundo daquelas pessoas, demonstrando níveis de empatia possíveis a crianças de 10 anos”¹⁴ (Compton, 2008, p. 21). Esta situação corrobora a ideia sustentada por Santisteban (2010), quando afirma que a consciência histórica não apresenta uma imagem perfeita do passado, senão a capacidade de dar “sentido aos acontecimentos históricos, através da empatia e da contextualização”¹⁵ (p. 46).

Constatou-se, desta forma, um elevado grau de envolvimento e interesse, durante todo o processo, com discussões que trouxeram à luz os conhecimentos histórico-geográficos, que permitiram aos alunos a construção de um filme ficcional, com um argumento que viria a incluir informação precisa, sustentado numa correta empregabilidade do pensamento criativo que, como Santisteban (2010) esclarece, é sempre crítico. Esteve-se perante uma situação idêntica à documentada por Alves (2014), na visualização de filmes, que foi o anulamento de referências espaciotemporais da realidade física do espectador, aqui verificada no espetador que se tornou, posteriormente, argumentista e ator.

Desta forma, pode assumir-se que o projeto foi viável, construindo-se com base na informação levantada, realizada a partir dos outros filmes, que, no seu conjunto, possibilitaram a expressão do conhecimento construído previamente, no que concerne ao tema abordado. Em síntese, só porque “estão a divertir-se e a ser brincalhões não é sinal de que o trabalho parou. Pelo contrário, o verdadeiro trabalho de um cérebro plenamente empenhado – colecionando novos dados e conectando-os com antigos – pode estar apenas a começar”¹⁶ (Crawford, 2004, p. 8).

Enquanto sùmula, foi, sustentado na partilha, que o diálogo abriu espaço à especulação, à dedução e, inclusive, à indução, de forma contextualizada. Em particular, a produção de um filme conduziu os alunos

14 Tradução livre do autor. No original, “not only did the children voice their knowledge . . . , but they entered into the world of those people, demonstrating empathy to the extent that is possible for ten-year-olds to achieve” (Compton, 2008).

15 Tradução livre do autor. No original, “sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización” (Santisteban, 2010, p. 46).

16 Tradução livre do autor. No original, “are having fun and being playful is not a sign that work has stopped. On the contrary, the real work of a fully-engaged brain – gathering new data and connecting it with old – may be just beginning” (Crawford, 2004, p. 8).

à consideração das diferentes possibilidades do discurso e à aceitação da multiplicidade de respostas, passíveis de serem corretas, ao comentário das casualidades e, por fim, ao reconto de histórias (Cooper, 2002), que, na sua marginalidade, poderiam ter sido parte da História. Pode assumir-se que se concretizou, de forma efetiva, a formação de uma consciência histórico-geográfica, a partir do debate proveniente da pluralidade de sujeitos e das múltiplas interpretações por eles oferecidas.

Conclusões

Fruto da análise dos resultados apresentados, este capítulo compreende as conclusões retiradas do estudo e possíveis sugestões de melhoria. Auxiliando à sua leitura, retoma-se a problemática definida: *«o Cinema, enquanto forma alternativa de linguagem, pode contribuir para a construção e expressão de conhecimento, numa perspectiva crítica, considerando a diversidade de pontos de vista e a integração da pluralidade de sujeitos»*.

No que concerne ao primeiro objetivo da investigação, analisar a relevância da exploração de filmes, em sala de aula, com alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, é passível concluir que o Cinema, enquanto recurso, é viável para o processo de ensino-aprendizagem. A generalidade dos alunos, em ambos os grupos, elencou, para além dos conteúdos programáticos, a facilidade e a ludicidade como elementos característicos das obras. Observou-se, também, um maior nível de envolvimento e atenção, sustentados numa postura dialogal, de partilha de informação, de ideias e valores (Alves, 2014; Alves, 2017; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007; C. Ribeiro & Alves, 2014; Reigada, 2015). Nesse sentido, o aumento na frequência de participação de ambos os grupos, teve, enquanto motor, a exposição e/ou o questionamento referentes ao que viram representado nos filmes, à luz dos conhecimentos que possuíam sobre os temas em análise. Esta situação vai ao encontro do veiculado por García & Ruíz (2014), quando afirmam que “trabalhar com imagens facilita os processos de construção sociocognitiva das aprendizagens e faz com que sejam muito mais enriquecedores”¹⁷ (p. 119).

Os alunos reconheceram a aptidão dos filmes para a aprendizagem da História e da Geografia. Os dados recolhidos corroboram as respostas obtidas nos questionários e permitem compreender a viabilidade da utilização do Cinema, como fonte histórico-geográfica (*idem, ibidem*; Alves, 2017; Lopes, 2007; Napolitano, 2005), com os participantes a

¹⁷ Tradução livre do autor. No original, “trabajar con imágenes facilita los procesos de construcción socio-cognitiva de los aprendizajes y hace que estos sean mucho más enriquecedores” (García & Ruíz, 2014, p. 119).

apresentarem uma compreensão literal bem sucedida, com a associação de conteúdos programáticos ao filme.

No que concerne ao segundo objetivo, refletir de forma crítica sobre a oportunidade de potenciar a multiplicidade de interpretações na construção de conhecimento e na integração da pluralidade de sujeitos a partir da exploração de filmes, as análises críticas e plurais espelharam capacidade de relação e contextualização dos episódios observados (Alves, 2014; Alves, 2017; Compton, 2008; Cooper, 2002; Santisteban, 2010), em cada filme, com os temas abordados. Este ponto revelou-se substancialmente produtivo, aquando da reflexão sobre as diferentes questões levantadas, o que comprova que, de facto, as áreas de transmissão do saber e de formação do ser “estão intimamente ligadas, não podendo mesmo existir uma sem a outra” (Sousa, 2003/2017, p. 113). As dimensões de manipulação do tempo histórico, de mudança e causalidade espaciotemporal e de compreensão histórico-geográfica mostraram-se, assim, como as dimensões com maior nível de leitura e interpretação das mensagens veiculadas pelos filmes, o que demonstra que o Cinema pode ser, deveras, uma ferramenta capacitadora da análise crítica de situações e fomentadora do debate das diferentes interpretações (Alves, 2014; Alves, 2017; Cunha, 2018; García & Ruíz, 2014; Lopes, 2007).

No respeitante aos contributos resultantes da assunção do papel de criadores, por parte de alunos, na construção de um objeto fílmico, espelho das suas conceções plurais, pode, de forma geral, considerar-se que esta arte, ao ser previamente orientada, foi potenciadora da aceitação da pluralidade de discursos (Cooper, 2002), concretizada na empatia (Alves, 2017; Compton, 2008; Santisteban, 2010) que, através da análise de situações, ancoradas no pensamento crítico e criativo (Cooper, 2002; Santisteban, 2010), permitiu aos participantes, no geral, darem sentido às relações espaciotemporais, de forma contextualizada (Santisteban, 2010). Tal ficou espelhado no argumento e respetivo filme produzidos pela turma, que, no limite das capacidades técnicas disponíveis, apresenta rigor histórico-geográfico (Napolitano, 2005).

Cogitando o exposto, o Cinema promoveu “uma melhoria não apenas da atenção e da motivação dos alunos de hoje, mas também do pensamento crítico, da apreciação estética e da capacidade empática dos indivíduos” (Alves, 2017, p. 84). Nesse sentido, tendo em conta a problemática, pode aferir-se que o Cinema, enquanto forma alternativa de linguagem, pode, de facto, contribuir para a construção e expressão de conhecimento, numa perspetiva crítica, considerando a diversidade de pontos de vista e a integração da pluralidade de sujeitos.

Referências

Alich, V. & Pereira, S. (2015). Ler nas entrelinhas é pensamento crítico? In C. Dominguez (Coord.), *Pensamento crítico na educação – desafios atuais* (pp. 243-249). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Alves, P. (2014). Pragmática del espectador en las narrativas fílmicas. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 69-109). Icono14.

Alves, P. (2017). Cinema e história: perspetivas e caminhos. In L. Alves & G. Pereira (2017), *Cruzar histórias: 1 oficinas luso-afro-brasileiras* (pp. 75-85). Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

Antunes, M. & Cruz, C. (2016). Trabalho de projeto em estudo do meio social no 1.º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento de competências de cidadania. In A. Dias, M. Hortas, N. Ferreira & C. Cruz (Coord.), *Tempus spacium – didática das ciências sociais – estudos I* (pp. 123-157). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Arias, M. (2018). El patrimonio cinematográfico y su didáctica, In A. Bonilla & Y. Guasch (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en educación infantil – fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 249-259). Pirámide.

Bidou, J. (Produtor) & Medeiros, M. (Realizadora). (2000). *Capitães de Abril* [Filme]. Portugal/Espanha/Itália/França: JBA Production/Mutante Filmes/Filmart/ALIA Film/Arte France Cinéma/France 2 Cinéma/RTP/SFP Cinéma/FMB Films.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação* (M. Alvarez, S. Santos & T. Baptista, Trad.). Porto Editora.

Breu, R. & Ambròs, A. (2011). *El cine en la escuela – propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. GRAÓ.

Cardona, F. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. GRAÓ.

Compton, D. (2008). Case Study 2: How much drama, how much history? Unpicking the learning potential in creative approaches to studying World War II. *Primary History*, 48, 19-21.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria* (P. Manzano, Trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Morata.

Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.

Crawford, L. (2004). *Lively learning: using the arts to teach the K-8 curriculum*. Northeast Foundation for Children.

Cunha, V. (2018). *Aprender com o cinema – o filme como modelo alternativo de aprendizagem*. Secretaria Regional de Educação.

Dias, V. (2011). Os filmes de Maria de Medeiros. In J. Mendes (Coord.), *Novas & velhas tendências no cinema português contemporâneo* (pp. 531-535). Escola Superior de Teatro e Cinema; Centro de Investigação em Artes e Comunicação.

García, A. & Ruíz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 111-148). Icono14.

Gardies, R. (2011). *Compreender o cinema e as imagens* (P. Duarte, Trad.). Texto & Grafia.

Guerra, I. (2014). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Príncipia.

Lopes, J. (2007). *Educação e cinema – novos olhares na produção do saber*. ProfEdições.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. Carillo, J., Ucha, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação; Direção-Geral da Educação.

Moura, G. & Gonçalves, D. (2014). Promoção do pensamento crítico no contexto do 1º ciclo do ensino básico. In R. Vieira (Org.), *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional* (pp. 291-314). Universidade de Aveiro.

Napolitano, M. (2005). *Fontes audiovisuais: a história depois do papel*. In C. Pinsky (Org.), *Fontes históricas* (pp. 231-290). Contexto.

Palma, M. (2009). Teaching geography using films: a proposal. *Journal of Geography*, 108(2), 47-56.

Pereira, L. & Rocha, F. (2006). A produção colectiva de um texto dramático no 1.º ciclo. In F. L. Viana, M. Marta & E. Coquet (Eds.), *6.º Encontro nacional / 4.º internacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 32-40). Universidade do Minho.

Pina, M. (2012). *Aniki-Bóbo*. Assírio & Alvim.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manuel de investigação em ciências sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Gradiva.

Reigada, T. (2015). *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didáctica da história*. Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»; Afrontamento.

Ribeiro, A. L. (Produtor) & Oliveira, M. (Realizador). (1942). *Aniki-Bóbo* [Filme]. Tobis Portuguesa.

Ribeiro, C. & Alves, L. (2014). Uso do cinema na didáctica da história – do cinema educativo ao cinema didático. In L. Alves, F. García & P. Alves (Coord.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 149-177). Icono14.

Rosenstone, R. (2006). *History on film / film on history*. Pearson.

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-56.

Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação*. Edições Piaget.

Torgal, L. (2011). O cinema português no Estado Novo em «visão panorâmica». In L. Torgal (Coord.), *O cinema sob o olhar de Salazar* (pp. 20-40). Temas e Debates; Círculo de Leitores.