

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

Ler, Analisar e Produzir: o jornal como estratégia de aprendizagem em História

Ana Rita Reis Moreira

M

2025



Ana Rita Reis Moreira

Ler, analisar e produzir: o jornal como estratégia de aprendizagem em História

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

2025

*Para a minha avó Laurinda que não teve a oportunidade de andar na escola e ler um
jornal...*

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Gráficos.....	13
Introdução.....	15
Parte I - Enquadramento teórico	18
Capítulo 1 - Da Fonte Histórica ao Discurso: Conceitos e práticas no Ensino de História.....	19
1.1 O que é a evidência histórica?	19
1.2. Narrativa histórica: construir sentido a partir do passado	26
1.2.1. História e narrativa: raízes e evolução conceptual	27
1.2.2. Perspetivas epistemológicas: entre a objetividade e o relativismo	28
1.2.2.1. O objetivismo.....	29
1.2.2.2. A perspetiva relativista.....	30
1.2.2.3. Outras visões	32
1.2.3. Narrativa histórica e narrativa literária: aproximações e diferenças	34
1.2.4. A narrativa histórica no contexto educativo	36
Capítulo 2 - A imprensa escrita e a educação.....	39
2.1. História da Imprensa Escrita	39
2.2. O jornal enquanto fonte documental ou historiográfica.....	45
2.3. A imprensa escrita como recurso didático	47
2.4. O jornal e os documentos normativos.....	50
Parte II- Enquadramento Prático e Metodológico.....	53
3.1. A Escola	53
3.2. Os “pequenos historiadores”	54
3.3. Objetivos e Metodologia do estudo	58
4. A sala de aula enquanto laboratório de análise e produção	61
4.1. Inquérito de diagnóstico	64
4.2. Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa	70

4.3. Olhos da censura: Ler o mundo após 25 de abril com o lápis azul.....	75
4.4. Memórias em capa: retratar o país pós 25 de abril.....	79
4.5. O que a notícia não mostra.....	81
5. Análise de resultados	85
5.1 Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa	85
5.2.Olhos da censura: ler após o 25 de abril com o lápis azul	90
5.3. Memórias em capa: retratar o mundo pós 25 de abril	98
5.4. O que a notícia não mostra.....	106
5.5. O Inquérito Final	112
6. Discussão dos resultados	118
Considerações Finais	122
Referências Bibliográficas	126
Anexos.....	132

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

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

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, 20 de setembro de 2025

Ana Rita Moreira

Agradecimentos

Nenhuma caminhada se faz sozinha. Este trabalho é reflexo de muitas mãos que me seguraram, de vozes que me acalmaram e de olhares que me disseram para continuar quando muitas vezes só queria desistir. A todas elas expresso a mais profunda gratidão.

À Doutora Professora Sara Dias Trindade, a minha orientadora, agradeço por ter sido farol e bússola. Obrigada por me ter guiado com paciência infinita e sabedoria, quando tantas vezes me perdi nas minhas próprias dúvidas.

Ao professor Francisco Silva, obrigada por me ter acolhido. Obrigada pela paciência demonstrada e por todos os ensinamentos transmitidos, que tanto contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

À professora Rosário Amorim e ao professor António, os meus antigos professores de História A. Agradeço profundamente a inspiração e o entusiasmo com que sempre transmitiram o gosto pela disciplina. Influenciaram de forma decisiva a escolha do meu percurso académico e profissional.

À Inês Coelho e à Alexandra Silva, não há palavras suficientes para vos agradecer. Foram o meu porto seguro e as amigas de todas as horas, aquelas que permaneceram quando tudo o resto mudou. Obrigada por me mostrarem o verdadeiro significado de amizade.

À Débora Leal, que tive a felicidade de conhecer no meu percurso académico em Coimbra, agradeço a forma discreta e generosa de estar, sempre pronta a ouvir e a compreender. A amiga que, esteja no continente ou no Pico, será para sempre parte essencial da minha vida.

Às amigas que ganhei no mestrado, as *coquettes* – Rita, Patrícia, Beatriz e Mariana – obrigada por fazerem desta etapa uma experiência mais leve, recheada de risos, desabafos e abraços. Obrigada por me acolherem e por me permitirem ser eu própria.

Aos meus amigos Marcelo Coelho e Mariana Silva, agradeço pela vossa amizade e presença.

À minha avó, a minha Laurinda, que nunca aprendeu a ler nem escrever, mas que me ensinou com a vida, lições que não se encontram nos livros. Apesar de não conseguir ler este trabalho, este é um bocadinho dela. É a minha avó que constantemente relembra o privilégio que é saber ler e escrever e de que a informação é poder.

Ao meu avô Armando, que, apesar de uma vida inteira dedicada ao trabalho - seja em Portugal, em Israel ou no Luxemburgo – sempre cultivou a importância de estarmos informados o mundo. Obrigada pelas histórias, pelas partilhas e por me lembrar que aprender e ensinar é sempre um caminho que vale a pena.

Aos que já partiram, em especial à minha avó Aurora e a minha tia Teresa. Sei que nunca largaram a minha mão. A vossa presença, embora silenciosa continua a acompanhar cada passo deste caminho.

Aos meus padrinhos, em particular à minha madrinha, expresso a minha profunda gratidão. Quando não consegui ingressar à primeira no mestrado e perante a possibilidade de desistir, foi ela a minha maior motivadora para continuar esta caminhada.

Aos meus pais e aos meus irmãos, não há agradecimento que baste. Obrigada por acreditarem em mim mesmo quando o percurso se tornou tortuoso. Em especial aos meus pais, obrigada por me darem a oportunidade de estudar e por me apoiarem sem hesitação, mesmo quando isso implicou sacrifícios que só com amor é possível.

Por fim, e talvez de forma menos provável, deixo um agradecimento a mim própria, por nunca ter desistido, mesmo quando poucos acreditavam no futuro daquela aluna desatenta e conversadora no fundo da sala. Este percurso não foi fácil, mas, no fundo, sempre soube que a criança que ficou feliz por receber um livro de História de Portugal na escola primária, e que passava horas a organizar os livros da biblioteca escolar, acabaria por chegar aqui.

Resumo

Nas últimas décadas, o ensino da História tem valorizado metodologias que incentivem o desenvolvimento do pensamento histórico através da análise de fontes, construção de narrativas e ainda a problematização crítica do passado. Neste contexto, torna-se essencial adotar estratégias didáticas que aproximem os alunos das fontes históricas, estimulando a interpretação crítica da informação e a atribuição de sentido ao conhecimento histórico.

Partindo da questão “De que forma a utilização do jornal em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, em particular na mobilização de evidência histórica para a construção de narrativas históricas?” desenvolveu-se uma investigação qualitativa com alunos do 12.º ano. Através da análise de textos jornalísticos e produção de conteúdos, procurou-se avaliar o modo como os discentes eram ou não capazes de interrogar criticamente as fontes, reorganizar informação e elaborar narrativas sustentadas em evidência.

Os resultados obtidos através da realização das atividades, evidenciam uma progressão significativa, de respostas iniciais mais descritivas e próximas do senso comum, os alunos evoluíram para análises mais críticas, demonstrando uma maior consciência da natureza construída da informação na imprensa escrita. Este resultado é particularmente positivo, pois confirma que o jornal enquanto fonte histórica e recurso pedagógico, potencia aprendizagens mais significativas, ao permitir que os alunos consolidem os conteúdos curriculares, desenvolvam competências de literacia histórica e ainda o desenvolvimento crítico enquanto cidadãos. Deste modo, comprova-se que estratégias mais próximas da realidade dos alunos promovem maior motivação, envolvimento e uma compreensão mais profunda do conhecimento histórico.

Palavras – chave: Jornal; narrativa histórica; evidência histórica; Ensino de História.

Abstract

Over the past decades, History teaching has increasingly emphasized methodologies that foster the development of historical thinking through the analysis of sources, the construction of narratives, and the critical problematization of the past. In this context, it becomes essential to adopt teaching strategies that bring students closer to historical sources, encouraging the critical interpretation of information and the attribution of meaning to historical knowledge.

Based on the question, “How can the use of newspapers in the classroom contribute to the development of student’s historical thinking, particularly in the mobilization of historical evidence for the construction of historical narratives?”, a qualitative study was carried out with 12th grade students. Through the analysis of journalistic texts and the production of content, the research sought to assess how students were, or were not, able to critically question sources, reorganize information, and elaborate narratives supported by evidence.

The results obtained from the activities demonstrate significant progress: from initially more descriptive answers, closer to common-sense readings, students gradually moved towards more critical analyses, demonstrating greater awareness of the constructed nature of information in the press. This outcome is particularly positive, as it confirms that newspaper, when used as historical sources and pedagogical resources, foster more meaningful learning by enabling students to consolidate curricular content while simultaneously developing historical literacy and critical capacity as citizens. In this way, it is demonstrated that strategies grounded in student’s everyday realities promote greater motivation, engagement, and a deeper understanding of historical thinking.

Key-words: Newspaper; historical narrative; historical evidence; history teaching

Índice de Figuras

FIGURA 1 - A PRIMEIRA PÁGINA DA FICHA: OS ARTIGOS	71
FIGURA 2 - A SEGUNDA PÁGINA DA FICHA.....	73
FIGURA 3 - A TERCEIRA PÁGINA DA FICHA	73
FIGURA 4 - OS ALUNOS A REALIZAREM A ATIVIDADE “OLHOS DA CENSURA: LER O MUNDO APÓS 25 DE ABRIL COM O LÁPIS AZUL”	75
FIGURA 5 - PRIMEIRA PÁGINA DA FICHA DE TRABALHO.....	76
FIGURA 6 - SEGUNDA PÁGINA DA FICHA DE TRABALHO.....	77
FIGURA 7 - GUIÃO ATIVIDADE 4	80
FIGURA 8 - EXEMPLO DE UMA RESPOSTA CLASSIFICADA COM NÍVEL 2 À QUESTÃO “COMO É RETRATADA A EMIGRAÇÃO CLANDESTINA NAS DUAS FONTES”	86
FIGURA 9 - EXEMPLO DE UMA RESPOSTA CLASSIFICADA COM NÍVEL 3 À QUESTÃO “COMO É RETRATADA A EMIGRAÇÃO NAS DUAS FONTES”	87
FIGURA 10 - EXEMPLO DE UMA RESPOSTA CLASSIFICADA COM NÍVEL 4 À QUESTÃO “COMO É RETRATADA A EMIGRAÇÃO CLANDESTINA NAS DUAS FONTES”	89
FIGURA 11 - EXEMPLO DE UMA RESPOSTA CLASSIFICADA COM NÍVEL 1	91
FIGURA 12 - EXEMPLO DE UMA RESPOSTA CLASSIFICADA COM NÍVEL 2	92
FIGURA 13 - EXEMPLO DE UMA RESPOSTA CLASSIFICADA COM NÍVEL 3	93
FIGURA 14 - EXEMPLO DE UMA RESPOSTA CLASSIFICADA COM NÍVEL 4	94
FIGURA 15 - EXEMPLO DE UMA RESPOSTA CLASSIFICADA COM NÍVEL 5, NA TURMA Y.....	95
FIGURA 16 - EXEMPLO DA REALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DOIS	97
FIGURA 17 – EXEMPLO DE UMA CAPA DE JORNAL NÍVEL 1 DA TURMA X.....	100
FIGURA 18 - EXEMPLO DE UMA CAPA DE JORNAL NÍVEL 3 DA TURMA Y	101
FIGURA 19 - EXEMPLO DE UMA CAPA DE JORNAL NÍVEL 4 DA TURMA X	102
FIGURA 20 - EXEMPLO DE UMA CAPA DE JORNAL NÍVEL 5 DA TURMA Y	104

Índice de Tabelas

TABELA 1 – CORRENTE EPISTEMOLÓGICA – OBJETIVISTA / REALISTA.....	30
TABELA 2 – CORRENTE EPISTEMOLÓGICA - RELATIVISTA.....	31
TABELA 3 – CORRENTE EPISTEMOLÓGICA – INTERMÉDIAS.....	32
TABELA 4 - AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	62
TABELA 5 - NÍVEIS DE MOBILIZAÇÃO DE EVIDÊNCIA HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA HISTÓRICA	63
TABELA 6 - CATEGORIZAÇÃO DA NATUREZA TEMÁTICA NA ATIVIDADE “MEMÓRIAS EM CAPA: RETRATAR O MUNDO PÓS 25 DE ABRIL” NA TURMA X.....	98
TABELA 7 - ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS E RESPECTIVA NOTÍCIA ATRIBUÍDA	106
TABELA 8 - RESPOSTAS DO GRUPO A.....	107
TABELA 9 - RESPOSTAS DO GRUPO B	108
TABELA 10 - RESPOSTAS DO GRUPO C	109
TABELA 11 - RESPOSTAS DO GRUPO D.....	110
TABELA 12 - RESPOSTA À QUESTÃO “CONSIDERAS QUE O USO DE JORNAIS TE AJUDOU A COMPREENDER MELHOR OS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS?”	112
TABELA 13 - RESPOSTA À QUESTÃO: “SOBRE A ATIVIDADE 1: ENTRE LINHAS E FRONTEIRAS: A EMIGRAÇÃO PORTUGUESA NA IMPRENSA. ESTA ATIVIDADE FOI INTERESSANTE?”	113
TABELA 14 - RESPOSTA À QUESTÃO: “OLHOS DA CENSURA: LER O PÓS 25 DE ABRIL COM O LÁPIS AZUL. CONSIDERAS ESTA ATIVIDADE INTERESSANTE”	114
TABELA 15 - RESPOSTA À QUESTÃO: “SOBRE A ATIVIDADE: CAPA DE UM JORNAL PÓS 25 DE ABRIL. ESTA ATIVIDADE FOI INTERESSANTE?”	115
TABELA 16 - RESPOSTA À QUESTÃO: “SOBRE A ATIVIDADE: O QUE A NOTÍCIA NÃO MOSTRA. ESTA ATIVIDADE FOI INTERESSANTE?”	116

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ELEMENTOS DA TURMA X POR SEXO	55
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS ELEMENTOS DA TURMA X POR IDADES.....	55
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ELEMENTOS DA TURMA Y POR SEXO	56
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS ELEMENTOS DA TURMA Y POR IDADE	56
GRÁFICO 5 - RESPOSTAS À QUESTÃO “COSTUMAS LER NOTÍCIAS, SEJA JORNAIS FÍSICOS OU ONLINE?” ...	66
GRÁFICO 6 - RESPOSTAS À QUESTÃO “JÁ TRABALHASTE COM RECURSO A JORNAIS EM ALGUMA DISCIPLINA?”	67
GRÁFICO 7 - RESPOSTAS À QUESTÃO “GOSTARIAS DE TRABALHAR COM JORNAIS EM SALA DE AULA? OU DE FAZER ALGUM JORNAL?”	68
GRÁFICO 8 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS NA TURMA X À QUESTÃO “COMO É RETRATADA A EMIGRAÇÃO NAS DUAS FONTES?”	85
GRÁFICO 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS NA TURMA Y.....	88
GRÁFICO 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS NÍVEIS QUANTO À CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA E DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA NA TURMA X.....	91
GRÁFICO 11 - DISTRIBUIÇÃO DOS NÍVEIS QUANTO À CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA HISTÓRICA E DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA NA TURMA Y.....	95
GRÁFICO 12 – RESULTADOS OBTIDOS NA ATIVIDADE PELA TURMA X	99
GRÁFICO 13 – RESULTADOS OBTIDOS NA ATIVIDADE PELA TURMA Y	100
GRÁFICO 14 - ATIVIDADE QUE OS ALUNOS MAIS GOSTARAM DE REALIZAR	117

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

PASEO

PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE

OBRIGATÓRIA

PNA

PLANO NACIONAL DAS ARTES

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, enquadrando-se na Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP), do segundo ano do mestrado.

A pertinência desta investigação decorre de uma preocupação central no ensino da História: como transformar uma disciplina tantas vezes percecionada como enfadonha e excessivamente centrada na memorização de factos, numa experiência formativa significativa? Um exemplo elucidativo surge na entrevista concedida pela escritora Maria João Lopo de Carvalho à revista *Activa*¹, na qual recordava as aulas de História como momentos pouco apelativos. Este testemunho, longe de ser um caso isolado, espelha a perceção relativamente comum e desafia qualquer docente a pensar em práticas que despertem o interesse dos alunos.

Foi a partir desta preocupação que se delineou uma intervenção pedagógica centrada na valorização da análise crítica de fontes, na construção de narrativas próprias e na capacidade estabelecer relações entre passado e presente. Esta preocupação encontra suporte nas orientações do Ministério da Educação, que sublinham a necessidade de práticas que favoreçam a autonomia, a participação e a autoria dos alunos. O Decreto-Lei n.º 55/2018, destaca a importância da:

«dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas» (Decreto-Lei n.º 55/2018, p.22)

Neste quadro, optou-se por explorar a imprensa escrita enquanto recurso didático no ensino de História, reconhecendo o seu duplo potencial: por um lado,

¹ FONSECA, Catarina – *Maria João Lopo de Carvalho: “Não tenho uma única boa memória sobre as aulas de História”*. Revista *Activa*, 2024. Disponível WWW: URL < <https://activa.pt/emocoes/2024-09-11-maria-joao-lopo-de-carvalho-nao-tenho-uma-unica-bom-memoria-sobre-as-aulas-de-historia/>> [Consultado a 2 de novembro de 2024].

constitui uma fonte histórica, testemunho de uma época e veículo de valores, tensões e ideologias; por outro, apresenta-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento de competências de análise crítica, literacia mediática e construção de narrativas históricas. Assim, trabalhar o jornal em sala de aula pode contribuir simultaneamente para a consolidação de conteúdos curriculares, para o desenvolvimento do pensamento histórico e para a formação de cidadãos críticos capazes de interpretar a informação no mundo contemporâneo.

Neste sentido, a presente investigação estruturou-se, em torno da seguinte situação-problema: *De que forma a utilização do jornal em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, em particular da mobilização de evidência histórica para a construção de narrativas históricas?*

Para responder a esta questão, foram definidos quatro objetivos:

- (1) Explorar o uso do jornal como fonte histórica e recurso didático.
- (2) Avaliar de que modo os alunos mobilizam a informação proveniente da imprensa escrita e a consideram enquanto fonte de evidência histórica.
- (3) Compreender em que medida os alunos constroem narrativas históricas a partir de textos jornalísticos.
- (4) Refletir o modo como o recurso ao jornal pode fomentar uma postura crítica e interventiva face ao passado e ao presente.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, desenvolvido com duas turmas do 12.º ano de escolaridade. A recolha de dados incluiu inquéritos tanto de diagnóstico como final, a realização de fichas de trabalho e posterior avaliação, e avaliação da produção jornalística realizada em grupos. As atividades aplicadas foram desenvolvidas de forma a consolidar os conteúdos curriculares ao mesmo tempo que permitiu a mobilização de evidência, construção de narrativas e a reflexão crítica.

O relatório organiza-se em duas partes principais. A Parte I apresenta o enquadramento teórico da investigação, abordando os conceitos de evidência histórica e narrativa histórica, bem como o papel da imprensa escrita no contexto educativo. A Parte II descreve o enquadramento metodológico, as atividades implementadas e os resultados obtidos, culminando com uma reflexão final sobre as potencialidades e os desafios do jornal no ensino da História.

Parte I - Enquadramento teórico

A primeira parte deste trabalho apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a intervenção educativa descrita neste relatório. O primeiro capítulo procurará evidenciar de que forma a utilização da imprensa escrita pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico e da literacia crítica dos alunos. Para tal, parte-se da compreensão do percurso que conduz da fonte histórica à construção do discurso histórico, analisando-se dois conceitos estruturantes – a evidência histórica e a narrativa histórica. Relativamente ao primeiro, o conceito de evidência histórica, é entendido como elemento central para a compreensão e interpretação do passado, destacando-se o seu papel na mobilização de competências de análise crítica de fontes por parte dos alunos. Quanto ao conceito de narrativa histórica, este é entendido como uma estrutura cognitiva essencial para a organização e atribuição de sentido aos acontecimentos passados. Serão ainda discutidas as raízes e a evolução conceptual da narrativa, as diferentes perspetivas epistemológicas que marcam o debate historiográfico, bem como as aproximações e distanciamentos face à narrativa literária. Por fim, refletir-se-á sobre o lugar da narrativa no ensino da História, sublinhando-se a sua importância na promoção de uma aprendizagem que valorize a interpretação, a construção e a compreensão da História.

No segundo capítulo desta primeira parte, proceder-se-á à análise da relação entre a imprensa escrita e a educação, começando por contextualizar a evolução histórica da imprensa e o papel que esta tem assumindo como veículo de informação e opinião. Por fim, aprofundar-se-á a forma como os documentos orientadores do sistema educativo português incentivam a utilização da imprensa como recurso pedagógico em sala de aula, abordando-se o jornal enquanto fonte documental e recurso didático, destacando-se o seu potencial como promotor de aprendizagens ativas, críticas e significativas.

Capítulo 1 - Da Fonte Histórica ao Discurso: Conceitos e práticas no Ensino de História

O presente capítulo tem como objetivo enquadrar os fundamentos teóricos que sustentam a prática letiva desenvolvida no âmbito deste relatório, explorando o percurso que conduz da fonte histórica à construção do discurso histórico.

1.1 O que é a evidência histórica?

Quando se reflete sobre os processos de construção do conhecimento histórico, torna-se evidente que a História se distingue de outras disciplinas, como a Matemática. Enquanto nesta falamos de fenômenos com base em regularidades, por exemplo, a soma de um mais um resulta sempre em dois, em História tal não acontece, uma vez que cada acontecimento histórico é único e irrepetível, ainda que possam existir semelhanças. Assim, o conhecimento histórico constrói-se através do desenvolvimento de competências de análise crítica, bem como da problematização e interpretação de vestígios do passado.

No domínio da docência, torna-se por isso fundamental fomentar nos alunos o desenvolvimento do pensamento histórico, capacitando-os para a seleção e interpretação de fontes, bem como para a formulação de inferências fundamentadas. José Barros reconhece que é possível falar de História sem se recorrer às fontes, nomeadamente em contextos de senso comum. No entanto, defende que, do ponto de vista científico, a produção de conhecimento histórico exige obrigatoriamente o uso de fontes documentais². Todavia, estas não são, por si só, depositárias de verdades históricas absolutas, pelo que se torna necessário mobilizar competências específicas que permitam a sua análise.

Neste sentido, quando se aborda a questão de como obter conhecimento histórico, é importante começar por esclarecer a distinção entre fonte histórica e

² BARROS, José D'Assunção – *Fontes históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do Historiador, e à sua variedade de tipos*. Brasil. Cadernos do Tempo Presente, 2020. p. 2

evidência histórica, uma vez que se tratam de dois conceitos teoricamente distintos. Segundo Barros:

“Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios das suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e dos seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história³.

As fontes históricas assumem tipologias diversas, podendo manifestar-se sob a forma de documentos textuais, como memórias, processos criminais, cartas, obras de literatura ou jornais, mas também através de outros suportes materiais que contenham testemunhos ou representações de experiências humanas do passado. Neste enquadramento, a fonte histórica deve ser entendida como o ponto de partida indispensável para a mobilização de evidência histórica, uma vez que, sem ela, não é possível aceder a qualquer forma de conhecimento historicamente sustentado.

Assim, a evidência histórica não constitui um dado imediato da fonte, mas antes o resultado da sua interrogação crítica. O historiador não acede diretamente ao passado, reconstrói-o a partir dos vestígios disponíveis, através de um processo de problematização, interpretação e contextualização⁴. Deste modo, esta distinção revela-se fundamental para compreender que o passado e a fonte não falam por si e é necessário que alguém – o historiador, ou o aluno – lhe atribua voz através da problematização, contextualização e interpretação.

De um modo geral, reconhece-se que os alunos têm consciência de que o conhecimento histórico depende dos vestígios deixados pelo passado, contudo, poucos são os que demonstram interesse efetivo em procurar informação rigorosa que o sustente. Assim, é necessário estimular aquilo que Roger Chartier denomina de «vontade de verdade», através do uso de fontes e valorização da evidência histórica,

³ BARROS, José D'Assunção – *Fontes históricas: uma introdução...* p. 5

⁴ ROCHA, Helenice - *Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado*. Revista de Teoria da História, nº 27, 2024. p. 112

essencial à construção de narrativas criticamente fundamentadas⁵. Esta vontade de verdade, longe de ser neutra, manifesta-se como uma construção discursiva marcada por disputas epistemológicas e ideológicas⁶. Assim, o conhecimento histórico exige não apenas o acesso às fontes, mas, sobretudo, a problematização do seu uso, reconhecendo-se que cabe a cada sujeito interpretar, selecionar e atribuir-lhes sentido.

Neste quadro, autores como R.G Collingwood sublinha que o conhecimento do passado apenas se torna possível mediante a existência de evidência histórica. Para Collingwood, «toda a história é fruto de uma interpretação mais ou menos crítica e científica da evidência»⁷, destacando, mais uma vez, que a História não se constrói a partir das fontes em si, mas a partir da sua interpretação crítica. O autor vai mais longe ao afirmar que «tudo no mundo é prova potencial de qualquer assunto»⁸, ou seja, qualquer elemento da realidade pode, em função da questão colocada, tornar-se evidência. Esta perspectiva confere ao historiador um papel ativo na construção do conhecimento, sublinhando que a evidência histórica é o resultado de um processo de problematização e não uma realidade objetiva e estática.

De forma semelhante, Maria Gorete Moreira defende que o conhecimento histórico é apenas possível através da interpretação de evidências:

*A História atua através da interpretação de evidências (...) que são a expressão coletiva de determinado contexto espaço-temporal e a partir das quais o historiador pode obter resposta para as perguntas que faz acerca do passado*⁹.

Tal como Collingwood, M. G. Moreira reconhece uma relação dialética entre o historiador, as suas interrogações e os vestígios disponíveis, salientando que o

⁵ CHARTIER, Roger - *Verdade e prova: História, retórica, literatura, memória*. Revista de História, São Paulo, 2022. pp. 3-5

⁶ Rocha, Helenice – *Das fontes às evidências...* p. 111

⁷ COLLINGWOOD, R.G - *A Ideia de História*. Editorial Presença, 5ª Edição, 2001. p. 91

⁸ COLLINGWOOD, R.G - *A Ideia de História ...* p. 341

⁹ M. G. Moreira - *As Fontes Históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de mestrado em ciência da educação, supervisão pedagógica em Ensino de História, Braga, 2004, p. 43

conhecimento histórico constitui uma construção mediada – nunca uma simples compilação de dados.

Uma vez que não conseguimos observar o passado de forma direta, o conhecimento histórico constrói-se inevitavelmente a partir da análise e interpretação de testemunhos¹⁰. Trata-se, por conseguinte, de um saber inacabado e dinâmico, permanentemente sujeito a reformulações, a novas interrogações e à incorporação de evidências até então desconhecidas ou negligenciadas.

Em contexto escolar, os alunos, ao reconhecerem estas características, são convidados a compreender a História como uma ciência viva em constante transformação e aberta ao questionamento crítico¹¹.

Contudo, observa-se frequentemente que os alunos não desenvolvem um trabalho autónomo e crítico com as fontes, delegando essa responsabilidade em figuras de autoridade, como o professor ou o manual escolar¹². Os alunos ao adotarem esta postura, comprometem o desenvolvimento do pensamento histórico e consolidação de competências fundamentais para a construção do seu próprio conhecimento. Neste sentido, esta negligência, coloca em causa aquele que é o próprio método da disciplina de História A, «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.»¹³.

Perante esta realidade impõe-se a seguinte interrogação: quais são os passos essenciais que os alunos devem seguir para uma interpretação rigorosa das fontes de forma a obter evidências?

¹⁰ H. Marrou - *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster, 1976. pp. 67-77.

¹¹ BUCHTIK, Lorena – *Tempo, Evidência e Historicidades no livro didático e a aprendizagem história*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2018.

¹² ASHBY, Rosalyn – *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. Londres: Universidade de Londres. 2006. p. 154

¹³ *Aprendizagens Essenciais História A 12º ano*, 2018. p. 2

Antes de mais, torna-se essencial que os alunos desenvolvam a capacidade de avaliar a credibilidade das fontes, atendendo a um conjunto de critérios, nomeadamente, o local e o período de produção, o contexto de elaboração do documento, a identidade do autor e o(s) destinatário(s) a quem se dirige. Em seguida, é necessário questionar a fonte, contudo esta apenas responde às questões que lhe são colocadas. Como Marc Bloch afirmou: «(...) os textos, ou documentos arqueológicos, mesmo os mais claros na aparência e os mais condescendentes, só falam quando se sabe interrogá-los»¹⁴. Assim como Marc Bloch defende que o questionamento é essencial para qualquer investigação, também Rosalyn Ashby reafirma a ideia de que:

*os alunos têm de compreender que a validade de uma fonte muda para as diferentes afirmações ou questões [...] O que é que esta fonte nos quer dizer? O que é que esta fonte pode dizer-nos, sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo?*¹⁵

O desenvolvimento desta capacidade é essencial para que o discente consiga obter evidências, uma vez que as fontes históricas apenas se tornam evidências quando se reconhece a natureza da questão histórica. Os alunos devem compreender que o valor da fonte não reside exclusivamente na sua intencionalidade, mas constitui uma “construção” do historiador/aluno na medida em que este lhe atribui sentido e vida ao integrá-la num determinado contexto¹⁶.

O conceito de evidência histórica no ensino, tem sido objeto de estudo em diversos trabalhos académicos que exploram estratégias didáticas para desenvolver esta competência em sala de aula. Um exemplo é o relatório de estágio de Bernardo Henriques, “O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito”¹⁷. Neste trabalho, o autor aplicou um conjunto de atividades a uma turma do 8º ano de

¹⁴ BLOCH, Marc, 1993 cit. NETO, Margarida Sobral – *Problemática do Saber Histórico*. Coimbra, 2013. p. 45

¹⁵ ASHBY, Rosalyn - *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica ...* p. 50

¹⁶ NETO, Margarida Sobral - *Problemática do Saber...* p. 46

¹⁷ HENRIQUES, Bernardo – *O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito: um estudo com alunos do 3º ciclo*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino em Ensino de História. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2021.

escolaridade, tendo como principal objetivo compreender de que forma o uso de fontes escritas pode contribuir para o desenvolvimento da noção de evidência histórica nos alunos. Procurou, assim, estimular a formulação de inferências, promovendo a transição da fonte para as evidências através da constante interpretação e questionamento. Os alunos compreenderam, sobretudo, que o valor histórico de um documento não reside apenas na informação que este transmite, mas, acima de tudo, na leitura crítica e contextualizada que dele é feita.

Outros trabalhos académicos seguiram a mesma linha de pensamento, como o relatório de estágio de Diana Lobo¹⁸, que também destacou a relevância do documento escrito na formulação de evidência histórica, sublinhando a importância do papel ativo dos alunos na construção do conhecimento a partir da interrogação de fontes.

Destaca-se ainda o relatório de Marta Sofia Moreira, intitulado “Renascimento nos séculos XV, XVI e XXI: Construção de Evidência Histórica por estudantes do 8.º ano de escolaridade”¹⁹, no qual a autora investigou a forma como os alunos constroem o seu conhecimento histórico a partir da análise de fontes do Renascimento. Um dos contributos mais relevantes deste estudo foi a proposta da ferramenta visual “Fonte do Conhecimento Histórico”²⁰, concebida com o objetivo de apoiar os alunos a estruturar na estruturação do raciocínio e na transformação dos vestígios do passado em evidência. Os resultados do estudo evidenciam progressos significativos, nomeadamente na transição de ideias descritivas para formas de pensamento mais críticas.

Compreendida a importância da evidência na construção do conhecimento histórico, importa destacar o papel do jornal como fonte que permite a mobilização de evidência histórica e fonte particularmente rica em contexto escolar. Enquanto documento produzido num determinado tempo e espaço, o jornal possibilita múltiplas

¹⁸ LOBO, Diana – *A evidência histórica na construção do ensino e da aprendizagem na aula de História*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e Secundário. Universidade de Coimbra, 2020.

¹⁹ MOREIRA, Marta Sofia – *Renascimento nos séculos XV, XVI e XXI: Construção de Evidência Histórica por estudantes do 8º ano de escolaridade*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e Secundário. Universidade do Minho, 2023.

²⁰ MOREIRA, Marta Sofia – *Renascimento nos séculos XV, XVI e XXI ...* pp. 15-18

leituras e interpretações. Por um lado, permite identificar discursos explícitos que marcaram o momento da sua publicação; por outro, quando analisado com distanciamento crítico, revela valores implícitos, silêncios, mecanismos de censura e construções ideológicas da época. Por exemplo, ao lermos um jornal publicado antes da Revolução de 25 de abril de 1974 e à luz do distanciamento crítico, devemos compreender que a informação nele presente foi alvo de uma censura prévia que visou a temática e a forma como o tema era, então, apresentado ao público.

A utilização do jornal em contexto educativo deve, portanto, ser enquadrada numa perspetiva crítica, que ultrapasse a mera consulta informativa. Trabalhar com os jornais não é apenas proceder a uma leitura literal, mas sobretudo interrogar a informação e mobilizar evidência. Neste sentido, os alunos devem compreender que a História não constitui um relato fechado e imutável, mas sim uma construção fundamentada na análise de vestígios, transformados em evidência através de um processo de questionamento e contextualização.

1.2. Narrativa histórica: construir sentido a partir do passado

É frequente ouvir-se, entre os alunos, a expressão redutora: “Em História é só decorar datas”. Esta visão simplista ignora o carácter interpretativo, crítico, construtivo e dinâmico que define o conhecimento histórico.

A narrativa histórica está intrinsecamente ligada ao campo da consciência histórica, uma vez que é através da estrutura linguística da narrativa que esta última concretiza a sua função essencial. Como refere Ana Isabel Moreira, ainda que em termos simples, a narrativa histórica constitui o meio através do qual o «sujeito consegue atribuir sentido ao passado»²¹.

Nos últimos anos, os documentos normativos que orientam a prática educativa têm atribuído grande centralidade à narrativa histórica, concebendo-a não apenas como veículo de comunicação do saber, mas sobretudo como estrutura fundamental à compreensão do passado. Reflexo do destaque atribuído à narrativa histórica, são as *Aprendizagens Essenciais (AE)*, que consagram explicitamente a «Comunicação em História: narrativa histórica» como um dos domínios fundamentais, salientando que esta «permite desenvolver o pensamento e o conhecimento histórico dos alunos»²².

Neste enquadramento, torna-se pertinente refletir sobre o papel da narrativa histórica no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. De acordo com Peter Seixas, o desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos pressupõe a capacidade de estabelecer a relevância dos acontecimentos, mobilizar evidências sustentadas em fontes primárias, identificar dinâmicas de continuidade ou mudança, compreender causas e consequências bem como interpretar diferentes perspetivas históricas²³. Neste sentido, coloca-se a questão, o que é afinal a narrativa histórica?

²¹ MOREIRA, Ana Isabel & CASTRO, Xosé Armas – *A História de Portugal pelas narrativas de alunos do 2º ciclo*. In Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço e Memória (CITCEM), 2017. ISBN:978-989-8351-74-6. p. 448

²² *Aprendizagens Essenciais História A 12º ano*, 2018. p. 5

²³ Seixas, 2006 Cit. MOREIRA, Isabel & CASTRO, Xosé – *A História de Portugal ...* p. 447

1.2.1. História e narrativa: raízes e evolução conceptual

Apesar da persistência no senso comum da ideia de que a História consiste numa simples sucessão cronológica de factos, a historiografia contemporânea reconhece que o conhecimento histórico é, por natureza, construído, interpretativo e mediado pela linguagem. A narrativa histórica não é um simples meio de exposição, mas a forma através da qual o historiador organiza o conhecimento, atribui sentido ao passado e o comunica, desempenhando um papel estruturante tanto na investigação como no ensino²⁴.

Do ponto de vista etimológico, a palavra *História* deriva do grego ιστορία (*ístoría*) que significa originalmente “investigação” ou “inquérito”. No entanto, no latim medieval, através do termo *historiare*, adquiriu igualmente o sentido de *narrare* ou *dicere* (narrar ou dizer), estabelecendo desde cedo uma relação estreita com o discurso narrativo²⁵. Esta transformação semântica acompanha uma mudança mais profunda na conceção da História enquanto disciplina, que deixou de ser entendida como mera crónica factual, para se afirmar como um campo de produção discursiva e interpretativa do conhecimento.

Foi neste enquadramento que o historiador François Furet afirmou que a História é «filha da narrativa»²⁶, sublinhando que o discurso histórico não se define apenas pelo seu objeto de estudo, mas sobretudo pela forma como reconstrói os acontecimentos, os enquadra no seu tempo e os torna inteligíveis. Esta perspetiva reforça o carácter construtivo da narrativa enquanto elemento indispensável ao pensamento histórico. Nesta mesma linha, Jörn Rüsen, defendeu que não há produção histórica que possa prescindir da narração. A História, enquanto disciplina, opera narrativamente sempre que procura articular acontecimentos de forma significativa, respondendo a questões fundamentais como “o que aconteceu?”, “porquê?” e “com que consequências?”²⁷.

²⁴ GAGO, Marília – *Consciência Histórica e Narrativa na aula de História*. Conceções de professores. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço e Memória (CITCEM), 2018. p. 32

²⁵ GEVAERD, Rosi – *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. Tese de Doutoramento. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. pp. 68-70.

²⁶ FURET, François – *A Oficina da História*, Lisboa, Gradiva, 1986. p. 81

²⁷ Rüsen, 2001 cit. GEVAERD, Rosi – *Narrativa Histórica: uma maneira de ensinar e aprender história sob a perspetiva da educação histórica*. In ALVES, Luís Alberto (coord.), et al. “Vinte anos das jornadas

Também Marília Gago, demonstrou que o pensamento histórico é inseparável da sua formulação narrativa, constituindo uma condição essencial para o desenvolvimento de uma consciência histórica reflexiva²⁸.

A articulação entre História e Narrativa ganha maior relevância em contexto educativo, onde Chris Husbands salienta que a narrativa constitui uma estrutura cognitiva que permite aos alunos organizar o conhecimento, desenvolver o pensamento crítico e estabelecer relações de causalidade e continuidade temporal²⁹. Neste sentido, a narrativa deixa de ser apenas uma forma de comunicar: torna-se um instrumento para pensar historicamente, permitindo aos alunos construir interpretações plausíveis a partir de fontes e evidências.

Deste modo, a narrativa pode ser entendida como a base da compreensão histórica, pois é através dela que o passado ganha inteligibilidade e se transforma em conhecimento significativo.³⁰

1.2.2. Perspetivas epistemológicas: entre a objetividade e o relativismo

O debate epistemológico em torno da narrativa histórica tem adquirido especial relevância na historiografia contemporânea, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Neste contexto, delineiam-se duas correntes interpretativas: por um lado, uma visão objetivista ou realista, que concebe a narrativa histórica como reconstrução racional e estruturada dos acontecimentos com base na evidência empírica; por outro, uma abordagem relativista ou construtivista, que entende a narrativa como uma construção discursiva, moldada por linguagens, valores e enquadramentos socioculturais³¹.

internacionais de educação histórica.” Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço e Memória (CITCEM), 2021. p. 60

²⁸ GAGO, Marília – *Consciência Histórica e Narrativa na aula de História...* p. 33

²⁹ Husbands, 2003 cit. GEVAERD, Rosi - *Narrativa Histórica: uma maneira de ensinar e aprender ...* p. 60

³⁰ BARCA, Isabel & CAINELLI, M – *A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado*. Educação e pesquisa, 44. p. 4

³¹ GAGO, Marília – *Consciência Histórica e Narrativa na aula de História...* p. 13

1.2.2.1. O objetivismo

A perspectiva objetivista sustenta que a narrativa histórica deve obedecer a critérios de coerência, inteligibilidade e estruturação lógica. Para William Dray, a História constitui uma reconstituição racional do passado, alicerçada em evidências e organizada segundo uma lógica causal. Esta reconstrução é, segundo o autor, uma atividade crítica e consciente, que visa explicar os acontecimentos de forma inteligível e fundamentada³². Em linha com esta visão, W. H. Walsh, defende que a função do historiador é coligar eventos, apresentando uma narrativa coerente que promova o entendimento racional da ação humana³³.

Também Michael Oakeshott se insere nesta corrente, sublinhando que o passado apenas adquire sentido quando reinterpretado à luz do presente. Para este autor, o historiador transforma experiências fragmentadas num «novo mundo de experiência», através de um discurso historicamente estruturado e coerente. Assim, «o passado histórico para ser conhecível tem de relacionar-se com o mundo presente da experiência»³⁴. Por sua vez, R. G. Collingwood, considera que o historiador deve reconstruir mentalmente os pensamentos dos agentes históricos a partir das evidências disponíveis, respeitando o seu contexto e motivações, sempre orientado por exigências de verdade³⁵.

Dentro desta abordagem explicativa, Atkinson defende que a narrativa histórica consiste em «recontar o que aconteceu» sendo este “recontar” em si mesmo uma forma de explicação. Para tal, a narrativa deve responder às perguntas “como?” e “porquê”, estabelecendo conexões fundamentadas entre os acontecimentos³⁶. Neste sentido, Carroll acrescenta que a escrita da História confere sentido lógico aos eventos, ao organizá-lo num discurso credível³⁷.

³² DRAY, William cit. GAGO, Marília- *Consciência Histórica e narrativa* ... p. 22

³³ W.H. Walsh cit. GAGO, Marília- *Consciência Histórica e narrativa* ... pp. 20-21

³⁴ OAKESHOTT, 1933 cit. GAGO, Marília – *Consciência Histórica e narrativa* ... p. 17

³⁵ R. G. Collingwood, cit. GAGO, Marília – *Consciência Histórica e narrativa* ... p. 211

³⁶ ATKINSON cit. GAGO, Marília – *Consciência Histórica e narrativa* ...pp. 15-16

³⁷ CARROL cit. GAGO, Marília – *Consciência Histórica e narrativa* p. 17

Na tabela seguinte apresenta-se de forma sintetizada a informação relativa à perspectiva objetivista da narrativa histórica:

Tabela 1 – Corrente Epistemológica – Objetivista / Realista

Corrente Epistemológica – Objetivista/Realista		
Autor	Perspetiva sobre narrativa histórica	Aspetos-chave
William Dray	A narrativa é uma reconstituição racional do passado com base em evidências.	Explicação causal; Inteligibilidade
W. H. Walsh	O historiador deve coligar os eventos para promover um entendimento racional da ação humana.	Estrutura lógica
Michael Oakeshott	O passado só faz sentido quando reinterpretado à luz do presente, num discurso estruturado.	Relação passado-presente.
R. G. Collingwood	O historiador reconstrói os pensamentos dos agentes históricos orientador pela verdade.	Empatia histórica.
Atkinson	Narrar é, em si, uma forma de explicar o que aconteceu.	Narrativa como explicação.

Fonte: Autoria própria.

1.2.2.2. A perspectiva relativista

A corrente relativista enfatiza, por sua vez, a dimensão construtivista e linguística da narrativa histórica. Para E. H. Carr, embora exista uma realidade histórica, não há factos puros: os acontecimentos apenas ganham sentido quando selecionados e organizados pelo historiador, de acordo com os seus interesses, valores e contexto. O autor rejeita a separação absoluta entre facto e a interpretação, assumindo-se como um relativista crítico, ainda que com afinidades claras com o relativismo³⁸.

Esta visão é aprofundada por Hayden White, que defende que o historiador organiza os factos de “emplotment” – isto é, estruturas narrativas semelhantes à da literatura. Para White, a História é inseparável da linguagem e dos discursos que estruturam a narrativa. Contudo, não invalida a sua função explicativa, já que a narrativa confere um propósito ao passado real. O autor sustenta que a consciência da existência

³⁸ CARR, Edward – *What is history?*. Londres : Penguin Books, 2ª edição, 1990. p. 11

de um elemento ficcional na narrativa histórica pode, inclusive, contribuir para distinguir historiografia de propaganda³⁹.

Louis Mink, por sua vez, reforça a ideia de que a narrativa não é apenas um meio de comunicar o passado, mas um instrumento cognitivo através do qual compreendemos a realidade. Para o autor, não vivemos narrativas, construímo-las para dar sentido ao que experienciamos⁴⁰. A realidade não possui início, meio e fim, e esta estrutura constitui um artifício narrativo e não um reflexo direto da realidade. Como refere, «esta coincidência pode não ser parte da narrativa em si mesma como uma coisa a seguir à outra, mas só a compreensão de todas as ações e dos eventos como um todo»⁴¹.

Apresenta-se, de seguida, uma síntese da visão relativista da Narrativa Histórica pelos autores referidos:

Tabela 2 – Corrente Epistemológica - Relativista

Corrente Epistemológica – Relativista		
Autor	Perspetiva sobre narrativa histórica	Aspetos-chave
E. H. Carr	Não há factos puros – os acontecimentos ganham sentido conforme os valores e o contexto do historiador.	Relativismo crítico;
Hayden White	A História é uma estrutura com semelhanças à literatura – o <i>emplotment</i> .	Linguagem;
Louis Mink	A narrativa é um instrumento cognitivo que estrutura a realidade.	Construção;

Fonte: Autoria própria.

³⁹ BARCA, Isabel & GAGO, Marília – *Usos da narrativa em História*. Braga: Universidade do Minho, Centro de investigação em Educação, 2004. p. 31

⁴⁰ BARCA, Isabel & GAGO, Marília – *Usos da narrativa em História...* p. 31

⁴¹ MINK, 1998, 135 cit. GAGO, Marília – *Consciência Histórica e narrativa ...* p. 14

1.2.2.3. Outras visões

Entre os autores que procuram ultrapassar esta dicotomia entre objetivismo e relativismo encontra-se Frank Ankersmit, que defende o idealismo narrativo. Ou seja, sustenta que a narrativa é sempre uma representação, mas isso não implica abdicar de um sentido histórico⁴². Já Chris Lorenz argumenta que, embora a História seja construída, isso não significa que seja arbitrária; pelo contrário, deve obedecer a critérios de coerência e justificação racional, mantendo a narrativa argumentativamente disciplinada. Em suma, ambos procuram demonstrar que a narrativa histórica, mesmo sendo construída, pode manter um compromisso com a verdade, desde que entendida em termos de verossimilhança argumentativa e não como correspondência direta do real⁴³.

Neste mesmo sentido, autores como Karl Popper, defendem que a verdade histórica não é empiricamente verificável de forma absoluta, contudo, tal não invalida o valor racional e científico da narrativa, que deve ser construída com base em fontes⁴⁴.

A **Tabela 3** apresenta a informação sintetizada relativamente aos autores apresentados neste ponto:

Tabela 3 – Corrente Epistemológica – Intermédias

Corrente Epistemológica		
Autor	Perspetiva sobre narrativa histórica	Aspetos-chave
Frank Ankersmit	A narrativa histórica é uma representação do passado, com compromisso com o sentido histórico.	Representação;
Chris Lorenz	A História é construída, mas deve manter uma coerência racional.	Verossimilhança;
Karl Popper	A verdade histórica não é verificável e forma absoluta, mas deve ser racional e fundamentada.	Verdade aproximada;

Fonte: Autoria própria.

⁴² GAGO, Marília - *Consciência Histórica e narrativa* ... p. 30

⁴³ GAGO, Marília - *Consciência Histórica e narrativa* ... pp. 24-25

⁴⁴ GAGO, Marília - *Consciência Histórica e narrativa* ... p. 24

Mas como se traduzem estas perspetivas epistemológicas do ponto de vista pedagógico?

Relativamente à perspetiva objetivista, esta valoriza a procura da verdade e a coerência causal, o que em contexto pedagógico se traduz em práticas pedagógicas centradas na reconstituição rigorosa do passado. Os alunos são incentivados a produzir narrativas estruturadas, sustentadas em evidências e a compreender os acontecimentos como processos racionais e inteligíveis.

Já uma abordagem relativista, por sua vez, uma vez que sublinha a dimensão interpretativa do discurso histórico, teria como implicação o estimular do conhecimento assente na multiplicidade de perspetivas e a consciência de que qualquer narrativa histórica resulta de escolhas. Desta forma é desenvolvido o pensamento crítico.

Por fim, a adoção de uma visão intermédia em contexto pedagógico, favorece um equilíbrio, uma «tensão produtiva», como reforçado por Marília Gago⁴⁵, ao conjugar o rigor metodológico objetivista com a abertura interpretativa do relativismo. Ao ganharmos consciência de que a narrativa é construída, reconhece-se ainda que esta obedece a critérios de coerência e plausibilidade. Neste sentido, ajuda os discentes a compreender que a História é mais que uma ciência, é também ela um discurso.

No ensino da História, esta diversidade de perspetivas é uma oportunidade pedagógica, uma vez que, ao serem confrontados com diferentes formas de olhar o passado, desenvolve-se neles a consciência de que a História é uma construção sustentada em evidências, mas aberta ao debate. Assim, é incentivada a capacidade de selecionar, interpretar e narrar o passado de forma crítica, informada e fundamentada. Neste sentido, a sala de aula transforma-se num espaço onde problematiza e não decorre uma mera transmissão de factos.

⁴⁵ GAGO, Marília - *Consciência Histórica e narrativa ...* p. 24

1.2.3. Narrativa histórica e narrativa literária: aproximações e diferenças

Após a exploração do papel da narrativa na construção do conhecimento histórico e da análise das diferentes perspectivas epistemológicas que moldam a sua elaboração, torna-se pertinente refletir sobre as aproximações e distinções entre a narrativa histórica e a narrativa literária. Embora pertençam a domínios distintos, um de natureza científica e o outro de natureza artística, ambas recorrem a formas narrativas que partilham estruturas discursivas e estratégias comunicativas. Assim, importa compreender como se relacionam estas duas formas de narrativa, em que medida convergem e em que aspetos se distinguem.

Apesar de partilhar com a literatura certos elementos estruturais, como a organização sequencial dos acontecimentos, a presença de protagonistas e a intencionalidade comunicativa, a narrativa histórica não visa o entretenimento, mas sim a reconstrução fundamentada de acontecimentos reais. Marília Gago assinala que a narrativa histórica pode ser entendida como «um artefacto cultural literário, uma probabilidade como foi o real»⁴⁶. No mesmo sentido, Lilian Andrade defende que o passado não é algo a que possamos aceder diretamente, sendo necessário desconstruir a ideia de que é possível “tocar” ou alcançar o passado tal como ele foi⁴⁷. Assim, a História constitui sempre uma reconstrução provisória, baseada nos vestígios deixados por esse mesmo passado⁴⁸. Neste enquadramento, a narrativa histórica procura explicar, com base em fontes, como e por que razão algo aconteceu.

Em contraste, a narrativa literária não assume um compromisso com a representação factual do real. Trata-se de uma construção ficcional que, embora possa recorrer a contextos ou eventos históricos como pano de fundo, não está sujeita a critérios de veracidade⁴⁹. A sua preocupação reside antes na coerência interna do enredo, na expressividade e na criação de significados simbólicos.

⁴⁶ GAGO, Marília – *Consciência Histórica e Narrativa ...* p. 14

⁴⁷ ANDRADE, Lílian – *Narrativa Histórica e Narrativa Literária: pontos e contrapontos*. Bíblios: Rio Grande, 2005. p. 23

⁴⁸ GAGO, Marília – *Consciência histórica e narrativa ...* p. 15

⁴⁹ ANDRADE, Lílian – *Narrativa Histórica e Narrativa Literária...* p. 24

Contudo, como observa Marília Gago⁵⁰, estas duas formas de narrativa não são totalmente estanques. Citando Gallie, a autora refere que tanto as narrativas históricas como as literárias partilham características comuns:

*Gallie (...) apresenta várias características que definem uma “estória”, no seu sentido genérico, quer histórico, quer literário. (...) uma estória contém sempre algumas surpresas, usa coincidências, revelações e factos felizes e infelizes. (...) As produções históricas, socorrem-se frequentemente desta forma de narrativa para recriar verbalmente uma parcela do passado*⁵¹.

De facto, segundo Gallie, a narrativa histórica adota estruturas discursivas semelhantes às da ficção literária, no modo como envolve o leitor. Ao organizar os acontecimentos num encadeamento lógico e inteligível, recorre a técnicas discursivas típicas da literatura, como a tensão, o clímax, a surpresa e o desfecho, permitindo ao leitor mergulhar no relato e construir um entendimento progressivo.

É igualmente essencial sublinhar que a História não parte dos factos, mas dos seus vestígios – as fontes – que exigem leitura, análise e interpretação. Como defende Schaff, a narrativa histórica é construída a partir desses vestígios, e não de uma realidade de acesso imediato⁵². Mesmo Voltaire, no século XVIII, já destacava esta distinção entre História e a literatura: «História é narração de factos verdadeiros, ao contrário da fábula, narração de factos fictícios»⁵³. Contudo, importa reconhecer que mesmo a História dita “verdadeira” é mediada por escolhas, silêncios e subjetividades, dado que o sujeito histórico não pode aceder à totalidade do passado. Assim, embora História e literatura partilhem algumas estruturas narrativas, distinguem-se fundamentalmente na sua relação com a verdade, com a evidência e com os critérios de validação. Como refere Joana Castro, «as narrativas históricas partilham mais características com a literatura, do que com a História enquanto ciência, pois as suas

⁵⁰ GAGO, Marília – Consciência histórica e narrativa... p. 15

⁵¹ GALLIE, 1964 cit. GAGO, Marília – Consciência histórica e narrativa ... p. 15

⁵² SCHAFF cit. ANDRADE, Lílian – *Narrativa Histórica e Narrativa Literária*... p. 28

⁵³ VOLTAIRE, 2003 cit. ANDRADE, Lílian – *Narrativa Histórica e Narrativa Literária* ... p. 25

narrativas históricas têm como pilar um discurso ficcionado»⁵⁴. Não se trata, evidentemente, de sugerir que a narrativa histórica é ficcional, mas de reconhecer que, tal como na literatura, também ela implica construção, seleção e organização discursiva para comunicar o passado.

Ambas as formas narrativas dialogam com o tempo e com o leitor, embora o façam com objetivos e compromissos distintos. A consciência destas diferenças é particularmente relevante no contexto do ensino da História, uma vez que uma aproximação acrítica entre a narrativa histórica e narrativa literária pode levar os alunos a desvalorizar o papel das fontes e da evidência. Trabalhar esta distinção permite desenvolver uma literacia histórica mais rigorosa e sensível à forma como se constrói o discurso histórico.

1.2.4. A narrativa histórica no contexto educativo

A investigação em Educação Histórica sublinha o papel central da narrativa histórica como estratégia pedagógica privilegiada. Marília Gago, no seu livro *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História*, argumenta que o ensino baseado em narrativas, especialmente quando os alunos constroem as suas próprias histórias, favorece a emergência de uma consciência histórica crítica e reflexiva. Ao mobilizarem fontes e estruturarem o seu discurso, os estudantes reconhecem que o conhecimento histórico é construído e não dado.

Neste sentido, o trabalho académico de Joana Castro⁵⁵ analisa a função pedagógica da construção de narrativas históricas pelos alunos. A autora refere que, ao elaborarem as suas próprias narrativas, os estudantes desenvolvem competências de análise, argumentação e seleção das fontes, compreendendo que o conhecimento histórico é construído e não absoluto.

⁵⁴ CASTRO, Joana – “*Narro, logo existo!*”: O storytelling e o digital como estratégias do desenvolvimento da literacia histórica dos alunos. Relatório de Estágio. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2024. p. 56

⁵⁵ CASTRO, Joana – “*Narro, logo existo!*”: O storytelling e o digital ...

Na mesma linha, Alexandra Silva⁵⁶ evidencia no seu trabalho académico, que a imersão em espaços históricos e o contacto com objetos autênticos durante visitas de estudo potencia a qualidade das produções dos alunos, sendo que a experiência sensorial associada a esses momentos fomenta o envolvimento e o pensamento histórico.

A produção de narrativas em contexto educativo, particularmente através da análise de fontes como o jornal, revela-se eficaz para fomentar competências de literacia histórica. Ao serem confrontados com diferentes representações do passado, os alunos são desafiados a selecionar, cruzar e interpretar documentos, mobilizando o conhecimento histórico de forma crítica e informada, constatando que a História não é uma verdade fixa, mas uma representação construída sujeita ao debate⁵⁷. Como refere Castro, a construção de narrativas históricas na sala de aula permite trabalhar dimensões essenciais, como a compreensão da intencionalidade do discurso histórico, a análise crítica das fontes, a empatia histórica e a construção de explicações plausíveis⁵⁸. Ao redigirem as suas próprias narrativas a partir de fontes jornalísticas, os alunos desenvolvem a consciência de que a História é feita de escolhas – sobre o que incluir, como organizar, que voz adotar – e que essas escolhas influenciam a perceção do passado.

Em suma, como se procurou demonstrar ao longo deste capítulo, a História e a narrativa encontram-se intimamente ligadas. A narrativa não constitui um mero relato de factos, mas sim uma construção interpretativa assente em fontes e orientada por questões problematizantes. O debate entre objetivismo e relativismo, longe de ser antagónico, deve ser entendido como complementar, contribuindo para um entendimento mais amplo do que significa fazer História.

⁵⁶ SILVA, Alexandra – *Criar para aprender: A Construção de narrativas históricas através da participação em visitas de estudo*. Relatório de Estágio. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2024.

⁵⁷ BARCA, ISABEL – *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Mundo, 2004. p. 133

⁵⁸ CASTRO, Joana - “*Narro, logo existo!*” *O storytelling e o digital ...* p. 52

No contexto educativo, a construção de narrativas revela-se uma prática poderosa, tanto para o desenvolvimento da literacia histórica como para a promoção da consciência histórica dos alunos. Através da seleção, organização e interpretação de fontes – como os jornais – os alunos tornam-se ativos no processo de reconstrução do passado, preparando-os para pensar historicamente de forma crítica, informada e responsável.

Capítulo 2 - A imprensa escrita e a educação

Este capítulo centrar-se-á na análise da relação entre a imprensa escrita e o domínio educativo, procurando-se evidenciar o seu potencial enquanto recurso pedagógico no ensino da História. Para tal, apresentar-se-á, inicialmente, uma breve contextualização histórica da imprensa, sublinhando o seu papel como veículo de informação, formação e opinião, bem como o seu contributo para a construção de uma memória coletiva.

Seguidamente, proceder-se-á à análise dos principais documentos normativos que enquadram a prática educativa em Portugal, destacando as diretrizes que incentivam a utilização da imprensa escrita no contexto escolar. No final deste capítulo, aprofunda-se a reflexão sobre a dimensão da imprensa na prática letiva – enquanto fonte documental ou historiográfica, passível de análise crítica, e enquanto recurso didático, capaz de fomentar uma aprendizagem ativa e reflexiva – em consonância com os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento de competências de literacia e de cidadania.

2.1. História da Imprensa Escrita

O conceito de imprensa comporta uma multiplicidade de significados. Uma breve consulta no dicionário *online* Priberam revela cinco aceções principais do termo: máquina que faz impressão tipográfica; conjunto dos processos técnicos e artísticos da arte de imprimir; Conjunto de jornais e de outras publicações periódicas; Conjunto dos jornalistas em atividade ou de meios de comunicação social⁵⁹. Apesar desta diversidade de definições, a imprensa pode ser compreendida, de forma mais ampla, como o culminar da transição da oralidade para a escrita, representando um marco significativo na difusão do conhecimento e na comunicação de massas.

Desde tempos remotos, o ser humano manifestou a necessidade de narrar histórias e transmitir informações, seja por motivos utilitários, seja por propósitos de

⁵⁹ Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/imprensa> [Consultado a 18 de dezembro de 2024].

entretenimento. Um exemplo primordial dessa prática são as pinturas rupestres deixadas pelos nossos antepassados, que refletem a sua visão do mundo e o desejo de comunicação através de imagens e símbolos⁶⁰. A invenção da escrita cuneiforme na Civilização Suméria inaugurou uma nova era de transformação, permitindo a transmissão de informação de forma mais duradoura e estruturada⁶¹.

Durante a Antiguidade Clássica, a civilização grega produziu grandes obras literárias, como a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero. Estas narrativas, além de abordarem lendas e mitos, registaram também factos reais, estabelecendo paralelos com os modelos jornalísticos contemporâneos no que concerne à narração de acontecimentos⁶². Na civilização romana, surgiram as *Actas Dirnae*, consideradas precursoras dos jornais modernos. Estas apresentavam características notavelmente semelhantes às publicações atuais, tais como a periodicidade, a diversidade de temática e o registo de acontecimentos relevantes.

Entre os séculos V e XV, período correspondente à Idade Média, ou como os renascentistas preferiram denominar, o “período das trevas”, verificou-se um retrocesso significativo no uso da escrita em favor da oralidade como principal meio de transmissão de informação. Apesar deste retrocesso, o período medieval foi marcado pela produção de um elevado número de crónicas que registavam os feitos dos reis e nobres, bem como pela elaboração de cartas informativas e relatos de viagens. Inicialmente, os textos medievais concentravam-se em factos relacionados com figuras da nobreza e da realeza, refletindo a prevalência de uma visão histórica centrada nos grupos dominantes. A prática de ler e escrever era, assim, um privilégio reservado às elites, e apenas gradualmente foram sendo incorporadas as ciências abstratas, a filosofia e a literatura recreativa na produção textual⁶³.

⁶⁰ REIS, Caroline Kirsten – *História da escrita: uma contextualização necessária para o processo de alfabetização*. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2019. pp. 39-42

⁶¹ REIS, Caroline Kirsten – *História da escrita: uma contextualização ...* pp. 12-13.

⁶² SOUSA, Jorge Pedro – *Uma história breve do jornalismo no Ocidente*. Porto: Universidade Fernando Pessoa e Centro de Investigação Média & Jornalismo, 2008. p. 8.

⁶³ SOUSA, Jorge Pedro – *Uma história breve do jornalismo ...* p. 53.

No século XV, entre 1455 e 1456, atribui-se a Johannes Gutenberg a invenção do sistema tipográfico. Esta inovação baseou-se na introdução de tipos móveis metálicos, em que os caracteres eram gravados individualmente e dispostos lado a lado, permitindo uma composição flexível e reutilizável. Este avanço tecnológico revolucionou o processo de produção de textos, tornando-o mais rápido e acessível, sendo frequentemente descrito como uma verdadeira “democratização do saber”⁶⁴. Contudo, este período foi também marcado pelas primeiras tentativas de censura dos textos que circulavam pela Europa. A Igreja Católica, no exercício do seu poder, criou o *Index Librorum Prohibitorum*, um índice de livros e escritos considerados heréticos⁶⁵.

O século XVII foi um período de profundas alterações no contexto europeu, marcado por uma crescente sede de informação, que impulsionou o surgimento das primeiras “Gazetas”. A primeira publicação deste género, denominada *La Gazette Française*, foi lançada em 1631 em França, por Théophraste Renaudot. Paralelamente, este formato propagou-se a outros países, como a Inglaterra e Alemanha, beneficiando dos avanços proporcionados pela industrialização, que introduziu processos de impressão mais eficientes e económicos.

Em Portugal, a imprensa periódica teve início em 1641, ainda que com um carácter artesanal, destacando-se publicações como a *Gazeta*, a *Gazeta de Novas Foras do Reino* e o *Mercúrio Português*. Estes periódicos eram elaborados com base em notícias obtidas por correspondência, pela tradução de periódicos estrangeiros e pelas informações recolhidas e observadas pelo “gazeteiro”, considerado o antecessor do jornalista⁶⁶. Este cenário reflete o início de uma prática jornalística embrionária adaptada às limitações da época.

O século XVIII, frequentemente designado como o “século das luzes”, destacou-se pela «consolidação, ampliação do sistema jornalístico, devido ao clima de mudança

⁶⁴ GASPAR, Pedro João – *O Milénio de Gutenberg: do desenvolvimento da imprensa à popularização da ciência*. Mestrado em Comunicação e Educação em Ciência. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. pp.1-2

⁶⁵ Este controle de informação é ilustrado na obra de Umberto Eco, *O Nome da Rosa* (1980), que retrata as tensões entre o conhecimento e o poder e a forma como o domínio sobre os textos escritos influenciava o acesso ao saber.

⁶⁶ SOUSA, Jorge Pedro; LIMA, Helena – *História do Jornalismo em Portugal: proposta de periodização*. São Paulo: Revista Brasileira de História da Mídia, nº2, 2020. p. 178.

que aumentava a necessidade de informação dos cidadãos»⁶⁷. Este período refletiu o impacto do pensamento iluminista na esfera pública, com a imprensa a assumir um papel crucial na divulgação de ideias e na promoção do debate intelectual.

Posteriormente, no século XIX, assistiu-se à institucionalização da profissão de jornalista, com a formalização do papel destes profissionais. Este desenvolvimento traduziu-se na criação das primeiras universidades destinadas à formação académica e à dignificação da prática jornalista⁶⁸. Assim, a imprensa tornou-se não apenas um meio de comunicação, mas um elemento estruturante na consolidação de uma sociedade mais informada.

O século XX merece especial destaque nesta resenha histórica, uma vez que três das atividades desenvolvidas recorreram a artigos de jornal deste período, em particular do Estado Novo. Para além deste enquadramento, importa sublinhar, que ao longo do século XX, a imprensa assumiu-se como um dos principais instrumentos de propaganda, sobretudo nos regimes totalitários que marcaram a Europa, nomeadamente através da capacidade de persuasão dos que governam sobre os que são governados⁶⁹. Dois momentos assumem especial relevância: as duas grandes guerras.

Durante a 1ª Guerra Mundial, a imprensa desempenhou um papel determinante na difusão de discursos nacionalistas e na construção de uma narrativa antigermânica. Em Portugal, bem como em França e Inglaterra, multiplicaram-se notícias que alimentavam a perceção dos alemães como inimigos a abater⁷⁰. Na 2ª Guerra Mundial, a imprensa voltou a ser amplamente utilizada como meio de propaganda, tendo proliferado publicações que defendiam tanto posições pró-aliados como pró-nazis⁷¹. Os regimes totalitários, compreenderam, assim, o poder dos meios de comunicação como armas de manipulação ideológica. No caso do regime nazi, destaca-se a utilização sistemática de estratégias de desinformação, atualmente designadas de *Fake News*,

⁶⁷ SOUSA, Jorge Pedro – *Uma história breve do jornalismo* ... p. 88.

⁶⁸ SOUSA, Jorge Pedro – *Uma história breve do jornalismo* ... p. 113.

⁶⁹ Revista Visão História – *Propaganda: A máquina de convencer multidões ao longo dos tempos*, dezembro 2024. p. 3.

⁷⁰ Almeida, Luís Almeida – *Propaganda: A máquina* ... p. 10

⁷¹ Almeida, Luís Almeida – *Propaganda: A máquina* ... p. 22

com o objetivo de alimentar um sistema político assente na criação de inimigos internos e externos a combater⁷².

Durante o Estado Novo, o governo de Oliveira Salazar utilizou os meios de comunicação como um dos principais instrumentos de propaganda, impondo uma censura sistemática a toda a informação que pudesse conduzir à “perversão da opinião pública”⁷³. Neste contexto, jornais, rádio, teatro, cinema, e mais tarde a televisão, estiveram sujeitos a censura prévia, exercida por funcionários do Estado especialmente encarregues desta função. No caso da imprensa, cabia a estes censores eliminar qualquer conteúdo que pudesse ser interpretado como crítica ao regime⁷⁴.

Consequentemente, os jornais que chegavam às mãos dos portugueses apresentavam uma uniformidade, uma vez que publicavam apenas o que lhes era permitido. Norberto Lopes, que durante anos dirigiu o *Jornal de Notícias* recordou que à época

*Os jornais portugueses não dispunham de uma informação capaz (...) quase sempre tendenciosa. (...) Pela simples razão de que os nossos governantes se recusavam, sistematicamente, a informar e a esclarecer o público sobre determinados assuntos que não condiziam com os seus pontos de vista*⁷⁵

Este controlo e manipulação da informação, característica dos regimes autoritários que marcaram o século XX na Europa, contrariam um dos princípios fundamentais da imprensa escrita, como defendido por Maria Alice Faria relativamente à função essencial do jornalismo/jornal, nomeadamente na capacidade de estabelecer

*A conexão mais “pura”, mais direta entre o acontecimento e a notícia. É a função que narra o facto com maior objetividade possível; com a menor interferência possível de fatores pessoais ou grupos, como a emotividade, a ideologia*⁷⁶

⁷² Almeida, Luís Almeida – *Propaganda: A máquina* ... p. 42.

⁷³ Decreto-Lei nº 22469, Diário do Governo, 11 de abril, 1933.

⁷⁴ AZEVEDO, Cândido de - *A censura: De Salazar a Marcelo Caetano*. Editorial Caminho, 1999. pp. 69-73

⁷⁵ LOPES, Norberto – *Visado pela Censura*, ed. Ester, Lisboa, 1975. pp. 294-295.

⁷⁶ FARIA, Maria Alice – *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1989. p. 50

Para a autora, a imprensa deve ser um veículo de pluralidade de vozes, promotor da liberdade de pensamento e da formação de uma opinião pública crítica, contudo, algo sob regimes autoritários tal estava longe de ser garantido.

Desde o final do século XX e ao longo do primeiro quartel do século XXI, a imprensa escrita tem vindo a sofrer transformações decorrentes do avanço das novas tecnologias. As notícias passaram a ser disseminadas de forma mais imediata e disponibilizadas *online*, acessíveis em múltiplos dispositivos como computadores, telemóveis ou tablets⁷⁷. Paralelamente, a um crescimento do consumo digital, assistiu-se um progressivo decréscimo do número de leitores de jornais em formato impresso⁷⁸. Esta alteração é reflexo da maior conveniência e acessibilidade proporcionadas pelo digital em detrimento do jornal em formato físico.

Contudo, a maior facilidade de acesso à tecnologia favoreceu a proliferação de milhares de sites noticiosos, mas muitos dos quais não cumprem critérios de verificação da informação, potenciando a propagação de desinformação e levantando sérias preocupações relativamente à qualidade das notícias que chegam ao público.

Embora se tenha assistido a um crescimento do digital em relação ao físico, um estudo realizado pela Universidade de Oxford, confirma, contudo, uma diminuição do consumo de informação, incluindo no meio digital. De acordo com o referido estudo, esta quebra está associada, entre outros fatores, à perceção de falta de representatividade das notícias e ao desinteresse crescente dos leitores⁷⁹. Tal desinteresse revela-se particularmente inquietante, se considerarmos que a História demonstra de forma inequívoca os riscos que a ausência de informação ou a sua

⁷⁷ MENDES, André - *As novas tecnologias ao serviço do Jornalismo*. Relatório de Estágio. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2013. pp. 20-24

⁷⁸ COELHO, Alexandra Prado – *Não parem as rotativas*. Artigo online no Jornal Público, 2018. Disponível em WWW <URL: <https://www.publico.pt/2018/03/04/sociedade/noticia/nao-parem-as-rotativas-1805121> > [Consultado a 13 de Maio de 2025].

⁷⁹ Lusa - *Fadiga e falta de interesse fazem cair consumo de Notícias online*. 20 de março de 2025. Disponível em WWW <URL: <https://eco.sapo.pt/2025/03/20/fadiga-e-falta-de-interesse-fazem-cair-consumo-de-noticias-online/> > [Consultado a 13 de setembro de 2025].

manipulação podem acarretar para uma sociedade, reforçando a importância da frase “conhecimento é poder” atribuída a Francis Bacon.

Em suma, compreender a trajetória da imprensa escrita, particularmente ao longo do século XX, é fundamental para perceber a sua evolução e os impactos que exerceu e continua a exercer na sociedade. A imprensa não se limita a retratar os acontecimentos do seu tempo, a imprensa tem a capacidade de participar ativamente na construção de mentalidade e influenciando opiniões. Neste sentido, o seu estudo constitui um instrumento privilegiado para o desenvolvimento da análise crítica, permitindo aos alunos desenvolver competências de leitura e interpretação de fontes, indispensáveis à consolidação de um pensamento histórico fundamentado e crítico.

2.2. O jornal enquanto fonte documental ou historiográfica

O jornal enquanto produto discursivo deve ser valorizado como fonte histórica, ou seja, como um documento produzido num contexto e tempo específicos, capaz de oferecer uma leitura sobre a sociedade que o produziu.

O reconhecimento da imprensa enquanto fonte legítima de investigação histórica, consolidou-se sobretudo com abertura de novos campos historiográficos, em particular no âmbito da emergência da História Cultural⁸⁰. Um dos seus impulsionadores, Jacques Le Goff, sublinha que:

*o documento [...] é antes de mais nada o resultado de uma montagem (consciente ou não) do historiador, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver [...] durante as quais continuou a ser manipulado*⁸¹.

⁸⁰ NETO, Margarida Sobral - *Problemática do Saber...* p. 100

⁸¹ LE GOFF cit. KARAWAJZYK, Mónica – *O jornal como documento histórico: breves considerações*. Rio Grande, 2010. p. 132

Assim, os jornais não constituem meros repositórios de factos, mas antes construções discursivas que selecionam, interpretam e organizam a informação de acordo com interesses, perspetivas e contextos específicos⁸².

Nesta mesma linha de reflexão, José Barros salienta que o jornal é um «“meio de comunicação”, “instrumento de discursos” e “produtor cultural”»⁸³ oferecendo múltiplas possibilidades de leitura e de interpretações relativamente ao passado. Para o autor, os jornais constituem uma fonte privilegiada para aceder a tensões, valores e dinâmicas sociais de uma determinada época, possibilitando uma abordagem crítica. Ao conferir visibilidade a determinados factos, o jornal contribui para a construção da memória social e torna-se, como observa Berger, «matéria prima para os historiadores do futuro»⁸⁴, funcionando como um arquivo vivo.

De acordo com o *Relatório Geral do Estado do Ensino da História na Europa*, realizado em 2023, 48% dos docentes europeus recorrem prioritariamente ao manual escolar como fonte de informação⁸⁵. Com frequência, os textos históricos e historiográficos presentes nos manuais encontram-se adaptados com o objetivo de facilitar a compreensão por parte dos alunos. Embora tal prática seja didaticamente útil, e por vezes necessária, tende a limitar o contacto direto com os documentos históricos originais. À luz desta realidade, Maria Borelli defende a valorização do jornal como complemento ao manual escolar, uma vez que oferece recursos adicionais que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e apoiam o trabalho pedagógico dos professores⁸⁶.

⁸² Obs: Como será possível observar na parte metodológica, os alunos foram confrontados com esta realidade.

⁸³ BARROS, José D'Assunção – *Sobre o uso dos jornais como fontes históricas – uma síntese metodológica*. Brasil: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021. p. 398

⁸⁴ BERGER cit. KARAWAJZYK, Mónica – *O jornal como documento...* p. 141

⁸⁵ Relatório Geral do Estado do Ensino da História na Europa. Disponível em WWW <URL: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/general-report>> [Consultado a 15 de Julho de 2025].

⁸⁶ BORELLI, M.A – *O jornal e a escola, programas e projetos*, 2002. Disponível em WWW <URL: <https://alb.org.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal1/MesasRedondas/AparecidaBorelli.htm>> [Consultado a 9 de janeiro de 2025].

Assim, o jornal deve ser reconhecido no ensino da História não apenas como suporte de informação, mas sobretudo enquanto fonte primária, capaz de aproximar os alunos da lógica da investigação histórica. Isabel Barca sublinha a literacia histórica, «enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica»⁸⁷. Partindo desta perspetiva, o trabalho com textos jornalísticos pode contribuir para que os alunos aprendam a questionar a origem, a intencionalidade e o enquadramento das fontes, exercitando competências de análise que são essenciais à literacia histórica e, consequentemente à construção de uma consciência histórica crítica e fundamentada.

2.3. A imprensa escrita como recurso didático

Para além da sua relevância enquanto fonte documental, o jornal constitui igualmente um recurso didático de grande potencial na promoção de aprendizagens significativas. A sua utilização em contexto escolar favorece o desenvolvimento de competências essenciais no ensino de História: a leitura crítica de fontes, a mobilização de evidências históricas e a construção de narrativas fundamentadas sobre o passado.

A pertinência pedagógica do jornal tem sido reconhecida por diversos projetos e investigadores. O projeto *Público na Escola*⁸⁸ (2019), promovido pelo Jornal *Público*, procurou «contribuir para aproximar a comunidade escolar do mundo da informação (...)»⁸⁹, reforçando a ligação entre educação, informação e cidadania. De igual modo, no âmbito do *Plano Nacional das Artes* (PNA)⁹⁰, o jornal *Público* dinamizou uma ação de formação dirigida a docentes, na qual o então Secretário de Estado Adjunto da Educação, João Costa, salientou que a introdução do jornal na escola significa «trazer o

⁸⁷ BARCA, Isabel – *Literacia e consciência histórica*. Brasil: Universidade Federal do Paraná, 2006. p. 1

⁸⁸ PINTO, Manuel – *Público na Escola, um projeto que nasceu ainda antes do jornal*. Jornal Público, 2020. Disponível em WWW <URL: <https://www.publico.pt/publico-na-escola/artigo/publico-escola-projeto-nasceu-jornal-1906530>> [Consultado a 1 de fevereiro de 2025].

⁸⁹ Informação disponível no site online do jornal Público. Disponível em WWW <URL: <https://www.publico.pt/publico-na-escola/projectoz>> [Consultado a 1 de fevereiro de 2025].

⁹⁰ O PNA «tem como objetivo tornar as artes mais acessíveis aos cidadãos, em particular crianças e jovens, através da comunidade educativa (...)». Disponível em WWW <URL: <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>> [Consultado a 1 de fevereiro de 2025].

espaço do pluralismo, o espaço do debate, o espaço do diálogo, o espaço do confronto»⁹¹ sublinhando o papel da imprensa escrita na construção de uma cidadania ativa, crítica e informada.

Maria Alice Faria, citando José Marques de Melo, sublinha que a utilização quase exclusiva do texto literário no ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, bem como a exclusão sistemática dos textos jornalísticos, limita o desenvolvimento de uma consciência crítica⁹². Nesta mesma linha, Luísa Gonçalves, uma das coordenadoras do projeto *Público na Escola*, defende que «a leitura não deve ser limitada aos textos escolares e trabalhar com conteúdos jornalísticos deve ser uma prática sistemática e regular.»⁹³, uma vez que tal prática contribui para formação de uma cidadania ativa e informada.

O incentivo à leitura de jornais e revistas por parte dos jovens tem sido igualmente uma preocupação assumida por diversas instituições. Para além do projeto do jornal *Público*, já anteriormente referido, merece destaque o *Programa de Oferta de Assinaturas Digitais*, lançado pelo Governo a 9 de maio de 2025. Esta iniciativa possibilitou o acesso gratuito durante um período de dois anos, a um órgão de comunicação – como o *Expresso*, *Jornal de Notícias*, *Público*, *Sábado*, entre outros – a todos os jovens entre os 15 e os 18 anos. O programa visa, fundamentalmente, fomentar a literacia mediática digital, combater a desinformação e promover o desenvolvimento do espírito crítico entre os jovens através do contacto regular com informação fidedigna e de qualidade⁹⁴. Afinal, como podemos utilizar o jornal na sala de aula?

Entre estratégias didáticas possíveis, destaca-se a produção de um jornal pelos próprios alunos. Inspirada no movimento da Escola Moderna e no pensamento

⁹¹ MOURA, Isabel - *Levar o jornal para a sala de aula é meio caminho andado para uma “cidadania ativa”*. Jornal Público, 2021. Disponível em WWW <URL: <https://www.publico.pt/2021/11/04/sociedade/noticia/levar-jornal-sala-aula-meio-caminho-andado-cidadania-ativa-1983720> > [Consultado a 19 de janeiro de 2025]

⁹² MELO, José cit. FARIA, Maria Alice – *O jornal na sala de aula ...* p. 13

⁹³ MOURA, Isabel – *Levar o jornal para a sala de aula ...*

⁹⁴ República Portuguesa, XXIV Governo: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc24/comunicacao/noticia?i=jovens-dos-15-aos-18-anos-ja-podem-aderir-gratuitamente-a-uma-assinatura-digital-de-jornal-ou-revista> [Consultado a 9 de julho de 2025]

pedagógico de Célestin Freinet, esta prática constitui uma alternativa aos formatos tradicionais de trabalho escolar, ao privilegiar a criatividade, a cooperação e o pensamento crítico. A elaboração de um jornal implica um processo progressivamente mais complexo que envolve a pesquisa, a seleção e a organização da informação, a redação e a revisão dos conteúdos, etapas que promovem o envolvimento ativo dos discentes e o desenvolvimento de competências de literacia histórica⁹⁵.

Para João Gonçalves, o jornal escolar permite «transformar a escola, acabando com práticas rotineiras e maçadoras, dinamizando e dando vida ao espaço escolar [...]»⁹⁶, contribuindo simultaneamente para a formação de cidadãos preparados para intervir criticamente na sociedade. Esta perspetiva encontra operacionalização na proposta metodológica de Dayana Medeiros Luz, inspirada nos trabalhos de Schmidt e Cainelli, que estabelece três etapas fundamentais para a leitura crítica de jornais:

- 1) Identificação do documento, incluindo a sua tipologia e o esclarecimento do vocabulário desconhecido;
- 2) Explicação do documento, articulando-os com conhecimentos prévios;
- 3) Comentário crítico, explorando intenções, perspetivas e significados implícitos⁹⁷.

Em contexto de sala de aula, esta análise deve ser conduzida com rigor, sendo indispensável que o docente assegure a fiabilidade das fontes e a correção científica da informação apresentada. Este cuidado é essencial para se evitar a transmissão de conteúdos incorretos ou enviesados. Como adverte Wolney, citando Leite e Almeida, «a falta de perceção pelo professor, desta situação de comunicação deficiente, alimenta no aluno aqueles esquemas, ou pode mesmo dar origem e desenvolver a “ciência do aluno”, de erradicação muito difícil»⁹⁸.

⁹⁵ FREINET, C. – *O jornal escolar*. Portugal: Estampa, 1974. p. 10

⁹⁶ GONÇALVES, João – *O jornal escolar: da periferia ao centro do processo educativo*. Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação 6 - 8 setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2008. p. 1957

⁹⁷ Schmidt e Cainelli cit. LUZ, Dayana Medeiros – *O uso de jornais como recurso didático no ensino de História sobre a Balaia*. Recife: Associação Nacional de História, 2019. pp. 4-5

⁹⁸ MELO, Wolney. *O uso do Jornal no ensino da Física*. Tese de Mestrado, São Paulo, 2006. p. 24

No caso específico do ensino da História, estas etapas revelam-se fundamentais, uma vez que o contacto com as fontes promove a mobilização de evidência e a construção de interpretações e narrativas fundamentadas. Assim, o jornal assume-se não apenas como um recurso pedagógico dinâmico, como também enquanto uma ferramenta privilegiada na formação de uma consciência histórica crítica.

2.4. O jornal e os documentos normativos

A utilização de recursos pedagógico-didáticos associados à imprensa escrita revela-se particularmente benéfica no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que potencia competências essenciais no desenvolvimento integral dos alunos. Estes benefícios encontram-se, aliás, em consonância com as finalidades inscritas nos documentos normativos que orientam a prática educativa.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) sublinha a importância de formar cidadãos «munidos de múltiplas literacias que lhes permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no dia a dia»⁹⁹. Entende-se por literacia não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a aptidão para mobilizar estas competências na aquisição e aplicação do conhecimento. Contudo, num contexto em que o hábito de leitura de jornais tem vindo a diminuir de forma significativa, o desenvolvimento de uma literacia plena encontra-se frequentemente comprometido.

O mesmo documento identifica ainda um conjunto de áreas de competência que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade, entre as quais se destacam:

1. Informação e Comunicação
2. Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;

⁹⁹ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). p.16

No que respeita à competência de *Informação e Comunicação*, espera-se que os alunos, a partir da análise de documentos específicos, sejam capazes de realizar pesquisas de forma crítica e de construir conhecimento de modo autónomo. Relativamente ao *Pensamento Crítico*, o documento refere que este «requer observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis.»¹⁰⁰. Por sua vez, o *Pensamento Criativo*, é definido com a capacidade de «gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas»¹⁰¹. A utilização de jornais em sala de aula promove o desenvolvimento de competências como o incentivo de pesquisas fundamentadas, a capacidade de argumentar e fundamentar com recurso a múltiplas fontes e ainda a capacidade para se expressarem de modo criativo, crítico e rigoroso.

As *Aprendizagens Essenciais* de História (2018) para o ensino secundário delineiam um conjunto de competências que se pretende que os alunos desenvolvam no âmbito da disciplina de História entre as quais se destacam:

- a) Pesquisar, de forma autónoma, mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;
- b) Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;
- c) Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente;
- d) Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados;¹⁰²

¹⁰⁰ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). p. 24

¹⁰¹ *Perfil dos Alunos ...* p. 24

¹⁰² *Aprendizagens Essenciais História A 12º ano*, 2018. pp. 4-5

Estas competências podem ser desenvolvidas tanto através da leitura crítica como também através da produção de jornais escolares. Vejamos como:

A competência a) é particularmente estimulada quando se atribui um papel ativo ao discente na produção de um jornal, sendo este o responsável pela pesquisa autónoma de informação que sustente o tema trabalhado.

No que concerne à competência b), o jornal constitui um tipo de fonte distinta das tradicionalmente utilizadas em contexto escolar. A sua análise permite aos alunos identificar informação implícita e explícita, reconhecendo-o como um documento produzido num contexto e tempo específicos, capaz de oferecer uma leitura crítica sobre a sociedade que o produziu.

Quanto à competência c), esta pode ser desenvolvida tanto na análise do jornal enquanto fonte histórica como na sua produção, uma vez que os alunos são desafiados a estabelecer relações entre o passado e o presente, mobilizando conhecimentos adquiridos para fundamentar opiniões.

Por fim, a competência d) assume um carácter transversal a todas as disciplinas, dado que um dos principais objetivos da educação é capacitar os alunos para comunicar corretamente a informação. No caso específico da produção de um jornal, esta competência torna-se ainda mais relevante, na medida em que a clareza, coerência e fluidez linguística são indispensáveis para transmitir eficazmente as ideias e a informação selecionada.

Deste modo, torna-se evidente que o jornal, para além de constituir uma fonte histórica de grande relevância para a construção do conhecimento do passado, desempenha um papel fundamental enquanto recurso didático. A utilização da imprensa escrita potencia práticas pedagógicas que ultrapassam a mera leitura ou análise documental, permitindo que os alunos se envolvam ativamente na produção de conteúdos, na organização da informação, na comunicação de ideias e na articulação entre diferentes saberes. Este processo cria oportunidades de aprendizagem ativa, colaborativa e interdisciplinar, alinhada com os princípios definidos nos documentos normativos e com os objetivos centrais da disciplina de História.

Parte II- Enquadramento Prático e Metodológico

Na segunda parte do presente relatório, pretende-se apresentar o enquadramento prático e metodológico da prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo 2024/2025, na Escola Básica e Secundária Ferreira de Castro em Oliveira de Azeméis.

Numa primeira fase, procedeu-se à contextualização institucional da escola onde decorreu a investigação. Seguidamente, apresenta-se a caracterização do caso prático sobre o qual incide esta investigação, destacando as principais características da amostra na qual foi implementada a intervenção, que permitiu a recolha de dados a serem posteriormente analisados. De seguida, enquadra-se metodologicamente a investigação, explicitando os instrumentos utilizados para a recolha e tratamento dos dados apresentados neste relatório.

Por fim, descrevem-se as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas, evidenciando de que forma estas foram concebidas para responder aos objetivos delineados, articulando teoria e prática de forma coerente e fundamentada.

3.1. A Escola

O presente trabalho teve como contexto a Escola Básica e Secundária Ferreira de Castro, localizada em Oliveira de Azeméis, no distrito de Aveiro. A designação da escola remonta a 1979, ano em que se passou a homenagear o escritor Ferreira de Castro, natural do concelho. Até então, a instituição era conhecida como Liceu Nacional de Oliveira de Azeméis. Para além da mudança de designação, em 1988 a escola foi transferida do centro da cidade para a zona suburbana. Entre 2009 e 2011, realizaram-se obras de remodelação e ampliação, executadas pela Parque Escolar, no âmbito do plano nacional de modernização das escolas secundárias.

Desde 3 de julho de 2012, a Escola Básica e Secundária Ferreira de Castro desempenha a função de escola sede de agrupamento. Atualmente, a instituição acolhe mais de mil e quinhentos alunos, abrangendo todos os níveis do Ensino Básico e do

Ensino Secundário, bem como Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF).

3.2. Os “pequenos historiadores”

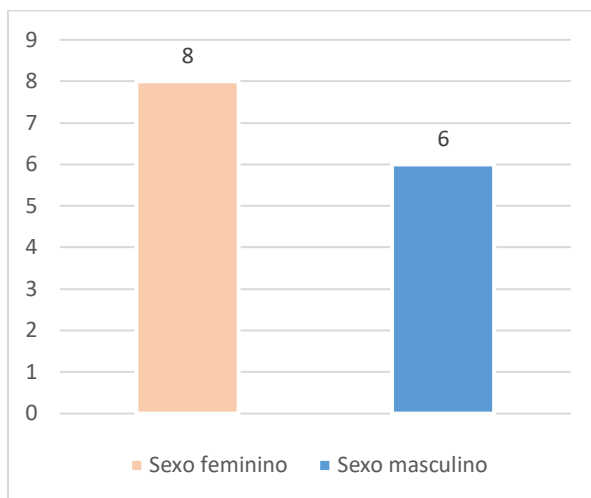
Durante o ano letivo 2024/2025, período em que decorreu o estágio, foi possível trabalhar com um total de três turmas, incluindo uma turma de 8.º ano de escolaridade e duas turmas de História A do 12.º ano.

Para efeitos desta investigação, o estudo apresentado incide sobre o trabalho desenvolvido com as turmas de 12.º ano. Esta opção decorreu por duas razões. Em primeiro lugar, por uma questão de viabilidade, sendo uma turma de 12.º ano há a possibilidade de uma observação mais regular e contínua, uma vez que dispõem de mais tempos letivos da disciplina. Em segundo lugar, este nível de ensino corresponde à última etapa da escolaridade obrigatória, o que confere especial pertinência ao desenvolvimento do espírito crítico e literacia mediática, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes da realidade que os rodeia. Assim, a escolha destas turmas não pretende ser representativa de todo o universo escolar, mas um estudo de caso que possibilita compreender como o jornal pode ser explorado como recurso didático.

Por motivos de privacidade, os nomes dos discentes foram anonimizados e as turmas foram identificadas pelas designações de “X” e “Y”.

A caracterização das turmas baseia-se nas informações disponibilizadas pela plataforma INOVAR. A amostra da **Turma X** era constituída por 14 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Todos os elementos eram de nacionalidade portuguesa.

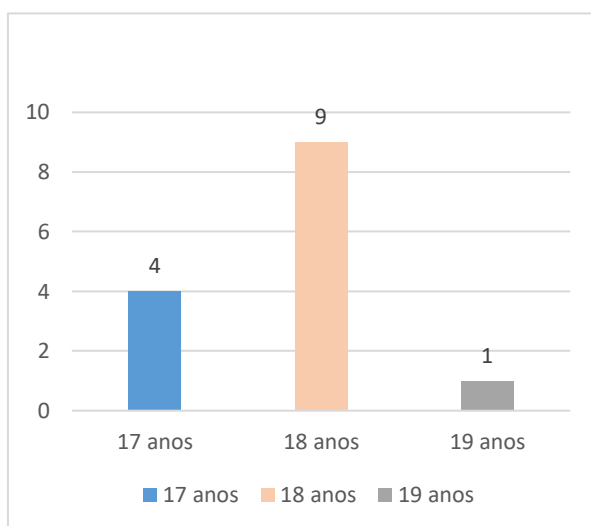
Gráfico 1 – Distribuição dos elementos da Turma X por sexo



Fonte: Autoria própria.

Quanto à idade dos discentes da **Turma X**, a média de idades situava-se nos 18 anos, com idades variando entre os 17 e os 19, conforme se pode observar no **Gráfico 1**.

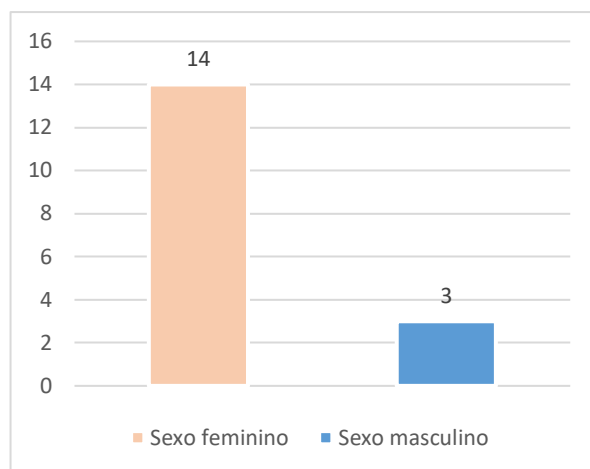
Gráfico 2 – Distribuição dos elementos da Turma X por idades



Fonte: Autoria própria

Relativamente à amostra da **Turma Y**, esta era composta por 17 discentes, dos quais 14 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Quanto à nacionalidade, dois elementos eram brasileiros e os restantes portugueses.

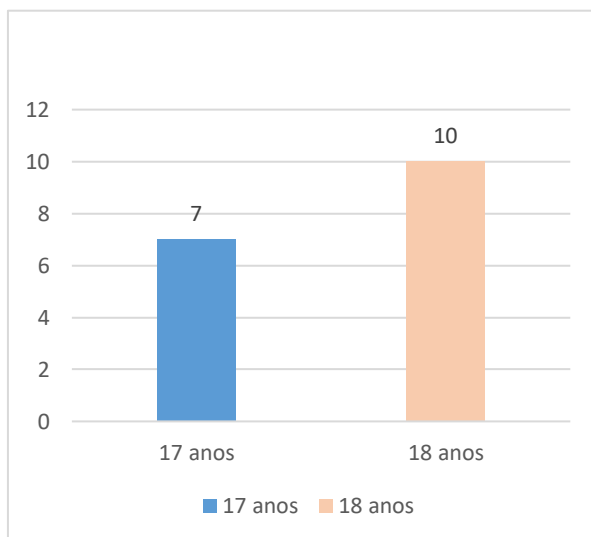
Gráfico 3 - Distribuição dos elementos da Turma Y por sexo



Fonte: Autoria própria

A média de idades era de 18 anos, com os elementos apresentando idades compreendidas entre os 17 e os 18, conforme se observa no **Gráfico 4**.

Gráfico 4 - Distribuição dos elementos da Turma Y por idade



Fonte: Autoria própria

No que respeita aos Encarregados de Educação, verificou-se que, em todos os casos, estes correspondiam aos progenitores dos alunos. Relativamente às habilitações literárias dos Encarregados de Educação, na **Turma X** constatou-se que dois possuíam o 1º ciclo, cinco o 2º ciclo, quatro o 3º ciclo e três o ensino secundário, não se registando

qualquer titular de formação de nível superior. Quanto à **Turma Y**, a distribuição das habilitações literárias dos Encarregados de Educação apresentou-se da seguinte forma: um com o 1º ciclo, cinco com o 2º ciclo, quatro com o 3º ciclo, cinco com o secundário e, contrariamente à turma anterior, dois Encarregados de Educação detinham habilitação de nível superior.

No que concerne ao comportamento das turmas, a **Turma X**, era composta por alguns discentes curiosos e interessados, embora se registasse a presença de elementos perturbadores do bom funcionamento da sala de aula, comprometendo ocasionalmente o normal decorrer das atividades. A **Turma Y**, por sua vez, caracterizava-se por um comportamento exemplar e uma postura curiosa, ainda que revelasse menor intervenção em contexto de aula. Nas duas turmas verificou-se uma dinâmica de grupo positiva, que permitiu, de forma geral, que as atividades propostas pela professora estagiária decorressem dentro da normalidade.

Relativamente ao ritmo de aprendizagem, a **Turma X** apresentou maiores dificuldades, tanto ao nível da interpretação como da expressão escrita. Já a **Turma Y**, de forma geral, demonstrou maior facilidade na aprendizagem, embora persistissem algumas dificuldades na produção de respostas escritas mais desenvolvidas.

Por fim, cumpre referir que ambas as turmas se mostraram bastante afetuosas, o que facilitou a construção de uma relação de proximidade entre docentes e alunos, permitindo que a execução desta investigação ocorresse de forma favorável.

3.3. Objetivos e Metodologia do estudo

Neste subcapítulo procede-se à explicitação dos objetivos delineados para a presente investigação, bem como a metodologia adotada para a recolha e tratamento dos dados. De que forma a utilização do jornal em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, em particular da mobilização de evidência histórica para a construção de narrativas históricas?

A partir desta problemática, foram delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Explorar o uso do jornal como fonte histórica e recurso didático.
- Avaliar de que modo os alunos mobilizam a informação proveniente na imprensa escrita e a consideram enquanto fonte de evidência histórica.
- Compreender em que medida os alunos constroem narrativas históricas a partir de textos jornalísticos
- Refletir o modo como o recurso ao jornal pode fomentar uma postura crítica e interventiva face ao passado e ao presente.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso desenvolvido com duas turmas do 12.º ano de escolaridade. A escolha desta metodologia justifica-se pelo facto de os estudos qualitativos constituírem, segundo Bogdan e Biklen, umas das formas mais recorrentes de investigação nas ciências sociais e humanas, precisamente por permitirem uma compreensão aprofundada dos fenómenos educativos no seu contexto real¹⁰³. A presente investigação procurou, assim, compreender de que forma os alunos interagem com o jornal enquanto fonte e enquanto instrumentos de construção do conhecimento histórico.

Embora a investigação qualitativa não assuma uma estrutura rígida, Bodgan e Biklen identificam cinco características que a definem, das quais três se revelam particularmente relevantes para o presente estudo.

¹⁰³ BOGDAN, R & BIKLEN, S – *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1994. p. 47

Em primeiro lugar, «na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal»¹⁰⁴. Neste sentido, as turmas em que decorreu a intervenção constituíram a principal fonte de dados, sendo a investigadora/professora estagiária responsável pela recolha, interpretação e análise dos mesmos. Ademais, a sala de aula constitui o ambiente “natural” de recolha de dados, respeitando as dinâmicas e os ritmos próprios do contexto educativo.

Em segundo lugar, «a investigação qualitativa é descritiva»¹⁰⁵, na medida em que se procura compreender, interpretar e documentar as respostas dos alunos e os processos que estes desenvolveram ao longo das atividades propostas. A informação recolhida, através dos inquéritos, fichas de trabalho, produções escritas, foi analisada com vista à descrição interpretativa das práticas dos discentes.

Por fim, uma última característica que distingue este estudo de cariz qualitativo é o facto de que o «significado é de importância vital na abordagem qualitativa»¹⁰⁶. O principal objetivo não consistiu em avaliar com exatidão a correção factual das narrativas produzidas, mas sim perceber de que forma os alunos selecionaram e relacionaram a evidência histórica na construção de um discurso coerente e contextualizado.

A análise dos dados recolhidos seguiu a metodologia de análise de conteúdo, definida por Bardin como uma técnica «sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de textos em poucas categorias de conteúdo»¹⁰⁷, com o objetivo de interpretar o sentido dos dados de forma contextualizada. Esta abordagem revelou-se adequada ao presente estudo, pois permitiu identificar regularidades, padrões de resposta e dimensões de interpretação nas produções e percepções dos discentes. Após a seleção do material considerado relevante para os objetivos desta investigação, procedeu-se à sua categorização à luz do referencial teórico adotado.

¹⁰⁴ BOGDAN, R & BIKLEN, S – *Investigação qualitativa ...* pp. 47-48

¹⁰⁵ BOGDAN, R & BIKLEN, S – *Investigação qualitativa ...* p. 48

¹⁰⁶ BOGDAN, R & BIKLEN, S – *Investigação qualitativa ...* p. 50

¹⁰⁷ ESTEVES, M – *Análise de conteúdo*. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (coord.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora, 2006. p. 107

A recolha de dados foi concretizada através de dois instrumentos principais:

- **O inquérito por questionário**, aplicado em dois momentos distintos – no início e no final da intervenção pedagógica. O objetivo deste instrumento consistiu em medir o informação e conhecimento que os alunos possuíam¹⁰⁸. A sua aplicação permitiu aferir as representações e conhecimentos prévios dos discentes relativamente ao uso do jornal como recurso no ensino da História, bem como avaliar a progressão das suas ideias e perceções ao longo do processo.

O primeiro inquérito foi aplicado em formato físico, sendo a cada aluno entregue individualmente uma folha contendo as questões e as respostas foram recolhidas presencialmente pela docente. O segundo inquérito, realizado no final da implementação de todas as atividades, foi aplicado em formato digital através da plataforma *Google Forms*, uma solução mais prática tanto do ponto de vista logístico quanto do tratamento posterior dos dados. Os alunos acederam ao formulário mediante a leitura de um código *QRCode*, utilizando os seus dispositivos móveis, o que facilitou a organização do processo.

Os inquéritos incluíram uma combinação de questões abertas e fechadas, permitindo assim a obtenção de resultados mais completos e a realização de uma análise qualitativa detalhada.

- **Análise do conteúdo dos trabalhos dos alunos.** Ao longo da intervenção pedagógica, os discentes realizaram diversas atividades centradas na análise de fontes jornalísticas e tiveram ainda a oportunidade de produzir a capa de um jornal e redigir o seu próprio artigo jornalístico. Neste processo, foi-lhes possibilitada a construção da sua própria narrativa. As produções resultantes destas tarefas – designadamente fichas de trabalho, exercícios de respostas escrita e textos de carácter jornalístico – constituem o *corpus* documental que sustenta a análise interpretativa deste estudo.

¹⁰⁸ TUCKMAN, B – *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 307

As informações recolhidas de forma sistemática foram tratadas enquanto documentos com valor analítico, permitindo aceder à forma como os alunos mobilizaram a evidência histórica presente nas fontes, articularam os conteúdos e estruturaram discursos com coerência e intencionalidade narrativa.

A análise incidiu sobre a capacidade dos alunos de contextualizar factos, utilizar o vocabulário histórico adequado, produzir interpretações consistentes e formular leituras próprias do passado fundamentadas no material jornalístico.

4. A sala de aula enquanto laboratório de análise e produção

Após definidos os objetivos da investigação e os instrumentos de recolha de dados, assumiu-se que a sala de aula poderia constituir-se como um verdadeiro laboratório de análise e produção de narrativas. Neste contexto, a imprensa escrita foi mobilizada como fonte privilegiada, permitindo a leitura crítica e a construção de conhecimento histórico.

Com base neste enquadramento, foram delineadas e implementadas quatro atividades pedagógicas, articuladas com os objetivos previamente estabelecidos, tendo como finalidade fomentar a mobilização de evidência histórica e a elaboração de narrativas históricas pelos alunos. Estas atividades procuraram desenvolver uma visão crítica sobre os acontecimentos históricos, promovendo aprendizagens historicamente significativas e fundamentadas.

A tabela seguinte apresenta, de forma sintetizada, as quatro atividades realizadas para responder aos objetivos delineados:

Tabela 4 - As atividades desenvolvidas

Atividades desenvolvidas			
Atividade	Tipo de exercício	Conteúdo abordado	Data de aplicação
Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa	Trabalho Individual	Portugal do autoritarismo à democracia: A emigração dos anos 60.	6 e 10-03-2025
Olhos da censura: Ler o pós 25 de abril com o lápis azul	Trabalho individual	Portugal do autoritarismo à democracia: O processo de democratização do país.	27-03-2025
Memórias em capa: retratar o pós 25 de abril	Trabalho de grupo	Portugal do autoritarismo à democracia.	De 26-03-2025 a 25-04-2025
O que a notícia não mostra	Trabalho de grupo	O neoliberalismo e globalização	04-05-2025

Fonte: Autoria própria

Para analisar os resultados obtidos nas atividades, recorreu-se a uma rubrica de avaliação que integra dois modelos teóricos complementares: o modelo de progressão na mobilização de evidência histórica, proposto por Ashby e sistematizado por Ana Simão¹⁰⁹, e o modelo de categorização da narrativa histórica desenvolvido Parente¹¹⁰.

A articulação entre estes modelos permite avaliar, de forma integrada, tanto a capacidade dos alunos em interpretar fontes históricas (nível de evidência) como a forma como estruturam os seus discursos sobre o passado (a qualidade da narrativa histórica), conforme se apresenta na **Tabela 5**.

¹⁰⁹ SIMÃO, Ana – *Repensando a evidência histórica na construção de conhecimento histórico*. Diálogos, v.19, n.1, 2015. pp. 181-198.

¹¹⁰ PARENTE, R – *A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2004. pp. 97- 100

Tabela 5 - Níveis de mobilização de evidência Histórica e Construção de Narrativa Histórica

Níveis	Mobilização da evidência histórica	Ideias	Construção de Narrativa Histórica	Ideias
1	Evidência como cópia do passado	O aluno vê a fonte como um reflexo direto do passado. Não distingue factos de interpretações. Reproduz o conteúdo da fonte sem questionamento.	Fragmentos	Não constrói narrativa ou apresenta ideias soltas e sem sequência. Um discurso desorganizado e irrelevante
2	Evidência como informação	Considera a fonte como fornecedora de dados, mas não problematiza a sua origem. Retira informação de forma literal.	Texto descritivo simples	Apresenta uma sequência de factos, mas sem explicação ou coerência. Um vocabulário histórico ausente
3	Evidência como testemunho ou conhecimento	O aluno reconhece a fonte como testemunho, mas julga que só é válida se estiver “completa” ou se “dizer tudo”. Início de um pensamento crítico, embora ainda limitado.	Texto descritivo com coerência	Apresenta uma estrutura simples, com alguma coerência, contudo com pouca profundidade.
4	Evidência como prova	Distingue entre informação explícita e implícita. Questiona a intenção da fonte. Relaciona com o contexto de produção. Usa a fonte para inferência fundamentada.	Texto Descritivo Explicativo	Apresenta uma sequência lógica e bem organizada. Integra vocabulário histórico. Há uma tentativa clara de explicar e interpretar.
5	Evidência restrita	Utiliza a fonte de forma crítica e integrada. Formula inferências complexas, relacionando dados, contexto, intencionalidades. Tem consciência do papel do historiador.	Texto Descritivo Explicativo Contextualizado	Apresenta uma narrativa estruturada, crítica e coerente. Usa vocabulário rigoroso e mostra consciência da construção da História.

Fonte: Autoria própria.

Ambas as abordagens respondem a dimensões distintas, mas complementares. O modelo de Ashby, apresentado por Ana Simão, foca-se na análise crítica das fontes, na distinção entre informação implícita e explícita e na formulação de inferências fundamentadas e contextualizadas. Por sua vez, o modelo de Parente permite avaliar a coerência, profundidade e estrutura da narrativa construída pelos alunos.

A utilização desta grelha de cinco níveis constituiu a base para a análise qualitativa das respostas dos alunos nas diferentes atividades, permitindo verificar o impacto das estratégias pedagógicas desenvolvidas na mobilização das competências em estudo.

Complementarmente, foram aplicados inquéritos por questionário em dois momentos distintos: inicialmente, no início da investigação, e posteriormente após a realização das atividades. Estes inquéritos tiveram como objetivo recolher informações sobre as perceções dos alunos relativamente às estratégias adotadas, nomeadamente no que respeita à utilização da imprensa escrita.

De seguida, procede-se à contextualização e à análise dos resultados obtidos em cada uma das estratégias desenvolvidas.

4.1. Inquérito de diagnóstico

O inquérito de diagnóstico, aplicado no dia 12 de dezembro de 2024, teve como principal objetivo aferir o interesse e o conhecimento dos estudantes relativamente ao universo da imprensa escrita, bem como perceber o potencial de utilização deste recurso no contexto da disciplina de História A. Paralelamente, procurou-se avaliar as perceções dos alunos acerca das visitas de estudo e da elaboração de relatórios ou jornais como estratégias de consolidação das aprendizagens. Contudo, este último ponto acabou por não ser explorado na prática, devido à impossibilidade de acompanhamento dos alunos pelos docentes da disciplina durante a visita de estudo a Lisboa.

O inquérito foi constituído por onze questões, das quais três eram de escolha múltipla e as restantes de resposta aberta¹¹¹. As respostas recolhidas permitiram caracterizar detalhadamente os hábitos de leitura, as práticas de pesquisa de informação e o grau de familiaridade dos alunos com os jornais, sejam estes impressos ou digitais. Entre as questões formuladas, destacam-se:

- “O que entendes por imprensa?”
- “Costumas ler notícias, seja em jornais físicos ou online?”
- “Já trabalhaste com recurso a jornais em alguma disciplina? Se sim, em que disciplina e de que forma?”
- “Gostarias de trabalhar com jornais em sala de aula? Ou de fazer algum tipo de jornal?”

No que respeita à **Turma X**, composta por 14 alunos, apenas 11 responderam ao inquérito, uma vez que três alunos se encontravam ausentes por motivo de doença, o correspondendo a uma taxa de participação de 78,6%. Relativamente à **Turma Y**, obtiveram-se todas as respostas previstas, dado que os 17 alunos se encontravam presentes aquando da aplicação do instrumento, correspondendo assim a 100 % da amostra desta turma.

O objetivo inicial consistiu em avaliar a capacidade dos discentes para identificar e compreender o conceito de “imprensa”, através da questão: “O que entendes por imprensa?”. Tal como antecipado, verificou-se que uma parte significativa dos alunos não apresentou uma definição clara e fundamentada do conceito. Seguem-se alguns exemplos das respostas recolhidas, que evidenciam as dificuldades encontradas na conceptualização da temática:

«A imprensa é a mídia¹¹² ou seja, a internet» (Aluna, Turma X)

«Notícias e documentários» (Aluno, Turma X)

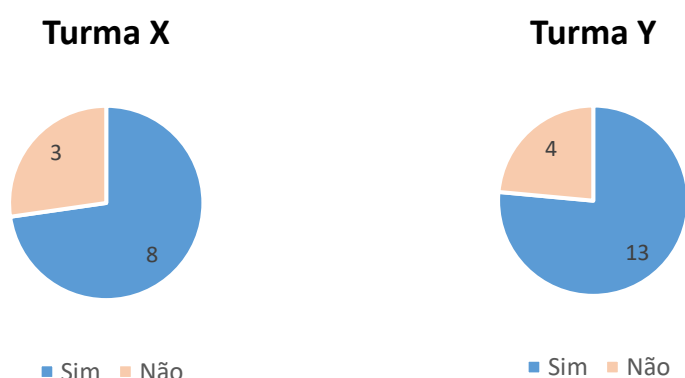
«Não entendo» (Aluna, Turma Y)

¹¹¹ Para ter acesso ao inquérito na íntegra, consultar **Anexo 1**.

¹¹² Foi respeitada a forma gramatical utilizada pelos alunos.

Posteriormente, foi colocada uma questão de escolha múltipla: “Costumas ler notícias, seja em jornais físicos ou *online*?”, com o objetivo de aferir os hábitos de leitura de notícias dos alunos. Esta questão permitiu compreender o grau de familiaridade e proximidade dos discentes com a imprensa, conforme ilustrado no gráfico seguinte:

Gráfico 5 - Respostas à questão “Costumas ler notícias, seja jornais físicos ou online?”



Fonte: Autoria própria.

Conforme se observa no Gráfico 5, na **Turma X**, 8 alunos referiram consultar notícias com regularidade, enquanto os restantes 3 admitiram não o fazer. Na **Turma Y**, 12 alunos indicaram ter o hábito de ler notícias, ao passo que 4 afirmaram não praticar. Estes dados evidenciam uma tendência maioritária para o consumo de informação jornalística em ambas as turmas, sendo que, proporcionalmente, a **Turma Y** apresenta maior frequência de leitura. Importa, contudo, considerar que alguns alunos poderão ter respondido afirmativamente para evitar responder à questão subsequente: “Se a resposta é Não, quais são os motivos para não leres?”

As razões apontadas pelos alunos para não ler jornais revelam semelhanças entre as turmas, destacando-se a “Falta de interesse” (Aluna, Turma X) e a perceção de que os temas abordados “(...) não me dizem respeito” (Aluno, Turma Y). Uma das respostas, no entanto, evidenciou uma maior capacidade reflexiva e postura crítica face ao conteúdo mediático:

“Não costumo ler notícias porque só encontro desgraças no mundo quando leio e já basta os meus problemas, não preciso preocupar-me com coisas que não consigo controlar. Quando leio esporadicamente, e quando é, é sobre famosos e saúde” (Aluna, Turma Y)

Este testemunho sugere que, para alguns discentes, o distanciamento relativamente à imprensa não decorre exclusivamente da falta de interesse, mas também de um desejo de proteção face ao impacto negativo de determinadas informações.

De forma a aferir o nível de contacto dos alunos com os jornais no contexto escolar, foi colocada a questão: “Já trabalhaste com recurso a jornais em alguma disciplina?”

Gráfico 6 - Respostas à questão “Já trabalhaste com recurso a jornais em alguma disciplina?”



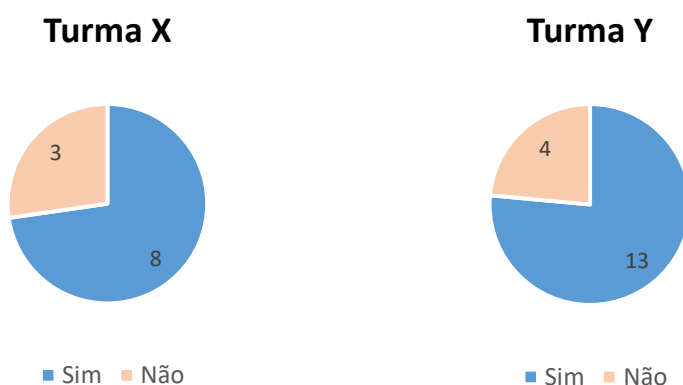
Fonte: Autoria própria.

Na **Turma X**, verificou-se que a totalidade dos alunos, já utilizaram jornais no âmbito escolar, sobretudo na disciplina de Geografia. Por seu turno, na Turma Y, a maioria dos alunos, 13 no total, afirmam nunca ter trabalhado com jornais em sala de aula. Apenas 4 afirmaram ter utilizado em contexto de preparação de apresentações orais. Apesar de todos os alunos da Turma X terem trabalhado anteriormente com jornais, importa sublinhar que, mesmo quando utilizados, os jornais foram explorados

de forma pontual e sem grande aprofundamento crítico ou histórico, o que evidencia o desconhecimento dos alunos relativamente a este recurso e reforça a pertinência da presente intervenção.

Por fim, procedeu-se à recolha de dados quanto ao interesse dos alunos em trabalhar com jornais em contexto letivo, através da questão: “Gostarias de trabalhar com jornais em sala de aula? Ou de fazer algum tipo de jornal?”. Esta questão visou aferir a receptividade dos discentes relativamente à integração da imprensa como recurso pedagógico, permitindo avaliar, de forma preliminar, o potencial motivador desta abordagem.

Gráfico 7 - Respostas à questão “Gostarias de trabalhar com jornais em sala de aula? Ou de fazer algum jornal?”



Fonte: Autoria própria.

Verificou-se que, em ambas as turmas, a maioria dos alunos manifestou interesse em trabalhar com jornais em contexto escolar, evidenciando uma abertura para a experimentação de metodologias distintas daquelas a que estavam habituados na disciplina de História. Posteriormente, os alunos foram convidados a justificar as suas respostas, permitindo aprofundar a compreensão das motivações subjacentes.

Na **Turma X**, dois alunos responderam negativamente, alegando falta de interesse como razão principal. Entre as respostas positivas, a maioria dos alunos

considerou a utilização ou criação de um jornal como uma forma diferente e interessante de aprendizagem da disciplina. Destaca-se ainda uma resposta mais elaborada que evidencia reflexão crítica e envolvimento pessoal:

“Ao trabalhar com jornais era uma forma diferente de consolidar as aprendizagens. Eu também gostava de escrever artigos para um jornal, pois gosto de escrever e era uma forma de me pôr a pensar mais e de estar mais conectada com a atualidade e com os meios de comunicação” (Aluna, Turma X).

Na **Turma Y**, alguns alunos que responderam negativamente justificaram a sua escolha com a percepção de que a atividade não seria interessante, ou simplesmente por falta de interesse. Uma resposta revelou ainda desconhecimento relativamente a atividades que se afastam das rotinas habituais: “nunca fiz nenhum jornal” (Aluna, Turma Y).

4.2. Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa

A primeira atividade desenvolvida enquadra-se no domínio temático “Opções internas e contexto internacional”, especificamente no subdomínio “Portugal, do autoritarismo à democracia”. Esta atividade foi aplicada à **Turma X**, no dia 6 de março de 2025 e na **Turma Y** no dia 10 de março, com a duração de 45 minutos.

O objetivo central consistiu em explorar os efeitos da emigração portuguesa durante o Estado Novo, promovendo a consolidação dos conteúdos previamente abordados em aula. Paralelamente, procurou-se introduzir o jornal enquanto recurso pedagógico e instrumento de construção de narrativa histórica, estimulando nos alunos a capacidade de analisar criticamente a informação jornalística relativamente ao fenómeno migratório.

Esta proposta pedagógica encontra sustentação nos documentos curriculares em vigor, nomeadamente no *Plano de Aprendizagens Essenciais de História A*. Destaca-se em particular, uma das competências exploradas no ponto 2.4, que sublinha a necessidade de «analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites do conhecimento do passado»¹¹³, competência integrada no domínio «Interpretação de fontes históricas para a construção da evidência histórica»¹¹⁴. Tal orientação aproxima-se da conceção defendida por Marc Bloch, para quem a análise crítica de fontes primárias constitui um momento fulcral do trabalho do historiador, permitindo compreender a complexidade inerente ao processo de construção do conhecimento histórico¹¹⁵.

Neste sentido, a seleção de duas fontes primárias para a atividade teve como propósito central reforçar a importância do contacto direto com documentos históricos, promovendo não apenas a mobilização de evidência, mas também a elaboração de narrativas históricas fundamentadas e críticas, aproximando os alunos da prática investigativa própria da disciplina.

¹¹³ *Aprendizagens Essenciais História A 12º ano*, 2018. p. 3

¹¹⁴ *Aprendizagens Essenciais História A 12º ano*, 2018. p. 5

¹¹⁵ BLOCH, Marc – *A apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. pp. 7-8.

A proposta foi apresentada através de uma ficha de trabalho em formato físico, composta por três páginas e simultaneamente projetada no quadro, de modo a assegurar a leitura acessível e o acompanhamento coletivo da atividade. Durante a sua realização, os alunos sugeriram a inclusão de música da época como complemento à atividade. Embora de carácter simbólico, esta opção revelou-se relevante, uma vez que contribuiu para criar um ambiente mais imersivo e envolvente, favorecendo a mobilização emocional dos discentes relativamente ao tema em estudo e potenciando, assim, uma aprendizagem mais significativa.

Figura 1 - A primeira página da ficha: os artigos



REPÚBLICA
PORTUGUESA
Ministério da Educação
Instituto de História da Arte



Nome: _____
Turma: _____

Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa

Observa atentamente as duas capas de jornal que te são apresentadas: uma é francesa, e a outra é portuguesa, de um jornal censurado pelo Estado Novo



"Sete noites a andar...era preciso continuar com os homens, senão eles abandonavam-nos...nenhuma mulher aceitava a viagem se ela soubesse...era preciso ultrapassar montanhas, rios...caminhos todos numa rãncor, nem sei como não morreram"

"Os 24 portugueses pensavam encontrar o paraíso em França: condenados por entrada ilegal - os francos de multa."

"Esgotado, com os pés congelados, o emigrante ilegal desaparece numa fenda."

Para chegar a França, 24 portugueses (entre os quais 5 mulheres, uma criança de 5 anos e 2 bebés) caminharam durante 27 dias."

Fonte: Jornal France-Soir, 18 de fevereiro de 1967



"São a nossa vergonha. Alguns quase descalços, sujos, rotos, muitos a dormirem no metro e onde calha, todos mal alimentados. É esta a situação de centenas, talvez milhares de portugueses, que chegaram a França à procura de trabalho e ainda o não conseguiram (...)"

Fonte: Imagem partilhada num blog. Não foi possível identificar convenientemente o artigo.
Blog: <https://blasfemias.net/2017/12/25/saudades-do-lapis-azul/>

Na primeira página da ficha de trabalho foram incluídas duas imagens de artigos de jornal centrados na temática da emigração portuguesa, proporcionando aos alunos a oportunidade de realizar uma análise visual direta de fontes primárias. Esta opção procurou, por um lado, familiarizar os discentes com documentos históricos autênticos, e por outro, promover a leitura crítica de fontes jornalísticas enquanto testemunhos representativos do contexto da época.

O primeiro artigo, publicado no jornal *France-soir* em 1967, aborda as dificuldades enfrentadas pelos emigrantes durante as viagens até ao país de acolhimento, permitindo aos alunos refletir sobre as condições adversas que caracterizavam os fluxos migratórios. Para facilitar a compreensão do texto, que se encontrava em francês, procedeu-se à tradução de algumas passagens consideradas fundamentais. Importa sublinhar que, tratando-se de um jornal estrangeiro, este artigo não esteve sujeito à censura do Estado Novo, o que possibilita uma visão mais direta e não filtrada da realidade vivida pelos emigrantes.

O segundo artigo apresentado, embora não tenha sido possível identificar a origem exata, foi selecionado por se revelar particularmente pertinente para o enriquecimento da compreensão do fenómeno da emigração portuguesa durante o Estado Novo. O texto evidencia as condições precárias de vida dos emigrantes portugueses em França, recorrendo a expressões de carácter pejorativo como “são a nossa vergonha”. A sua relevância acentua-se pelo facto de ter sido alvo da censura do regime, o que lhe confere uma dimensão crítica adicional, ao ilustrar o controlo exercido pelo Estado Novo sobre a informação e a intenção de ocultar da opinião pública nacional uma realidade socialmente incómoda.

Este artigo complementa o primeiro ao oferecer uma perspetiva distinta da problemática da emigração, permitindo aos alunos confrontarem discursos divergentes sobre a mesma realidade. Através da observação e interpretação dos excertos, foram convidados a refletir não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre os mecanismos de poder subjacentes à produção e difusão das narrativas jornalísticas, em estreita ligação com o contexto político e social da época.

As duas páginas seguintes integravam quatro questões, às quais os alunos deveriam responder de forma fundamentada:

- Como é retratada a emigração clandestina nas duas fontes?
- Como é que as imagens, manchetes e a linguagem utilizadas nas duas capas contribui para moldar a perceção sobre os emigrantes?

de narrativa histórica, salientando que a História não deve ser entendida apenas como uma sucessão de factos, mas também como uma construção discursiva moldada por intenções ideológicas e pelos contextos de produção das fontes.

Já a terceira a terceira questão instiga os alunos a refletirem criticamente sobre o papel do controlo da informação na formação da memória coletiva, e em particular sobre o contributo do artigo censurado para construção da narrativa oficial do regime. A intenção foi reforçar a dimensão crítica associada ao conceito de evidência histórica, sublinhando a importância de contextualizar sempre as fontes em função das condições políticas e sociais em que foram produzidas.

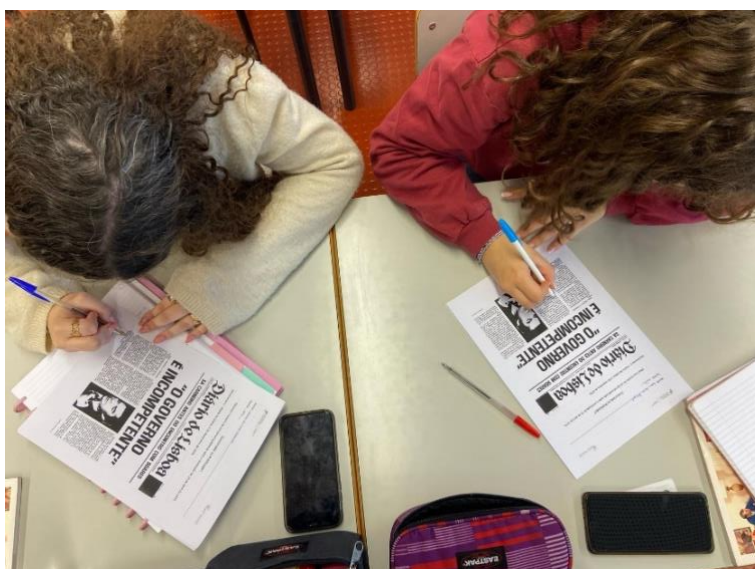
Por fim, a última questão, assumia um carácter metacognitivo, ao convidar os alunos a refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem da história através da análise de fontes, neste caso os artigos de jornal. O objetivo foi compreender de que modo este exercício contribuiu para um maior entendimento do papel das fontes na disciplina, reforçando a consciência da necessidade de mobilizar evidências e de reconhecer a dimensão construtiva das narrativas históricas.

4.3. Olhos da censura: Ler o mundo após 25 de abril com o lápis azul

A segunda atividade desenvolvida no âmbito desta investigação foi aplicada no dia 27 de março. Inseriu-se no tema “Opções Internas e contexto internacional” e no subdomínio “Portugal, do autoritarismo à democracia”, e teve como principal objetivo fomentar uma reflexão crítica sobre o impacto da censura durante o Estado Novo, explorando, em contraponto, a liberdade de imprensa conquistada após a Revolução de 25 de abril de 1974. A atividade teve a duração de 30 minutos.

O ponto de partida consistiu na análise de um recorte de jornal publicado em contexto democrático, nomeadamente um artigo do *Diário de Lisboa*, datado de 2 de dezembro de 1976. Os alunos foram desafiados a assumir o papel de censores do regime, identificando passagens que, caso tivessem sido escritas antes da Revolução dos Cravos, teriam sido objeto de censura.

Figura 4 - Os alunos a realizarem a atividade “Olhos da censura: Ler o mundo após 25 de abril com o lápis azul”



Para além de mobilizar os conceitos de evidência histórica e de narrativa histórica, esta atividade permitiu abordar a História sob uma perspetiva menos linear e mais questionadora, ao articular-se com a dimensão da História contrafactual. Esta abordagem, longe de constituir mera especulação gratuita, assenta em pressupostos metodológicos rigorosos, na medida em que promove a construção de cenários

plausíveis, sustentados pela análise de alternativas e pela evidência histórica¹¹⁶. Trata-se, assim, de pensar o passado a partir da interrogação “e se...?”. Este tipo de questionamento, segundo Ferguson, constitui uma via para compreender os caminhos efetivamente percorridos através da imaginação daqueles que poderiam ter sido seguidos, funcionando como um antídoto contra o determinismo historiográfico¹¹⁷.

Enquanto professores, o trabalho com a História contrafactual pode constituir uma estratégia pedagógica poderosa de aproximação dos alunos ao passado, na medida em que fomenta uma visão mais ampla e complexa da História. Uma visão que rejeita respostas simplistas e que contribui para formar cidadãos capazes de refletir criticamente sobre o presente.

A ficha de trabalho era composta por duas páginas. Na primeira, os alunos tiveram acesso a uma capa do jornal do *Diário de Lisboa* datada de 2 de dezembro de 1976.

Figura 5 - Primeira página da ficha de trabalho



¹¹⁶ MARTINS, Fernando – *Passados alternativos*. Revisão de Nial Ferguson (ed.), História Virtual, Tinta da China, 2007. pp. 180-181

¹¹⁷ MARTINS, Fernando – *Passados alternativos* ... p. 180

Através da leitura do excerto apresentado, os alunos identificaram referências a figuras já trabalhadas anteriormente, nomeadamente Francisco Sá Carneiro e Mário Soares. Os discentes reconheceram que estas personalidades, inicialmente abordadas no estudo do Estado Novo, assumiram posteriormente um papel central no processo de transição democrática em Portugal. Esta constatação permitiu articular a informação veiculada pela imprensa da época com os conhecimentos previamente adquiridos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do contexto político e social vivido no país após a Revolução do 25 de abril de 1974.

Na segunda página da ficha de trabalho, conforme se observa na **Figura 6**, os alunos foram convidados a assumir uma postura mais interventiva. Em primeiro lugar, foi-lhes colocada a questão de saber se o artigo em análise teria sido publicado ou censurado caso tivesse sido escrito antes da Revolução de Abril. Para tal, deveriam responder à luz do contexto político vigente durante o Estado Novo e dos mecanismos de controlo da informação então praticados pelo regime.

Figura 6 - Segunda página da ficha de trabalho

1. Este artigo, publicado após 25 de Abril de 1974, teria sido censurado ou publicado antes da Revolução? Porquê?

2. Com a tua caneta azul, sublinha os aspetos que teriam sido censurados antes da revolução de 74.

Posteriormente, os alunos foram convidados a recorrer simbolicamente a uma caneta azul, numa clara alusão ao lápis azul utilizado pela censura do regime, para sublinharem os excertos que, à luz da ideologia do regime, teriam sido alvo de supressão. Esta proposta procurou estimular a leitura crítica do texto jornalístico,

permitindo aos alunos identificar os conteúdos que poderiam ter sido considerados perigosos ou inconvenientes pelo regime. Simultaneamente, reforçou-se a compreensão do poder da imprensa na formação da opinião pública, sobretudo em contextos autoritários.

Em síntese, a atividade articulou a leitura e interpretação de fontes jornalísticas com compreensão da censura enquanto mecanismo de repressão e de manipulação da opinião pública. Simultaneamente, favoreceu o desenvolvimento de uma consciência histórica mais aprofundada sobre a importância da liberdade de expressão e de imprensa para o fortalecimento da democracia.

4.4. Memórias em capa: retratar o país pós 25 de abril

A terceira proposta desenvolvida no âmbito desta investigação consistiu na elaboração de uma capa de jornal da época, concebida com o objetivo de diversificar a metodologia das atividades propostas. A realização decorreu em regime de trabalho de grupo, cuja constituição foi sugerida pelos próprios alunos e aceite pela professora estagiária, favorecendo, deste modo, um maior envolvimento e compromisso com o trabalho desenvolvido. Uma vez que a atividade decorreu fora do contexto de sala de aula, foi atribuído um prazo de um mês para a sua concretização.

Esta proposta integrou-se no tema “Opções Internas e contexto internacional” e no subdomínio “Portugal, do autoritarismo à democracia”, e teve como principal finalidade incentivar os discentes a mobilizar os conhecimentos adquiridos em aula sobre o período de transição democrática após o Estado Novo. Para tal, foi-lhes solicitado que desenvolvessem a criação de uma capa de jornal alusiva à época. De forma a promover a diversidade dos trabalhos e a estimular a criatividade, foi concebida total liberdade de escolha temática, permitindo que cada grupo abordasse dimensões de natureza social, económica, cultural ou política, desde que articuladas com os conteúdos lecionados.

Importa sublinhar o entusiasmo demonstrado pelos alunos face à proposta, evidenciado na sua atitude proativa na planificação, na pesquisa de informação e na definição da estrutura do trabalho. Esta atividade possibilitou, ainda, encerrar de forma significativa a abordagem à temática do Estado Novo e da democratização subsequente à Revolução de Abril, configurando-se como um momento de consolidação das aprendizagens através de uma prática autónoma crítica e criativa.

Através desta proposta, pretendeu-se que os discentes assumissem um papel ativo na construção de uma narrativa histórica, exercitando a capacidade de selecionar, hierarquizar e organizar informações relevantes de modo a conferir coerência e sentido ao seu produto final. Ao mesmo tempo, foram desafiados a trabalhar o conceito de evidenciar, reconhecendo a importância de identificar factos credíveis, confrontar perspetivas distintas e compreender que qualquer narrativa histórica resulta de

escolhas intencionais que podem também incluir omissões ou silêncios significativos. Deste modo, a atividade não só promoveu o desenvolvimento do pensamento crítico, como reforçou a consciência de que a História assenta em evidências, mas é, em simultâneo, construída através de narrativas que atribuem significado ao passado.

Para a concretização da atividade, e forma a assegurar o cumprimento dos objetivos previamente definidos, foi entregue aos alunos um guião orientador no qual se explicitavam os critérios de realização do trabalho, bem como os elementos estruturais que deveriam compor a capa de um jornal, nomeadamente - o título, manchete principal e a seleção de imagens. Este instrumento teve como propósito apoiar a planificação do trabalho, garantindo não apenas a coerência interna das produções de cada grupo, mas também a possibilidade de comparação entre elas, assegurando um equilíbrio entre a criatividade dos alunos e o rigor exigido pela proposta.

Figura 7 - Guião Atividade 4



REPÚBLICA
PORTUGUESA



Ministério da
Educação



Decreto-Lei nº 139/2021
Currículo Nacional

Guião atividade – Memórias em capa: Retratar o país pós 25 de abril

24 DE MAIO DE 2025

1ª EDIÇÃO

Jornal Ferreira de Castro

MEMÓRIAS EM CAPA: RETRATAR O PAÍS PÓS 25 DE ABRIL

25 DE ABRIL DE 1974

DEPOIS
DO ADEUS



- Trabalho realizado em grupos.
- Devem realizar uma capa de jornal com um tema à vossa escolha (seja de natureza social, económica, cultural ou política) sobre Portugal no pós 25 de abril.
- Devem entregar o trabalho em formato digital ou físico até ao dia 24 de abril.

Passos a seguir:

- **Cabeçalho:**
 - Nome do jornal, Data, Edição.
- **Manchete**
 - Título em destaque;
 - Escolhe um acontecimento;
 - Escreve um texto em estilo notícia;
 - Inclui fotografia/as - Elemento ilustrativo da notícia)
- **Elementos visuais**
 - Organiza a página de forma apelativa;
 - É valorizada a criatividade;

DICA: A plataforma Canva apresenta vários modelos de jornais que podem ajudar na execução do trabalho.

4.5. O que a notícia não mostra

A quarta e última atividade foi apenas aplicada à **Turma Y**¹¹⁸ e resultou de uma dinamização conjunta com a colega de estágio Beatriz Silva, cuja investigação incide sobre o conceito de multiperspetiva¹¹⁹. A proposta foi concebida no âmbito da temática “Neoliberalismo e Globalização”, integrada no tema “Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual” e inserida no subdomínio “O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul”.

Para a concretização desta proposta, a turma foi organizada em quatro grupos, sendo a cada um deles atribuída uma notícia distinta, centrada em diferentes dimensões do fenómeno da globalização¹²⁰. A partir da leitura e análise crítica da notícia atribuída, cada grupo foi desafiado a responder a um conjunto de quatro questões:

- Qual é a perspetiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspetivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?

A seleção e análise das quatro notícias constituiu uma oportunidade para articular o trabalho em torno dos conceitos de evidência histórica, os quais, como já referido, assumem um papel central no ensino da História, enquanto disciplina orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico. Esta atividade revelou-se particularmente pertinente, uma vez que proporcionou aos alunos um contacto direto

¹¹⁸ Esta atividade foi apenas aplicada a uma turma uma vez que surgiu como forma de substituir uma aula que seria lecionada pelo professor cooperante que se encontrava de baixa médica.

¹¹⁹ Para compreender esta atividade e a sua ligação à multiperspetiva consultar o relatório de estágio da de Beatriz Silva ““Há sempre dois lados da História”: A importância da multiperspetiva para a construção do conhecimento histórico”. Relatório de Estágio. Universidade do Porto, 2025. [à data, ainda não defendida].

¹²⁰ Para a leitura dos artigos na íntegra, consultar **Anexo 2**.

com fontes jornalísticas contemporâneas, possibilitando a aplicação prática dos conceitos previamente trabalhados na aula.

A primeira notícia, datada de 18 de novembro de 2024, foi publicada no site da *RTP Notícias* sob o título: “Lula apela a uma nova governança global e diz que “globalização neoliberal fracassou”. O artigo aborda a intervenção do presidente brasileiro, Lula da Silva, durante a sessão dos líderes do G20 na qual defendeu a necessidade de se proceder à reforma de algumas instituições internacionais, nomeadamente o Conselho de Segurança das Nações Unidas, o Banco Mundial, entre outras. No seu discurso, Lula da Silva criticou fortemente a globalização neoliberal, argumentando que esta contribuiu para o agravamento das desigualdades, ao privilegiar o capital em detrimento do desenvolvimento dos países mais pobres. Como alternativa, Lula da Silva propôs a criação de um imposto global sobre os mais ricos, visando uma distribuição mais equitativa de recursos a nível mundial.

A segunda notícia analisada, datada de 2 junho de 2025, foi retirada da versão *online* do jornal *El País*, sob o título “La OCDE alerta de que desglobalizar los procesos de producción restaría un 5% al PIB mundial”. O artigo apresenta as conclusões de um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), sobre o impacto das políticas de relocalização das cadeias de abastecimento no comércio global, destacando os riscos económicos associados ao protecionismo e à reversão de processos de globalização. O texto salienta que tais políticas poderiam reduzir o comércio internacional em cerca de 18% e provocar uma diminuição de até 5% no PIB global, defendendo como alternativa a diversificação geográfica das cadeias de abastecimento. Sublinha ainda a crescente dependência de alguns países em relação à China, reforçando a importância de manter cadeias de abastecimento abertas e diversificadas.

A terceira notícia, datada de 1 de maio de 2025, foi retirada do jornal *online*, *Brasil de Fato*, sob o título “Exploração sem limites: como a lógica neoliberal une a precarização do trabalho e destruição ambiental no Sul”. O artigo estabelece uma ligação entre a priorização do lucro e a precariedade das condições de trabalho, nomeadamente a intensificação da exploração da força de trabalho e a imposição de

horas excessivas de trabalho. Paralelamente, destaca a relação entre esta precarização laboral e a degradação ambiental, argumentando que as condições de exploração derivadas do neoliberalismo configuram uma problemática estrutura global, frequentemente instrumentalizada por crises para justificar a retirada de direitos.

A quarta e última notícia, datada de 29 de maio de 2025, foi retirada da versão *online* do jornal espanhol *El País*, intitulada “La EU y Brasil aspiran a cerrar el acuerdo comercial en diciembre para enviar un mensaje global de estabilidad”. O artigo aborda as negociações entre a União Europeia e os Mercosur, destacando o envolvimento direto do Presidente do Conselho Europeu António Costa e do Presidente do Brasil, Lula da Silva. Segundo a notícia, este processo poderá resultar na criação da maior zona de livre comércio do mundo, fortalecendo a cooperação multilateral e a estabilidade económica global.

Em síntese, a análise das diferentes notícias revelou-se fundamental para o trabalho dos alunos sobre os conceitos de evidência histórica e narrativa histórica. A evidência histórica, neste contexto, manifesta-se como testemunho que regista factos, discursos, posições políticas e económicas num determinado momento, permitindo aos discentes confrontarem-se com fontes que, apesar de aparentemente objetivas, exigem uma leitura crítica que considere o autor, o público alvo, o contexto de produção e os interesses subjacentes.

Cada artigo analisado, não apenas refletia acontecimentos específicos, mas também transmitia uma determinada perspetiva política ou institucional, mostrando como a imprensa interpreta e, muitas vezes, constrói narrativas sobre fenómenos como a globalização ou crítica ao neoliberalismo. Por exemplo, a notícia relativa ao discurso de Lula da Silva evidenciou uma posição crítica face às desigualdades globais, enquanto a notícia sobre o relatório da OCDE salientou os riscos económicos do protecionismo. Através da análise destas fontes, os alunos puderam compreender que a seleção, organização e interpretação dos factos pelos jornais contribui para a construção de narrativas que conferem sentido aos acontecimentos.

Deste modo, a atividade evidenciou a coexistência indissociável entre evidência histórica e narrativa histórica. As notícias funcionaram simultaneamente como documentos a serem interpretados e como instrumentos para a construção de narrativas pelos alunos, que tiveram de hierarquizar a informação, reconhecer silêncios e tomar decisões interpretativas fundamentadas.

No capítulo seguinte, proceder-se-á à análise detalhada dos resultados das atividades implementadas, confrontando os resultados obtidos pelos alunos com os objetivos inicialmente definidos, de modo a aferir a eficácia da intervenção pedagógica e o desenvolvimento das competências pretendidas.

5. Análise de resultados

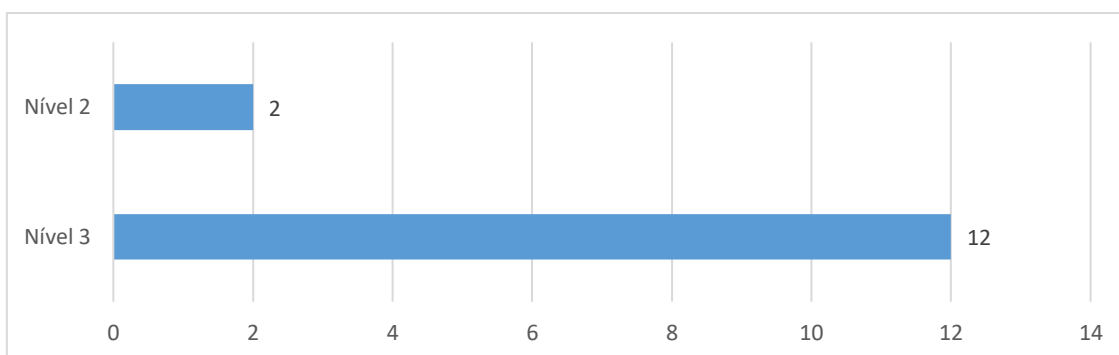
5.1 Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa

A atividade “Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa” foi concebida com o objetivo de promover nos alunos a mobilização de evidência histórica e a construção de narrativas históricas coerentes sustentadas em fontes jornalísticas. Para atingir este propósito, propôs-se a análise comparada de dois artigos de diferentes origens editoriais, permitindo aos discentes confrontar perspectivas distintas sobre o mesmo fenómeno.

A totalidade dos alunos das turmas X e Y participou na atividade, demonstrando interesse e envolvimento significativo. Com vista a concentrar a análise na interpretação das fontes pelos alunos, apresentamos as respostas a uma das questões da ficha de trabalho considerada mais relevante.

A análise que se segue foca-se na primeira questão: “Como é retratada a emigração nas duas fontes?”, cujo objetivo consistia em fazer com que os alunos reconhecessem representações diferenciadas do fenómeno migratório, problematizando a intencionalidade editorial subjacente a cada artigo.

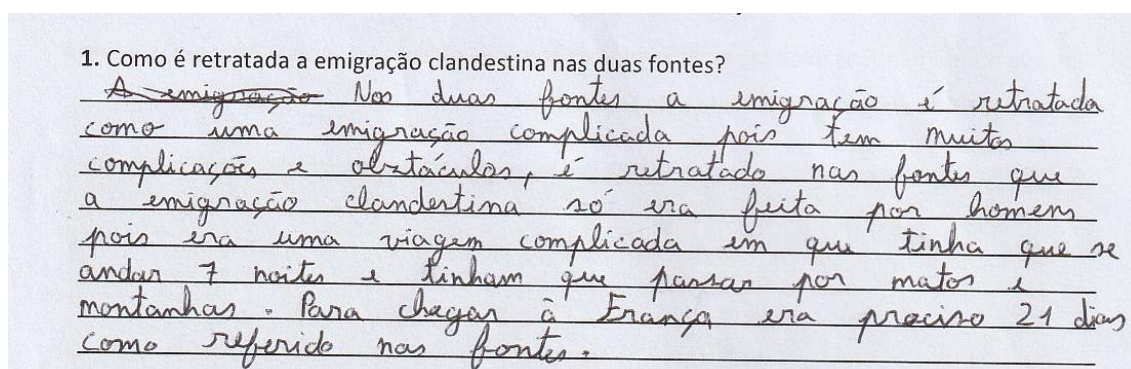
Gráfico 8 - Distribuição dos resultados obtidos pelos alunos na Turma X à questão “Como é retratada a emigração nas duas fontes?”



Fonte: Autoria própria

Tendo por base a grelha de avaliação elaborada, a qual, como referido anteriormente, assenta em dois modelos teóricos complementares - o de Ashby¹²¹ e o de Parente¹²² - os resultados situam-se entre o nível 2 e o nível 3. Não se registou qualquer ocorrência de respostas classificáveis no nível 1, uma vez que, de uma forma geral, os alunos apresentaram uma sequência lógica na construção das respostas, mantendo coerência com a temática abordada nas fontes disponibilizadas. Por outro lado, nenhuma resposta atingiu os níveis 4 e 5, dado que não se observou, em nenhuma delas, uma tentativa consistente de explicação e interpretação das fontes, quer relativamente à informação explícita, quer à informação implícita presente nos textos analisados.

Figura 8 - Exemplo de uma resposta classificada com Nível 2 à questão “Como é retratada a emigração clandestina nas duas fontes”



Esta resposta enquadra-se no nível 2, uma vez que o aluno retira elementos factuais diretamente das fontes, mas fá-lo de uma forma literal e descontextualizada, sem proceder a qualquer análise ou questionamento acerca da origem da informação, limitando-se a referir os diferentes artigos como «fontes». Não se observa qualquer indício de reflexão sobre a intencionalidade de cada fonte ou sobre o papel da censura.

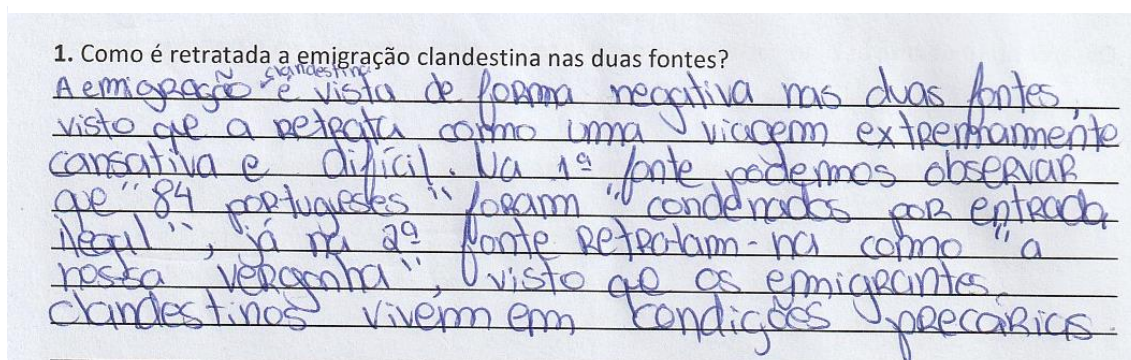
¹²¹ SIMÃO, Ana – *Repensando a evidência histórica na construção de conhecimento histórico*. Diálogos, v.19, n.1, 2015. pp. 181-198

¹²² PARENTE, R – *A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade do Minho: Braga, 2004.

Neste caso, a evidência é compreendida apenas como informação presente no texto, sem qualquer contextualização ou interpretação crítica.

No que diz respeito à narrativa histórica, a resposta limita-se a uma enumeração de dados, sem apresentar uma interpretação clara ou comparação entre as representações de cada fonte, como se evidencia na referência genérica a «Nas duas fontes (...)». Observam-se ainda repetições textuais como por exemplo: «(...) uma emigração complicada pois tem muitas complicações», e um discurso superficial, restrito a uma descrição simples, sem qualquer análise crítica ou articulação coerente da informação.

Figura 9 - Exemplo de uma resposta classificada com nível 3 à questão “Como é retratada a emigração nas duas fontes”



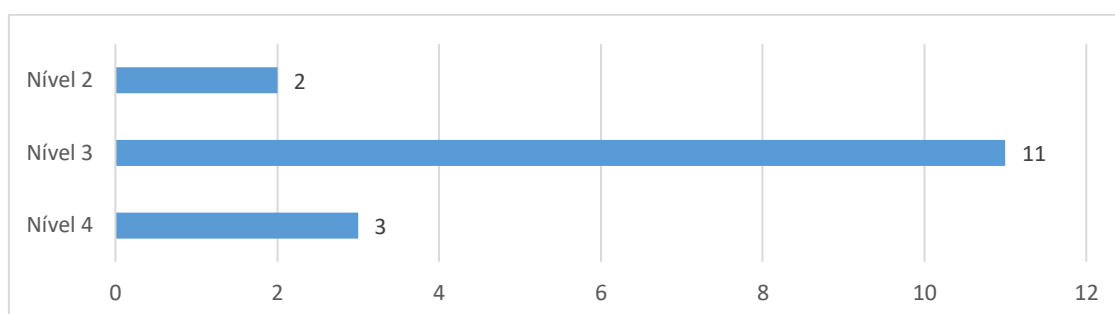
Nesta resposta, verifica-se uma progressão significativa em relação à resposta anterior de nível 2, tanto ao nível da mobilização de evidência histórica como na construção de uma narrativa coerente. O aluno conseguiu extrair dados pertinentes das duas fontes, havendo já indícios de interpretação por inferência, como se observa na transcrição da resposta: «Na 1ª fonte podemos observar que “84 portugueses” foram “condenados por entrada ilegal”». Contudo, ainda não se verifica uma problematização consistente.

No que concerne à estrutura narrativa, o aluno apresenta uma sequência coerente e simples, mas sem grande articulação causal ou profundidade. O vocabulário

utilizado não evidencia domínio conceptual nem linguagem histórica específica. Ainda assim, verifica-se um avanço claro relativamente à resposta anteriormente avaliada com nível 2.

Após esta análise da **Turma X**, procede-se agora à avaliação dos resultados obtidos pela **Turma Y** relativamente à mesma questão.

Gráfico 9 - Distribuição dos resultados obtidos pelos alunos na Turma Y

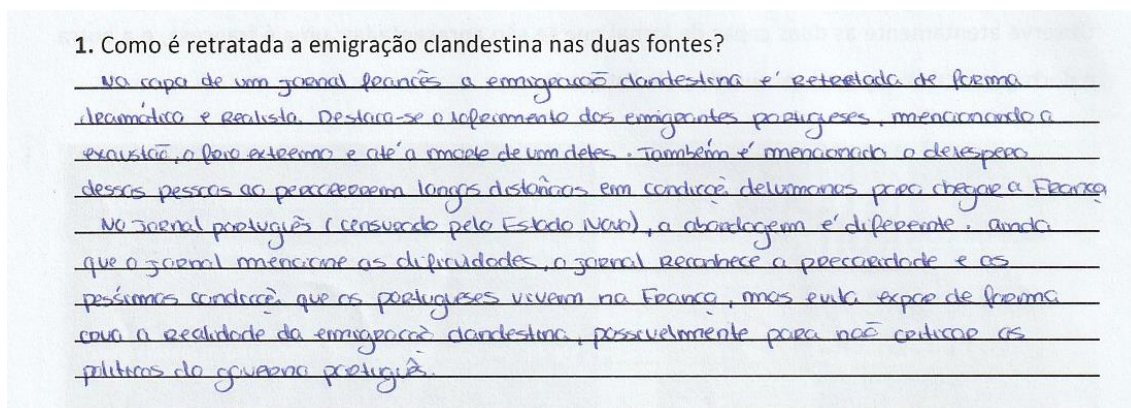


Fonte: Autoria própria

Na **Turma Y**, os resultados situam-se entre os níveis 2 e 4. Tal como na **Turma X**, não foram identificadas respostas de nível 1. Destaca-se, contudo, o facto de três alunos terem alcançado o nível 4, tanto ao nível da evidência histórica como da narrativa histórica, evidenciando uma maior capacidade de interpretação e articulação da informação presente nas fontes.

Tendo em conta que já foram apresentados exemplos de respostas correspondentes aos níveis 2 e 3, optou-se por apresentar apenas um exemplo de uma resposta nível 4, permitindo compreender com clareza os elementos que a distinguem das restantes.

Figura 10 - Exemplo de uma resposta classificada com nível 4 à questão “Como é retratada a emigração clandestina nas duas fontes”



Esta resposta evidencia que o aluno foi capaz de realizar uma leitura crítica e fundamentada das fontes, identificando explicitamente o papel da censura: «O jornal português (censurado pelo Estado Novo)». Demonstra, igualmente, uma clara compreensão de que as fontes são frequentemente construções intencionais, produzidas em contextos específicos e com determinados objetivos, como se verifica na passagem: «evita expor de forma crua a realidade da emigração clandestina, possivelmente para não criticar os políticos do governo português».

No que concerne à narrativa histórica, o aluno apresentou uma estrutura coerente e organizada, recorrendo a vocabulário adequado ao tema. A resposta ultrapassa a mera descrição factual, evidenciando uma consciência crítica do papel da imprensa na construção da memória e da opinião pública.

Os resultados obtidos nesta primeira atividade revelam que a maioria dos alunos se posicionou nos níveis 2 e 3, indicando dificuldades na identificação de informação implícita e explícita nas fontes, bem como na expressão escrita de um raciocínio coerente, assente em evidência presente nas fontes.

5.2.Olhos da censura: ler após o 25 de abril com o lápis azul

A atividade “Olhos da censura: ler após o 25 de abril com o lápis azul”, realizada em contexto de sala de aula, consistiu na análise de um artigo jornalístico publicado em 1976, desafiando os alunos a identificar os conteúdos que, à luz dos critérios de censura vigente durante o Estado Novo, teriam sido eliminados ou alterados.

A primeira questão - “Este artigo, publicado após o 25 de abril de 1974, teria sido censurado ou publicado antes da Revolução. Porquê?” – visava avaliar a dimensão narrativa, ainda que de forma mais limitada, uma vez que a resposta escrita consistiu numa breve justificação e explicação sobre a impossibilidade publicação do artigo antes da Revolução sem sofrer alterações ou censura.

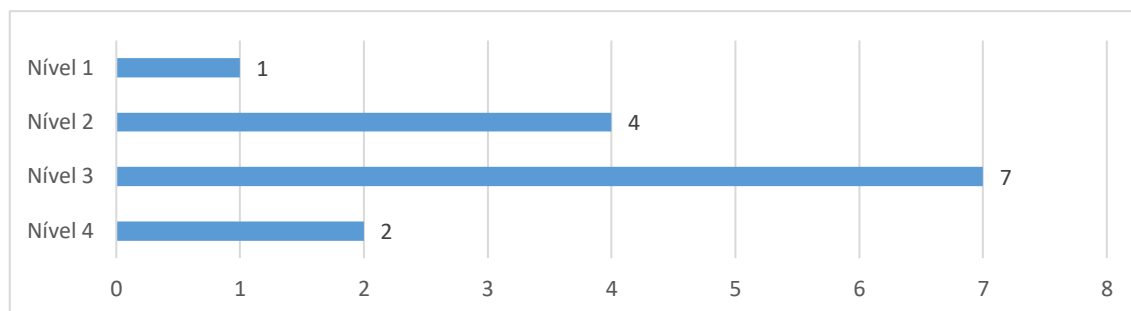
Não obstante, a resposta a esta questão permitiu avaliar a capacidade dos alunos de organizar o discurso de forma lógica e explicativa, evidenciando se compreendiam ou não a relação entre liberdade de imprensa e regime político autoritário, como foi o caso do Estado Novo.

Adicionalmente, esta questão possibilitou trabalhar de forma explícita a dimensão da evidência histórica, conforme definido na rubrica de avaliação, ao exigir a mobilização de competências de interpretação de uma fonte primária, nomeadamente a distinção entre informação explícita e implícita, a identificação de intencionalidades e a contextualização político-social do documento.

Neste sentido, as respostas dos alunos da **Turma X**, situam-se nos diferentes níveis da grelha de mobilização de evidência histórica e construção de narrativas históricas, permitindo observar os diferentes graus de desenvolvimento das competências em estudo.

A diversidade de resultados obtidos pelos alunos da **Turma X** são visíveis no **Gráfico 10**, que ilustra a distribuição das respostas nos diferentes níveis da grelha de avaliação:

Gráfico 10 - Distribuição dos níveis quanto à construção da narrativa histórica e da evidência histórica na Turma X



Fonte: Autoria própria

Como é possível constatar, a maioria das respostas obtidas na **Turma X**, situa-se no nível 3. De um modo geral, as respostas apresentadas pelos alunos revelaram uma estrutura simples e relativamente coerente, embora evidenciem alguma limitação ao nível da profundidade analítica. Quatro alunos obtiveram o nível 2, apresentando respostas essencialmente descritivas, caracterizadas por uma sucessão de factos pouco explicados e com escassa articulação interna. Um aluno foi classificado com nível 1, dado não ter conseguido construir uma narrativa com informação relevante. Por fim, dois alunos atingiram o nível 4, evidenciando uma maior capacidade de análise e organização da informação.

Tal como referido anteriormente, seguem-se exemplos de respostas correspondentes aos diferentes níveis de desempenho.

Figura 11 - Exemplo de uma resposta classificada com nível 1

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Caefc | Associação de Escolas Ferreira de Castro

1. Este artigo, publicado após 25 de Abril de 1974, teria sido censurado ou publicado antes da Revolução? Porquê?

Sim, teria sido censurado pois fala mal do governo o que era proibido.

A resposta apresentada pelo aluno evidencia que este compreendeu que o artigo teria sido censurado, contudo, não conseguiu ir além de uma interpretação superficial da informação disponibilizada. A justificação apresentada: «teria sido censurado porque fala mal do governo», limita-se a uma observação literal, sem recorrer à evidência explícita ou implícita presente na fonte. Além disso, o aluno não abordou a questão central da História contrafactual, nomeadamente o exercício de reflexão “e se...?”, não apresentando um raciocínio que explorasse cenários alternativos plausíveis. Em termos de narrativa histórica, verifica-se uma ausência de coesão e articulação, evidenciando dificuldades na construção de uma resposta estrutura e analítica, limitando-se a referir que a fonte “fala mal do governo o que era proibido”.

Figura 12 - Exemplo de uma resposta classificada com nível 2

The image shows a document header with logos for the Portuguese Republic, Education/Science/Innovation, and CIEFC. Below the header is a printed question in Portuguese. A handwritten response in blue ink follows, discussing the censorship of an article based on its perceived offensiveness to the government.

1. Este artigo, publicado após 25 de Abril de 1974, teria sido censurado ou publicado antes da Revolução? Porquê?

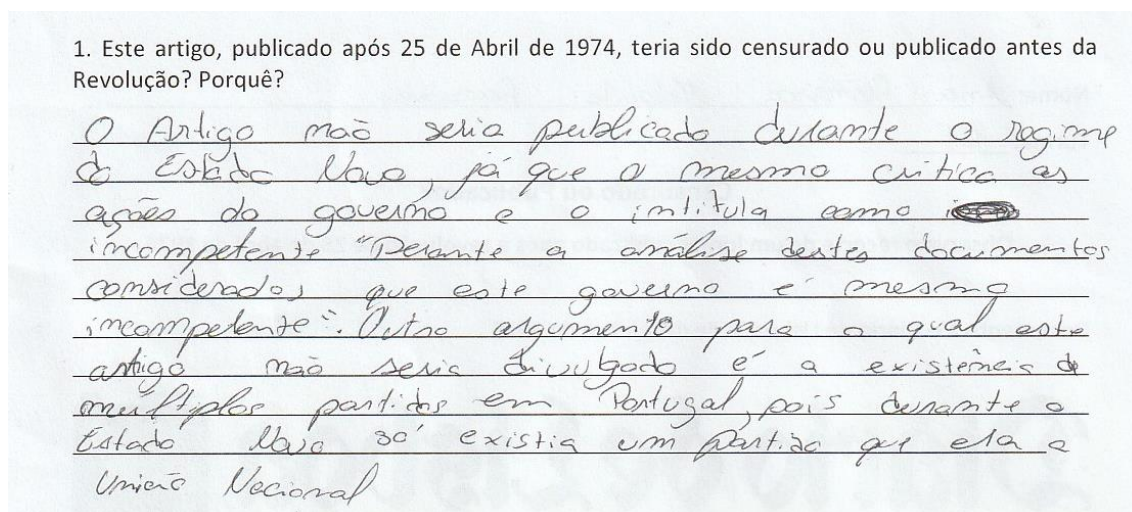
Este artigo teria sido censurado se fosse publicado antes da Revolução porque é um artigo considerado ofensivo, ~~escreve diretamente~~ direcionado para o governo, em que Francisco Sá Carneiro escreve a sua opinião em relação ao governo citando expressões como "Este governo é incompetente" e para além disso o artigo contém divulgações "privadas" relacionados também com o primeiro-ministro Mário Soares.

Esta resposta encontra-se classificada no nível 2, uma vez que o aluno apresentou uma quantidade reduzida de evidência retirada do texto. A informação mobilizada foi, contudo, reproduzida de forma literal, sem qualquer explicação que evidenciasse uma reflexão para lá do que se encontra explícito na fonte.

No que respeita à narrativa histórica, a resposta limita-se à apresentação de dados sem qualquer interpretação clara, atribuindo inclusive a autoria do texto a Francisco Sá Carneiro: «escreve a sua opinião em relação ao governo citando expressões como (...)». O aluno recorreu a um discurso superficial, carente de coerência e de

vocabulário histórico adequado, revelando dificuldades na construção de uma narrativa articulada e fundamentada.

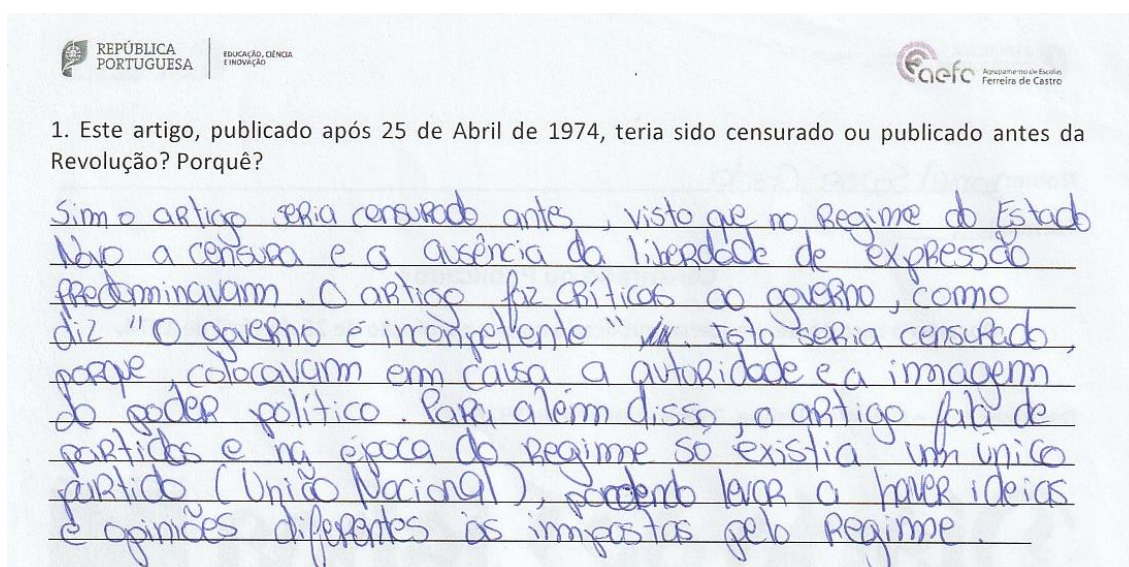
Figura 13 - Exemplo de uma resposta classificada com nível 3



Nesta resposta, o aluno evidencia o início de um pensamento crítico em relação à fonte, revelando capacidade para extrair informação explícita: «Perante a análise destes documentos consideramos que este governo é mesmo incompetente» bem como informação implícita: «existência a múltiplos partidos em Portugal pois durante o Estado Novo só existia um partido que era a União Nacional».

Em termos de construção narrativa, a resposta demonstra uma progressão relativamente ao exemplo de nível 2, apresentando uma estrutura mais coerente, ainda que simples. Contudo, a análise permanece limitada, carecendo de maior desenvolvimento e profundidade, o que impede a sua classificação no nível 4, quer no que respeita a mobilização de evidência, quer na construção de uma narrativa histórica.

Figura 14 - Exemplo de uma resposta classificada com nível 4

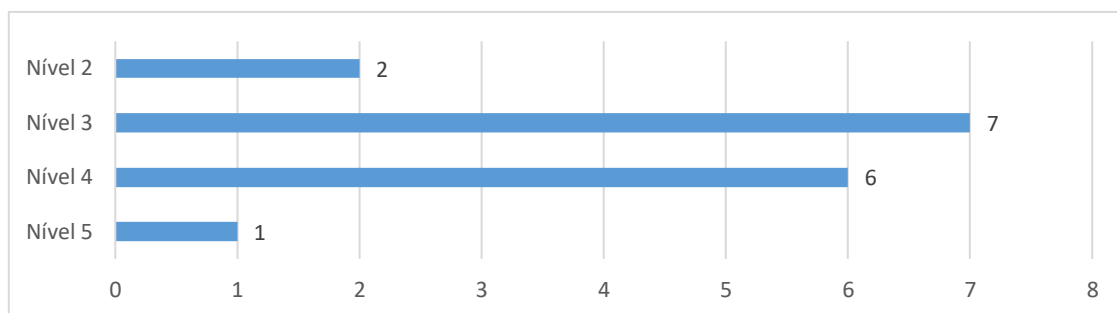


Esta resposta evidencia que o aluno foi capaz de realizar uma leitura crítica e fundamentada das fontes, patente tanto na identificação explícita: «(...) como diz "o governo é incompetente"» como na implícita, expressa na passagem: «(...) colocavam em causa a autoridade e a imagem do poder político», ultrapassando assim uma mera descrição factual. A resposta integra ainda uma contextualização histórica, revelando consciência crítica relativamente à informação, visível na afirmação: «(...) visto que no Estado Novo a censura e a ausência de liberdade de expressão predominavam».

No que se refere à construção de uma narrativa histórica, o aluno apresentou um discurso lógico, bem estruturado e com recurso a um vocabulário adequado. A resposta demonstra, por conseguinte, uma tentativa de interpretar a fonte de modo a elaborar uma narrativa sustentada em evidência histórica.

Posteriormente, proceder-se-á à análise dos resultados obtidos nesta questão na **Turma Y**.

Gráfico 11 - Distribuição dos níveis quanto à construção da narrativa histórica e da evidência histórica na Turma Y



Fonte: Autoria própria

Relativamente aos resultados obtidos pela **Turma Y**, seis alunos atingiram o nível 4, sete alunos o nível 3 e dois o nível 2, destacando-se ainda um aluno que obteve o nível 5. Neste sentido, comparativamente com a **Turma X**, a **Turma Y** revelou melhores resultados visíveis quer pelo número de alunos que obtiveram os níveis 3 e 4, quer pela existência de um aluno que atingiu o nível 5.

Uma vez que já foram apresentados exemplos de respostas correspondentes aos níveis 2, 3 e 4 nesta atividade, optou-se por apresentar apenas uma resposta da **Turma Y** de nível 5, dado que na **Turma X** nenhum aluno alcançou este patamar.

Figura 15 - Exemplo de uma resposta classificada com nível 5, na Turma Y



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO



Agrupamento de Escolas
Ferreira de Castro

1. Este artigo, publicado após 25 de Abril de 1974, teria sido censurado ou publicado antes da Revolução? Porquê?

O artigo presente seria alvo de censura no período anterior à Revolução de 25 de Abril de 1974 pois afirma que o "governo é incompetente", passando a mensagem de desordem e confusão. Além disso, também refere que havia uma "interdependência"... entre a atividade governamental e a ação dos partidos... na Assembleia da República.", ou seja, a existência dos partidos era só para fingir que estes poderiam interferir na governação do país, no entanto, era os Chefes de Estado e Governo ou verdadeiros governadores. Também é apresentado uma fala de Francisco de Sá Carneiro onde refere "teremos... problemas a apresentar", implicando assim a um acumulo de problemas por resolver pelo Estado Novo.

O aluno desenvolveu plenamente a mobilização de evidência histórica, selecionando várias passagens relevantes da fonte e demonstrou capacidade para interpretar conteúdos explícitos e implícitos. Neste sentido, foi capaz de realizar um comentário crítico ao texto, identificando os tipos de discursos considerados aceitáveis ou censuráveis no contexto do Estado Novo, como é visível na passagem «O artigo presente seria alvo de censura (...) pois afirma que o “governo é incompetente”, passando a mensagem de desordem e confusão». Foi ainda capaz de estabelecer relações entre a fonte e a natureza política do Estado Novo, visível na passagem «refere que havia uma interdependência (...) no entanto eram os chefes de estado e o governo os verdadeiros governadores».

No que respeita à construção da narrativa, esta apresenta uma estrutura crítica e coerente, articulando evidência com explicações interpretativas. Ainda, o aluno foi capaz de utilizar vocabulário histórico específico, e revela ainda a consciência de que o texto jornalístico não é neutro. Por fim, não se limitou a uma descrição.

Quanto à segunda proposta da atividade: “Com a tua caneta azul, sublinha os aspetos que teriam sido censurados antes da revolução de abril de 74”, a maioria dos alunos evidenciou conhecimento sobre os temas, expressões e críticas que seriam alvo de censura no contexto do Estado Novo, nomeadamente referências à repressão política, e à existência de diferentes partidos, como é possível observar no exemplo da **Figura 16:**

Figura 16 - Exemplo da realização do exercício dois



Embora esta proposta não tenha exigido a explicitação do raciocínio subjacente à resposta apresentada, constituiu-se como um bom indicador da capacidade de leitura crítica dos jornais, permitindo ao aluno uma aproximação direta ao contexto histórico.

5.3. Memórias em capa: retratar o mundo pós 25 de abril

A terceira e última atividade aplicada nas duas turmas: “Memórias em capa: retratar o país pós 25 de abril”, foi realizada em grupos e desenvolvida fora do contexto de sala de aula. Cada grupo teve como tarefa a construção de uma capa de jornal sobre um tema à sua escolha, podendo este incidir sobre aspetos de natureza social, económica, cultural ou política. A atividade permitiu que os alunos assumissem um papel ativo na construção da narrativa histórica, mobilizando evidências históricas e selecionando imagens adequadas à temática trabalhada. Após um percurso de aprendizagem centrado na análise de fontes jornalísticas, esta proposta constituiu uma oportunidade para os alunos aplicarem, de forma autónoma e criativa, os conhecimentos e competências previamente desenvolvidos.

No caso da **Turma X**, foram organizados sete grupos, embora um deles não tenha procedido à entrega do trabalho. Relativamente à **Turma Y**, foram constituídos seis grupos, que cumpriram na totalidade com a entrega da atividade. De um modo geral, os grupos demonstraram ter compreendido os elementos essenciais que compõem a estrutura de uma capa de jornal, incluindo o nome do jornal, a data e o número da edição, a manchete principal, o subtítulo e a imagem de destaque, entre outros.

No que respeita à seleção dos temas, procedeu-se a uma categorização das escolhas dos estudantes, conforme ilustrado na **Tabela 6**.

Tabela 6 - Categorização da natureza temática na atividade “Memórias em capa: retratar o mundo pós 25 de abril” na Turma X

Áreas temáticas	Frequência Turma X	Frequência Turma Y
Alterações políticas	4	5
Transformações culturais e sociais	2	1

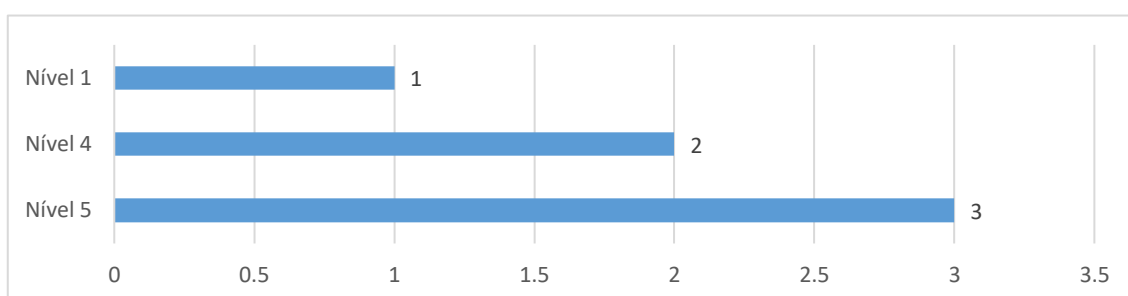
Fonte: Autoria própria

A maioria dos alunos optou por explorar a temática da Revolução dos Cravos, incidindo tanto no acontecimento do próprio dia como nas transformações políticas que daí decorreram.

No que respeita aos resultados obtidos na atividade, a generalidade dos alunos revelou empenho na sua concretização, o que se traduziu num maior cuidado na elaboração do produto final e na intenção de apresentar trabalhos de qualidade.

A distribuição dos resultados obtidos pela **Turma X** nesta atividade, encontram-se apresentados no **Gráfico 12**, que apresenta a sua correspondência com os diferentes níveis de desempenho.

Gráfico 12 – Resultados obtidos na atividade pela turma X

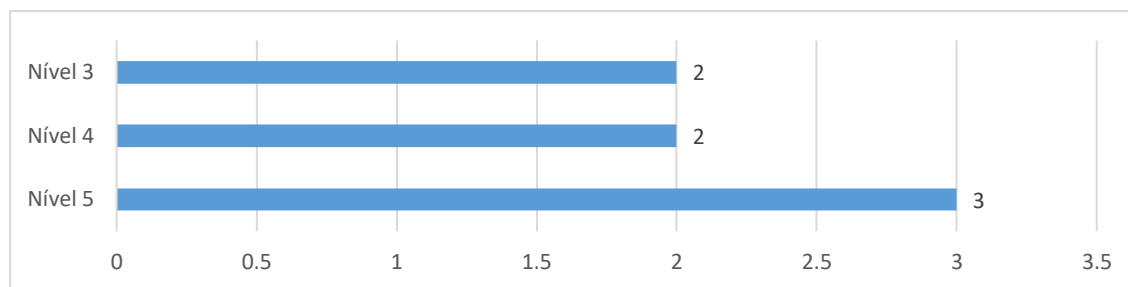


Fonte: Autoria própria

No que diz respeito à **Turma X**, a distribuição dos resultados evidencia uma maior concentração nos níveis de desempenho superiores: três grupos alcançaram o nível 5 e dois grupos situam-se no nível 4. Verificou-se, contudo, um grupo classificado no nível 1, revelando fragilidades na mobilização de evidência e na construção de uma narrativa.

Seguidamente no **Gráfico 13**, apresentam-se os resultados obtidos pela **Turma Y** nesta atividade.

Gráfico 13 – Resultados obtidos na atividade pela Turma Y



Fonte: Autoria própria

Relativamente à **Turma Y**, três grupos alcançaram o nível 5, dois grupos situaram-se no nível 4 e outros dois no nível 3.

Em conformidade com a organização previamente definida, apresentam-se, de seguida, exemplos representativos dos diferentes níveis de desempenho evidenciados pelos alunos na elaboração da capa de jornal.

Figura 17 – Exemplo de uma capa de jornal nível 1 da Turma X



A este trabalho foi atribuída a classificação de nível 1, uma vez que o grupo não cumpriu com o objetivo principal da atividade, que consistia na elaboração de uma capa de jornal. O produto final não apresenta características essenciais que definem uma

capa jornalística, como o nome do jornal, a data e o número de edição, a manchete principal ou o subtítulo. Apesar da seleção adequada de imagens relacionadas com a temática do 25 de abril, o texto suscita dúvidas quanto à sua autoria, dado que se trata de um *print* que não surge de forma integra ao leitor, revelando falta de cuidado e de rigor na sua construção. Este caso ilustra de forma clara como a ausência de empenho e dedicação pode sobrepor-se às capacidades reais dos alunos, não refletindo, provavelmente, o verdadeiro nível de raciocínio histórico que seriam capazes de demonstrar.

Posteriormente apresentamos um exemplo de uma capa de nível 3, dado que nenhum grupo das duas turmas obteve um nível 2.

Figura 18 - Exemplo de uma capa de jornal nível 3 da Turma Y

JORNAL EXPRESSO

Eleições Para a Assembleia Constituinte 1975

PELA PRIMEIRA VEZ, FUNCIONOU O SUFRÁGIO VERDADEIRAMENTE UNIVERSAL

As primeiras eleições livres em Portugal, realizaram-se a 25 de Abril de 1975, exatamente um ano após a Revolução dos Cravos, que pôs fim a quase cinco décadas de ditadura. Estas eleições foram as primeiras "eleições livres e justas" em plena revolução, no pós-25 de abril. Pela primeira vez, o sufrágio foi verdadeiramente universal, importante para o processo de transição para a democracia em Portugal. A esta coube a elaboração da Constituição, que foi aprovada a 2 de abril de 1976. É importante salientar que nestas eleições todos os cidadãos maiores de 18 anos, homens e pela primeira vez as mulheres tinham o direito ao voto universal, direto e secreto.

Passado um ano da Revolução dos Cravos, nestas primeiras eleições livres da democracia portuguesa, houve uma afluência às urnas de cerca de 92%, cujos eleitores exerceram o direito de voto entre as 8 e as 19 horas. Esta foi a participação mais elevada de sempre em eleições nacionais portuguesas até à atualidade.

Resultados:

Abs.	83	
CDS	76	17
MDP	41	5
PCP	125	30
PPD	264	80
PS	379	116
UDP	8	1
ADIM	3	1

Boletim de voto 1975

"HOJE, CADA VOTO É UMA FLOR A NASCER DA LIBERDADE CONQUISTADA"

A produção apresentada na **Figura 16** foi classificada com o nível 3. O grupo demonstrou capacidade para selecionar dados historicamente corretos e relevantes sobre as primeiras eleições livres em Portugal, como é possível observar na afirmação:

«pela primeira vez o sufrágio foi verdadeiramente universal». Os alunos reconheceram ainda a importância do acontecimento no contexto pós 25 de abril, visível na passagem «importante no processo de transição para a democracia em Portugal». Apesar de terem destacado elementos fundamentais, como a inclusão de uma tabela com os resultados eleitorais, o grupo tratou este recurso como uma fonte que se explica por si mesma, sem proceder a uma análise crítica ou a uma interpretação dos resultados apresentados.

No que respeita à estrutura narrativa, o texto elaborado apresenta coerência e está bem organizado, embora se mantenha descritivo e com reduzida profundidade analítica.

Relativamente à atribuição do nível 4, em ambas as turmas dois grupos atingiram este patamar de desempenho.

Figura 19 - Exemplo de uma capa de jornal nível 4 da Turma X



De acordo com os critérios estabelecidos, a produção apresentada insere-se no nível 4. O grupo demonstrou capacidade para selecionar e mobilizar dados relevantes que ilustram as transformações sociais ocorridas no período pós 25 de abril, nomeadamente no que respeita à imagem da mulher, à moda e aos cuidados pessoais. Os alunos evidenciaram o reconhecimento de que tais mudanças refletem uma nova fase de liberdade individual e de afirmação feminina, atribuindo-lhes um propósito interpretativo ao articularem o fenómeno com o processo de democratização. Tal é visível na passagem: “As mulheres vestem-se com mais liberdade, a moda deixa de ser regida por normas conservadoras e passa a refletir uma maior liberdade na escolha (...)”. Regista-se, ainda, a utilização consistente da evidência histórica.

No que se refere à estrutura narrativa, verifica-se uma organização clara e temática, com seções bem delimitadas e uma linguagem acessível. Embora o vocabulário se mantenha relativamente simples, observa-se uma intenção clara de articular forma e conteúdo. O trabalho revela, assim, uma evolução significativa em relação ao nível 3.

Por fim, tanto na **Turma X** como **Y**, três grupos obtiveram o nível 5, sendo esta a atividade que registou maior sucesso global. A atribuição deste nível deve-se ao facto de se tratarem de trabalhos particularmente completos, evidenciando uma construção original, criativa e cativante, que cumpriu integralmente os objetivos definidos.

Figura 20 - Exemplo de uma capa de jornal nível 5 da Turma Y



Em primeiro lugar, optou-se por apresentar esta capa de jornal como exemplo, devido à originalidade do tema abordado. Enquanto a maioria dos grupos, em ambas as turmas, escolheu trabalhar questões diretamente relacionadas com as dimensões políticas e sociais do 25 de abril, este grupo destacou-se por centrar a sua abordagem numa vertente cultural¹²³.

Este trabalho foi classificado com nível 5, tanto no que se refere à mobilização de evidência histórica como à construção da narrativa histórica. Os alunos revelaram capacidade notável de mobilizar evidência histórica de forma ativa e crítica, evitando uma abordagem meramente descritiva, como se evidencia na passagem: «(...) a estreia

¹²³ Embora o trabalho apresente em determinados momentos, léxico português do Brasil, tal facto explica-se pela constituição do grupo, que integra os dois alunos brasileiros anteriormente mencionados na caracterização da turma.

de O Mal-Amado (...) simboliza a queda de uma barreira que impedia os cineastas de expressar livremente as suas visões sobre o país, a sociedade e a política».

Relativamente à construção da narrativa, o grupo demonstrou um domínio sólido na organização do discurso, recorrendo a uma linguagem fluente e adequada ao registo jornalístico. A seleção das imagens revelou-se pertinente e coerente com a temática abordada. Trata-se, assim, de um trabalho que cumpre integralmente os objetivos definidos para a atividade.

5.4. O que a notícia não mostra

Por fim, a última atividade a ser analisada foi exclusivamente aplicada à **Turma Y**¹²⁴. Constituída por 17 alunos, esta turma foi organizada em 4 grupos, tendo cada um desenvolvido o trabalho a partir de uma notícia distinta, conforme se apresenta na tabela seguinte:

Tabela 7 - Organização dos grupos e respetiva notícia atribuída

Grupo A	Notícia 1 – “Lula apela a nova governança global e diz que “globalização neoliberal fracassou”
Grupo B	Notícia 2 – “La OCDE alerta de que desglobalizar los procesos de producción restaría un 5% al PIB mundial” ¹²⁵
Grupo C	Notícia 3 - Exploração sem limites: como a lógica neoliberal une precarização do trabalho e destruição ambiental no Sul Global”.
Grupo D	Notícia 4 – “La UE y Brasil aspiran a cerrar el acuerdo comercial en diciembre para enviar un mensaje global de estabilidad” ¹²⁶

Relativamente às respostas às questões colocadas aos diferentes grupos, optou-se por organizá-las em formato de tabela, de modo a facilitar a sua sistematização e análise comparativa.

¹²⁴ Como referido aquando da descrição da atividade, reforça-se que a mesma foi realizada em conjunto com a colega de estágio Beatriz Silva, que no seu relatório de estágio trabalha a questão da multiperspetiva.

¹²⁵ Tradução: A OCDE alerta que desglobalizar os processos de produção retiraria 5% ao PIB mundial”

¹²⁶ Tradução: A EU e o Brasil aspiram a concluir o acordo comercial em dezembro para enviar uma mensagem global de estabilidade”.

Tabela 8 - Respostas do Grupo A

Notícia: “Lula apela a nova governança global e diz que “globalização neoliberal fracassou””.	
Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?	“A perspectiva principal é a do presidente do Brasil, Lula da Silva, que critica a atual ordem económica e política internacional, especialmente a “globalização neoliberal”, e defende uma nova política mundial, propondo reformas nas instituições internacionais como a ONU, FMI, o Banco Mundial e a OMC e solicita mais representatividade para os países do Sul global.”
Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?	“As vozes não representadas nesta notícia são os países do Norte, as instituições internacionais referidas na notícia, os cidadãos dos países em desenvolvimento e talvez também economistas que pudessem analisar os impactos da globalização neoliberal.”
Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?	“A inclusão de vozes contrárias ou até mesmo neutras podiam dar-nos uma visão mais equilibrada do assunto e até apresentar-nos vantagens da globalização.”
A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?	“Sim, a linguagem sugere um alinhamento com a visão de Lula da Silva já que a notícia é muito centrada nas suas declarações, não havendo ideias opostas. Como exemplos disto temos o uso das expressões “globalização neoliberal fracassou”, “priorizar economias centrais”, “escolheu-se salvar os bancos” e “fortalecer o estado”, todas estas expressões mostram ser contra o sistema neoliberal e a favor de uma maior intervenção do estado.”

As respostas do Grupo A, enquadram-se no nível 4, tanto no que respeita à mobilização de evidência como à construção de uma narrativa fundamentada. Os alunos demonstraram a capacidade de identificar a perspectiva central do discurso, associada à crítica de Lula da Silva ao modelo neoliberal de globalização, bem como à proposta de reforma. Revelaram, igualmente, consciência das limitações inerentes ao texto jornalístico, ao destacarem as vozes ausentes, como as instituições internacionais ou os países do Norte e ao explicarem de que forma a sua inclusão poderia alterar a compreensão do tema. Neste sentido, o grupo mostrou-se capaz de distinguir informação explícita de implícita.

No que se refere à construção da narrativa histórica, os alunos elaboraram um texto descritivo explicativo, evidenciando organização, sequência lógica e uma tentativa clara de explicar e interpretar o conteúdo da notícia. Contudo, o grupo não apresentou uma capacidade crítica de um nível mais elevado.

No que respeita ao Grupo B, foram apresentadas as seguintes respostas:

Tabela 9 - Respostas do Grupo B

Notícia: “La OCDE alerta de que desglobalizar los procesos de producción restaría un 5% al PIB mundial”.	
Qual é a perspetiva principal apresentada na notícia?	“A perspetiva principal desta notícia é uma crítica à globalização dos processos de produção. Esta crítica é feita pela OECE que apoia o livre comércio.”
Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?	“A notícia não tem perspetivas dos trabalhadores, dos países em desenvolvimento e até mesmo de setores que poderiam beneficiar de realocização de produção.”
Como é que a inclusão dessas perspetivas poderia alterar a compreensão do tema?	“Poderia mostrar os benefícios da realocização para algumas economias e dava-nos uma visão mais equilibrada mostrando-nos mais perspetivas.”
A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?	“Sim, a linguagem valoriza o livre comércio e destaca os riscos e custos da desglobalização.”

O grupo B enquadra-se no nível 4, tanto no que respeita à evidência histórica como à construção de uma narrativa fundamentada. Nas respostas apresentadas, os alunos identificaram a perspetiva principal, centrada no posicionamento da OCDE em defesa do livre comércio. Para além disso, reconheceram a ausência de vozes relevantes, como a dos trabalhadores e dos países em desenvolvimento. A consciência de que a inclusão destas perspetivas poderia alterar a compreensão do fenómeno revela uma atitude crítica.

No que se refere à construção de uma narrativa histórica, as respostas evidenciaram organização e coerência, estabelecendo uma sequência lógica de ideias. O discurso demonstrou uma tentativa de interpretação, embora não tenha atingido o nível de profundidade crítica e de contextualização exigido num nível 5.

Relativamente às respostas do Grupo C:

Tabela 10 - Respostas do Grupo C

Notícia: "Exploração sem limites: como a lógica neoliberal une precarização do trabalho e destruição ambiental no Sul Global".	
Qual é a perspetiva principal apresentada na notícia?	"A perspetiva principal apresentada na notícia é uma crítica ao modelo neoliberal dizendo que o mesmo é responsável pela situação precária dos trabalhadores e pelas alterações climáticas. Esta notícia defende que a procura pelo lucro resulta na exploração dos trabalhadores e que se deve lutar pela diminuição da jornada de trabalho."
Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?	"Estão ausentes na notícia a perspetiva de empresários e de organizações internacionais que tragam opiniões diferentes."
Como é que a inclusão dessas perspetivas poderia alterar a compreensão do tema?	Sem resposta.
A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?	"A linguagem da notícia demonstra um claro posicionamento crítico ao neoliberalismo e destaca a luta dos trabalhadores, o que indica um certo enviesamento."

O Grupo C enquadra-se no nível 3, tanto no que respeita à mobilização de evidência como à construção de uma narrativa histórica. O grupo foi capaz de identificar a perspetiva principal centrada na crítica ao modelo neoliberal, associando-o à exploração dos trabalhadores e à degradação ambiental. Destacou ainda a ausência de vozes dos empresários e de organizações internacionais, o que revela alguma consciência das limitações de uma narrativa jornalística.

Contudo, a análise da notícia apresenta fragilidades significativas. A questão relativa à forma como a inclusão de outras perspetivas poderia alterar a compreensão do tema ficou sem resposta, evidenciando falta de problematização crítica. Embora o grupo tenha identificado um enviesamento da linguagem, não desenvolveu uma reflexão consistente a este respeito.

No que se refere à construção da narrativa histórica, as respostas demonstram alguma organização e coerência, mas carecem de profundidade. O grupo não conseguiu elaborar uma narrativa com capacidade interpretativa robusta, permanecendo num registo predominantemente descritivo.

Por fim, o Grupo D apresentou as seguintes respostas:

Tabela 11 - Respostas do Grupo D

Notícia: "La UE y Brasil aspiran a cerrar el acuerdo comercial en diciembre para enviar un mensaje global de estabilidad".	
Qual é a perspetiva principal apresentada na notícia?	"A perspetiva principal é positiva e institucional, referindo o esforço da EU e do Brasil para fazerem um acordo comercial como uma forma de mostrar estabilidade global."
Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?	"Estão ausentes as vozes dos grupos ambientais que se preocupam com as questões climáticas que este acordo pode trazer. Representantes da sociedade civil e outros países da Mercosul, para além do Brasil."
Como é que a inclusão dessas perspetivas poderia alterar a compreensão do tema?	"A inclusão de diferentes perspetivas podia mostrar que a decisão deste acordo não é unânime e que envolve controvérsias, o que nos podia mostrar o lado negativo disto tudo."
A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?	"Sim, a linguagem utilizada refere-se constantemente ao acordo como algo positivo dizendo que tem um potencial "extraordinário" sugerindo um viés favorável."

O Grupo D situa-se no nível 4, tanto no que respeita à mobilização de evidência histórica como à construção de uma narrativa. As respostas demonstram a capacidade de identificar a perspetiva principal, centrada no esforço conjunto da União Europeia e do Brasil para concretizar um acordo comercial. O grupo revelou ainda consciência das limitações da narrativa jornalística, ao salientar a ausência de perspetivas relevantes, nomeadamente a de grupos ambientais preocupados com as alterações climáticas. Para além disso, refletiram sobre a forma como a inclusão dessas vozes poderia alterar a compreensão do tema, evidenciando a capacidade de considerar diferentes pontos de vista, característica de um nível 4.

No que respeita à construção da narrativa histórica, as respostas apresentaram organização e coerência, com uma sequência lógica das ideias e uma interpretação da linguagem utilizada. Ainda que o discurso revele capacidade de interpretação e questionamento, não atinge a profundidade crítica que caracterizariam o nível 5.

5.5. O Inquérito Final

Na fase final deste relatório, procede-se à análise da perceção dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção pedagógica implementada. O inquérito final foi aplicado no dia 5 de junho de 2025, nas duas turmas envolvidas, tendo sido disponibilizado aos estudantes através de um QRCode¹²⁷.

Na **Turma Y** foi possível recolher a totalidade das respostas (16 alunos), enquanto na **Turma X**, devido à ausência de dois alunos, foram obtidas 12 respostas. O inquérito incluiu questões de resposta aberta, intercaladas com questões de resposta fechada organizadas segundo a escala de *Likert*, que varia entre 1 e 5, correspondendo os valores respetivamente, a: 1- Muito pouco; 2- Pouco; 3- Neutro; 4- Muito; 5- Bastante.

Seguidamente, procede-se à análise dos resultados obtidos em algumas das questões incluídas neste inquérito.

A primeira questão visou aferir a perceção dos alunos quanto à pertinência da utilização dos jornais para uma melhor compreensão dos acontecimentos históricos:

Tabela 12 - Resposta à questão “Consideras que o uso de jornais te ajudou a compreender melhor os acontecimentos históricos?”

Escala <i>Likert</i>	1	2	3	4	5	Total de respostas
12º X	0	0	1	7	4	12
12º Y	0	0	1	5	11	17
Total	0	0	2	12	15	29

Fonte: Autoria própria

Como se pode constatar pelos resultados apresentados na **Tabela 12**, a opção mais frequente na escala foi o nível 5, correspondendo a 51,7% dos alunos inquiridos, a maioria pertencente à **Turma Y**. De forma global, os 27 alunos consideraram que o trabalho com jornais contribuiu “muito” ou “bastante” para uma melhor compreensão dos acontecimentos históricos. Neste sentido, todos os alunos, reconheceram o valor

¹²⁷ Para a leitura do inquérito final na íntegra, consultar **Anexo 3**.

pedagógico da utilização dos jornais na aprendizagem histórica, evidenciando a título exemplificativo as seguintes respostas:

Sim, os jornais podem ser uma fonte importante para estudar a História porque registam acontecimentos, opiniões e o contexto da época em que foram escritos. Eles ajudam-nos a entender como é que as pessoas pensavam e viviam em determinado momento. (Aluna, Turma Y)

Claro, ao estudarmos jornais conseguimos ter uma melhor perspetiva daquilo que foram os acontecimentos passados, o que influencia positivamente a nossa aprendizagem (Aluna, Turma Y)

Ambas as respostas revelam a perceção de que os jornais espelham discursos, perspetivas e contextos próprios de cada época, contribuindo, assim, para a construção de um conhecimento histórico mais rico e contextualizado.

De seguida, as restantes questões do inquérito procuraram avaliar a opinião dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção pedagógica descrita neste estudo de caso. Relativamente à primeira atividade realizada:

Tabela 13 - Resposta à questão: “Sobre a atividade 1: Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa. Esta atividade foi interessante?”

Escala Likert	1	2	3	4	5	Total de respostas
12º X	0	0	3	6	3	12
12º Y	0	0	0	5	12	17
Total	0	0	3	11	15	29

Fonte: Autoria própria

A classificação atribuída pelos estudantes indica que a atividade de comparação de perspetivas históricas foi, de modo geral, bem acolhida. 15 alunos atribuíram a pontuação máxima (5), considerando-a bastante relevante, enquanto 11 referiram ter gostado muito de a realizar. Apenas 3 alunos selecionaram a opção 3 da escala de Likert, refletindo uma perceção neutra relativamente à atividade.

Posteriormente, os alunos foram convidados a justificar a sua avaliação, sendo apresentadas de seguida algumas das respostas recolhidas:

Porque permitiu-nos perceber como os jornais acompanharam o fenómeno migratório português. (Aluna, Turma Y)

Porque ajudou-nos a consolidar diversas competências, nomeadamente a análise, compreensão e seleção de informação nos documentos (Aluna, Turma X)

Porque trabalhamos o tema da emigração de maneira diferente (Aluno, Turma X)

As respostas dos alunos evidenciam que reconhecem não apenas o valor informativo e interpretativo dos jornais enquanto fontes históricas, mas também a contribuição da atividade para o desenvolvimento de competências transversais na análise de documentos.

No que respeita à atividade “Olhos da censura: Ler o pós 25 de abril com o lápis azul”, os alunos foram questionados acerca do seu interesse relativamente à mesma. Para melhor compreensão, apresenta-se o gráfico seguinte:

Tabela 14 - Resposta à questão: “Olhos da censura: Ler o pós 25 de abril com o lápis azul. Consideras esta atividade interessante”

Escala Likert	1	2	3	4	5	Total de respostas
12º X	0	0	0	8	4	12
12º Y	0	0	1	4	12	17
Total	0	0	1	12	16	29

Fonte: Autoria própria

Como é possível depreender, os discentes demonstraram manifestaram agrado na realização desta atividade, evidenciado pelo facto de 16 estudantes terem atribuído a classificação máxima (5) e 12 terem selecionado o nível 4. Apenas 1 aluno apresentou

uma percepção neutra relativamente ao interesse da atividade, optando pelo nível 3 da escala.

Novamente, os alunos foram convidados a justificar a sua apreciação, permitindo uma compreensão mais detalhada das razões subjacentes às classificações atribuídas. Seguem-se algumas das respostas recolhidas:

Porque podemos fingir que erámos a PIDE/DGS, e aprender mais sobre como era todo este processo e o que era censurado ou não. (Aluna, Turma Y)

Porque foi uma atividade diferente que no ajudou a perceber melhor a matéria (Aluno, Turma X)

As respostas dos alunos evidenciam o envolvimento dos alunos com a atividade, salientando-se o interesse gerado pela abordagem didática e pela oportunidade de aplicar conhecimentos relativos ao funcionamento da censura durante o Estado Novo.

No que concerne ao interesse pela atividade 3, intitulada “Memórias em capa: retratar o pós 25 de abril”:

Tabela 15 - Resposta à questão: “Sobre a atividade: Capa de um jornal pós 25 de abril. Esta atividade foi interessante?”

Escala Likert	1	2	3	4	5	Total de respostas
12º X	0	0	0	7	5	12
12º Y	0	0	0	4	13	17
Total	0	0	0	11	18	29

Fonte: Autoria própria

Também nesta atividade, o nível 5 foi o mais selecionado pelos alunos, seguido do nível 4. Não se registaram respostas nos restantes níveis da escala, refletindo uma avaliação globalmente muito positiva por parte dos participantes.

Posteriormente, os alunos foram convidados a indicar os aspetos que mais apreciaram na realização da atividade. Destacam-se, a título de exemplificativo, as seguintes respostas:

A parte da criação foi bastante divertida porque ajudou-nos a libertar o nosso lado criativo. (Aluna, Turma Y)

Perceber como se elabora uma capa de um jornal (Aluna, Turma X)

Fazer um texto em estilo de jornal (Aluno, Turma X)

Estas respostas evidenciam não apenas o envolvimento dos alunos na dimensão criativa da tarefa, mas também no reconhecimento da aprendizagem prática associada à estrutura e à linguagem jornalística.

No que respeita à atividade “O que a notícia não mostra.”, apresentam-se apenas os resultados obtidos pela Turma Y, uma vez que esta foi a única turma a realizar a referida atividade.

Tabela 16 - Resposta à questão: “Sobre a atividade: O que a notícia não mostra. Esta atividade foi interessante?”

Escala Likert	1	2	3	4	5	Total de respostas
12º Y	0	1	0	5	11	17
Total	0	1	0	5	11	17

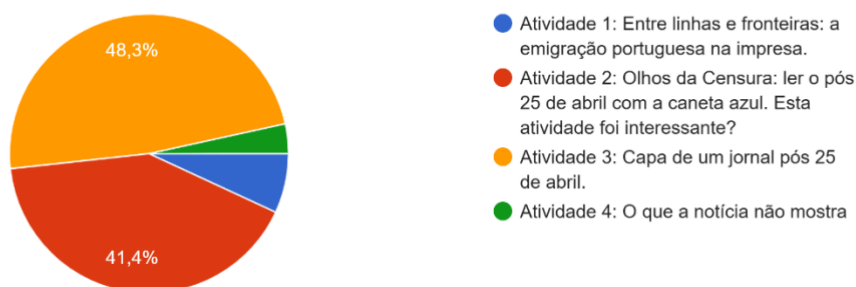
Fonte: Autoria própria

Como se constata pela observação da **Tabela 16**, mais de metade da turma - 11 alunos – atribuiu o nível de 5 à atividade, seguindo-se 5 alunos que atribuíram o nível 4 e 1 aluno que indicou o nível 2. Por lapso, não foi solicitada uma justificação para as classificações atribuídas, o que impossibilita a identificação dos aspetos considerados mais ou menos relevantes nesta atividade. Esta informação teria sido especialmente útil para compreender os motivos subjacentes à atribuição do nível 2, único caso registado neste nível.

Por fim, a última análise incide sobre a atividade que os alunos identificaram que mais gostaram de realizar.

Gráfico 14 - Atividade que os alunos mais gostaram de realizar

Qual atividade que mais gostaste?
29 respostas



Fonte: *Google Forms*

Através da análise do **Gráfico 14**, verifica-se que a atividade preferida pelos alunos das turmas X e Y foi a atividade 3, relativa à criação de uma capa de um jornal: “Memórias em capa: retratar o pós 25 de abril” com 48,3% das preferências, seguida da atividade 2: “Olhos da censura: Ler o pós 25 de abril com o lápis azul”, com 41,4%. Posteriormente, serão apresentadas as razões indicadas pelos alunos para a escolha destas atividades.

No que respeita às justificações para a preferência pela atividade 3, destacam-se as seguintes respostas:

Porque foi a mais divertida de fazer (Aluna, Turma Y)

Foi uma atividade diferente e cativante (Aluna, Turma Y)

Porque pude usar a criatividade (Aluna, Turma X)

Relativamente à atividade 2, os alunos referiram:

Foi a que me cativou mais (Aluna, Turma Y)

Permitiu sentir na pele aquela que foi a repressão na sociedade portuguesa sob a ditadura (Aluno, Turma X)

Por fim, os alunos foram questionados sobre se a utilização dos jornais contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais crítico relativamente à informação. A esta questão a totalidade dos alunos respondeu de forma afirmativa, reconhecendo o impacto positivo deste recurso na análise e interpretação crítica das fontes históricas e informativas.

As respostas obtidas no inquérito final permitem concluir que a utilização do jornal como recurso didático no ensino da História foi amplamente valorizado pelos alunos das turmas envolvidas. Na generalidade, os alunos reconheceram que o trabalho com os jornais contribuiu para uma melhor compreensão dos acontecimentos históricos, reforçando a sua utilidade enquanto complemento ao manual escolar. Assim, além do jornal permitir a mobilização dos conteúdos, permite que os alunos desenvolvam as competências previstas nas Aprendizagens Essenciais como uma aprendizagem mais ativa e crítica.

6. Discussão dos resultados

A análise dos dados recolhidos ao longo desta intervenção permitem refletir sobre o potencial pedagógico do jornal no ensino de História, dando resposta à situação problema que estruturou a presente investigação: *De que forma a utilização do jornal em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, em particular da mobilização de evidência histórica para a construção de narrativas históricas?*

Em consequência das atividades desenvolvidas ao longo da intervenção, constatou-se uma progressão clara no modo como os discentes trabalhavam o jornal enquanto fonte histórica. Embora se tenha tratado de um número reduzido de atividades, verificou-se que da primeira atividade para a última, os discentes passaram de uma postura predominantemente descritiva para uma postura mais crítica na forma

como trabalhavam as fontes. Tal traduziu-se numa maior capacidade de mobilizar evidência histórica e de construir narrativas mais elaboradas. Neste sentido, na realização do inquérito final, foi possível observar que os alunos reconheceram o jornal como um suporte atrativo e próximo da sua realidade.

Na primeira atividade “Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa”, muitos alunos revelaram dificuldades em ir além do que constatarem com a leitura da fonte, encarando o jornal como o reflexo direto da realidade. Esta percepção vai ao encontro do que José Barros¹²⁸ sublinha relativamente ao jornal, onde este é muitas vezes olhado como um simples meio de comunicação, quando na verdade constitui também um produtor cultural e uma fonte de análise histórica. Contudo, nesta primeira atividade, o confronto com o documento já evidenciou potencial pedagógico, dado que os alunos começaram a questionar a forma como determinados temas eram apresentados.

Na segunda atividade “Olhos da censura: ler o mundo pós 25 de abril com o lápis da censura”, verificou-se um avanço significativo na problematização da fonte. Muitos alunos foram capazes de identificar cortes, lacunas e silêncios impostos particularmente em regimes ditatoriais, compreendendo que a informação jornalística se olhada como um documento/fonte, resulta de um processo de seleção, em consonância com a perspetiva de Le Goff¹²⁹. Esta tomada de consciência aproxima-se da reflexão de Rocha¹³⁰, para quem a evidência não é um dado imediato, mas o resultado de uma interrogação crítica. O trabalho desenvolvido mostrou ainda a importância de os alunos aprenderem a questionar as fontes quanto ao seu contexto de produção e intencionalidade.

Quanto à terceira atividade desenvolvida “Memórias em capa: retratar o país após o 25 de abril”, representou um passo decisivo na transição da análise para a

¹²⁸ BARROS, José D’Assunção – *Sobre o uso dos jornais como fontes históricas – uma síntese metodológica*. Brasil: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.

¹²⁹ Le Goff cit. KARAWEJZYK, Mónica – *O jornal como documento ...* p. 132

¹³⁰ ROCHA, Helenice - *Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado*. Revista de Teoria da História, nº 27, 2024.

produção. Ao elaborarem capas de jornal, os alunos organizaram a informação recolhida, selecionaram acontecimentos e articularam-nos através de narrativas próprias. Esta atividade ganha relevância científica em autores como Husbands¹³¹ para quem a narrativa constitui uma estrutura cognitiva fundamental para organizar o conhecimento. A narrativa é essencial em História como sublinhado por François Furet¹³² para quem a História é “filha da narrativa”. A diversidade de abordagens dos diferentes grupos mostrou que a História, como defende Carr¹³³, não resulta de factos puros, mas da seleção e organização dos acontecimentos.

Por fim, a quarta atividade “O que a notícia não mostra”, embora apenas tenha sido aplicada a uma das turmas, permitiu constatar que os alunos revelaram uma maior capacidade crítica, sendo capazes de identificar omissões e reconhecer a importância de incluir múltiplas vozes na análise do passado. O exercício confirmou a afirmação de Ashby¹³⁴, para quem a validade da fonte depende da questão colocada. Ainda, a atividade evidenciou progressos na capacidade de avaliar não apenas o que está presente no documento, mas também aquilo que está ausente. A postura crítica adquirida vai ao encontro do que Chartier¹³⁵ designa de “vontade de verdade”, necessária para sustentar narrativas fundamentadas.

Importa salientar que, apesar de ao longo do relatório terem sido apresentados os resultados obtidos separadamente pelas turmas X e Y, optamos por não estabelecer uma comparação direta e sistemática entre ambas, embora a **Turma Y** de uma forma geral tenha obtido um melhor desempenho. Esta opção decorre do facto de o objetivo principal desta investigação não ser aferir diferenças de desempenho entre turmas, mas antes compreender o potencial do jornal.

¹³¹ Husbands, 2003 cit. GEVAERD, Rosi - *Narrativa Histórica: uma maneira de ensinar e aprender ...* p. 60

¹³² FURET, François - *A Oficina da Histórica*, Lisboa, Gradiva, 1986.

¹³³ CARR, Edward - *What is history?* Londres: Penguin Books, 2ª edição, 1990. p. 11

¹³⁴ ASHBY, Rosalyn - *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica ...* p. 154

¹³⁵ CHARTIER, Roger - *Verdade e prova: História, retórica, literatura, memória*. Revista de História, São Paulo, 2022. pp. 3-5

De forma global, é possível afirmar que, apesar do tempo limitado, se observou uma progressão positiva – de uma leitura inicial marcada pelo senso comum até à elaboração de narrativas um pouco mais complexas e à adoção de uma postura mais crítica face às fontes, alcançando assim os objetivos inicialmente traçados para esta investigação. O inquérito final evidenciou que a maioria dos discentes consideraram que o jornal os ajudou a compreender melhor os acontecimentos históricos, o que confirma o seu potencial pedagógico. As respostas positivas reforçam a relevância de integrar a imprensa em sala de aula, como defendido também por autores como Maria Borelli¹³⁶, para quem o jornal é um ótimo recurso como complemento ao manual escolar.

¹³⁶ BORELLI, M.A – *O jornal e a escola, programas e projetos*, 2002. Disponível em: <https://alb.org.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal1/MesasRedondas/AparecidaBorelli.htm> (09-01-2025)

Considerações Finais

Chegados ao final desta investigação, importa apresentar algumas considerações finais. O estudo permitiu demonstrar que o jornal, enquanto fonte histórica e recurso didático, constitui uma estratégia pedagógica relevante no desenvolvimento do pensamento histórico e da literacia crítica dos alunos. Ao longo da aplicação das atividades, os discentes foram desafiados a confrontar as fontes, a reorganizar informação e a construir narrativas próprias, processo que lhes permitiu ultrapassar leituras mais descritivas e aproximando-os de análises mais críticas e fundamentadas em evidência.

Num contexto em que os alunos estão cada vez mais expostos a discursos mediáticos, o jornal revelou-se um instrumento com grande potencial na aquisição de diversas competências. Verificou-se que os jornais não devem ser apenas encarados como fontes factuais, mas como documentos que permitem múltiplas interpretações, favorecendo assim o desenvolvimento da análise crítica e cruzamento de evidências, em consonância com Peter Seixas relativamente ao papel das fontes primárias no pensamento histórico¹³⁷. Estas constatações confirmam também o impacto de projetos implementados, como o *Público na Escola* e o *Programa de Oferta de Assinaturas Digitais*, que evidenciaram a utilidade do jornal como ferramenta pedagógica. Observou-se ainda que a utilização do jornal contribuiu para o desenvolvimento de competências mediáticas e para a promoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, aproximando-se da reflexão de João Gonçalves sobre a necessidade de «transformar a escola (...) acabando com práticas rotineiras e maçadoras»¹³⁸.

Neste sentido, a investigação foi orientada pela questão: *De que forma a utilização do jornal em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, em particular da mobilização de evidência histórica*

¹³⁷ Seixas, 2006 Cit. MOREIRA, Isabel & CASTRO, Xosé – A História de Portugal ... p. 447

¹³⁸ GONÇALVES, João – *O jornal escolar: da periferia ao centro do processo educativo*. Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação 6 - 8 setembro 2007, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2008. p. 1957

para a construção de narrativas históricas? A partir desta questão, definiram-se quatro objetivos específicos:

1. Explorar o uso do jornal como fonte histórica e recurso didático.
2. Avaliar de que modo os alunos mobilizam a informação proveniente da imprensa escrita e a consideram evidência histórica.
3. Compreender em que medida os alunos constroem narrativas históricas a partir de textos jornalísticos.
4. Refletir o modo como o recurso ao jornal pode fomentar uma postura crítica e interventiva face ao passado e ao presente.

A análise das atividades desenvolvidas revelou que todos os objetivos foram atingidos. Vejamos:

No que diz respeito ao primeiro objetivo, as atividades desenvolvidas através da análise de notícias e produção de textos jornalísticos, permitiu aos alunos compreender o jornal enquanto fonte histórica, reconhecendo as notícias como um produto de escolhas num determinado contexto social e político.

No que diz respeito ao segundo objetivo, através da análise e comparação de diferentes textos jornalísticos, os alunos desenvolveram a capacidade de mobilizar informação para fundamentar os seus argumentos. Observou-se uma progressão clara. Inicialmente tendiam a reproduzir o conteúdo de forma literal, mas gradualmente passaram a relacionar informação das fontes de forma contextualizada, construindo evidência histórica consciente.

O terceiro objetivo também foi alcançado, em particular aquando da atividade de elaboração de um jornal. Nesta atividade os alunos evidenciaram capacidade de organizar e narrar acontecimentos históricos de forma inteligível, mobilizando evidência para construir narrativas próprias. Esta aprendizagem está em linha com o que Rüsen¹³⁹

¹³⁹ Rüsen, 2001 cit. GEVAERD, Rosi - *Narrativa Histórica: uma maneira de ensinar e aprender ...* p. 60

e Husbands¹⁴⁰ sublinham relativamente à centralidade da narrativa na compreensão histórica.

Por fim, o quarto objetivo as atividades incentivaram os alunos a questionar e problematizar o conteúdo das fontes, promovendo uma literacia crítica e uma postura interventiva. Ao reconhecerem omissões, diferentes perspetivas, os discentes compreenderam a importância de cruzar fontes e desenvolver uma opinião informada. Esta prática aproxima-se das recomendações do Perfil do Aluno à Saída da escolaridade Obrigatória (PASEO), que enfatiza a necessidade de formar cidadãos críticos e conscientes.

Naturalmente este estudo apresenta limitações que importa reconhecer. Em primeiro lugar, a intervenção foi circunscrita a duas turmas do 12.º ano, o que condiciona a possibilidade de generalização dos resultados para outros níveis de ensino. Ainda assim, a diversidade de respostas recolhidas permitiu evidenciar tendências relevantes no modo como os alunos lidam com a imprensa escrita no contexto escolar. Em segundo lugar, um dos principais constrangimentos relacionou-se com a duração relativamente curta da intervenção, que não permitiu acompanhar de forma mais sistemática a progressão dos alunos no domínio da evidência e da narrativa histórica. Aliado a este constrangimento, acresce a própria realidade da prática letiva, marcada por tempos limitados, ritmos diferenciados de aprendizagem e constrangimentos logísticos. Ainda assim, tais desafios revelaram-se oportunidades de reflexão sobre a prática docente, essenciais na orientação dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, a recolha de dados baseou-se sobretudo em inquéritos, fichas de trabalho e na produção jornalística. Embora estes instrumentos tenham permitido recolher informação relevante, apresentam algumas limitações, nomeadamente a subjetividade das respostas dos alunos e a dificuldade em avaliar de forma totalmente rigorosa a autonomia na mobilização de evidência histórica e a construção de narrativas históricas. Ademais salientam-se algumas atividades que

¹⁴⁰ Husbands, 2003 cit. GEVAERD, Rosi - *Narrativa Histórica: Uma maneira de ensinar e aprender...* p. 60

constituem propostas pertinentes para a futura prática docente, nomeadamente a análise de *fake news* ou a realização de um relatório após uma visita de estudo em formato jornal.

Em suma, a presente investigação demonstrou que, apesar do tempo limitado, a utilização da imprensa é um caminho frutífero para o desenvolvimento de competências essenciais, não apenas no domínio do conhecimento histórico e na mobilização de evidência histórica e construção de narrativas históricas, mas também na formação de cidadãos críticos e informados.

Em termos pessoais e profissionais, esta investigação confirmou a convicção de que o ensino da História não deve restringir-se à transmissão de factos, mas sim fomentar a problematização crítica, a criatividade e a capacidade de pensar historicamente. Trabalhar com jornais, permitiu transformar a sala de aula num espaço de questionamento e de diálogo.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Lílian – *Narrativa Histórica e literária: pontos e contrapontos*. BÍblios: Rio Grande, 2005.

ASHBY, Rosalyn – *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. Londres: Universidade de Londres. 2006.

AZEVEDO, Cândido de - *A censura: De Salazar a Marcelo Caetano*. Editorial Caminho, 1999.

BARCA, Isabel – *Aula Oficina: Do projeto à avaliação*. Para a educação de qualidade: Atas da Quarta jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004.

BARCA, ISABEL – *Literacia e consciência histórica*. Brasil: Universidade Federal do Paraná, 2006.

BARCA, Isabel & CAINELLI, Marlene – *A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado*. Educação e pesquisa, 44.

BARCA, Isabel & GAGO, Marília – *Usos da narrativa em História*. Braga: Universidade do Minho, Centro de investigação em Educação, 2004.

BARROS, José Assunção – *Fontes históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do Historiador, e à sua variedade de tipo*. Brasil: Cadernos do tempo Presente, 2020.

BARROS, José Assunção – *Sobre o uso dos jornais como fontes históricas: uma síntese metodológica*. Brasil: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.

BLOCH, Marc – *A apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. – *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1994.

BORRELLI, M.A – O jornal e a escola, programas e projetos, 2002. Disponível em: WWW <URL: <https://alb.org.br/arquivo-morto/anais/jornal/jornal1/MesasRedondas/AparecidaBorelli.htm> > [Consultado a 10 de Dezembro de 2024]

BUCHTIK, Lorena – *Tempo, Evidência e Historicidades no livro didático e a aprendizagem histórica*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2018.

CARR, Edward – *What is history?* Londres: Penguin Books, 2ª edição, 1990.

CASTRO, Joana – “Narro, logo existo!”: O storytelling e o digital como estratégias do desenvolvimento da literacia histórica dos alunos. Relatório de Estágio. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2024.

CHARTIER, Roger - *Verdade e prova: História, retórica, literatura, memória*. Revista de História, São Paulo, 2022.

COELHO, Alexandra Prado – *Não parem as rotativas*. Artigo online no Jornal Público, 2018. Disponível em WWW <URL: <https://www.publico.pt/2018/03/04/sociedade/noticia/nao-parem-as-rotativas-1805121> > [Consultado a 13 de Maio de 2025].

COLLINGWOOD, R.G – *A ideia da História*. Editorial Presença, 5ª edição, 2001.

ESTEVES, M – *Análise de conteúdo*. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (coord.), “Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses”. Porto: Porto Editora, 2006.

FARIA, Maria Alice – *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1989. ISBN 85-85134-44-5.

FONSECA, Catarina – *Maria João Lopo de Carvalho: “Não tenho uma única boa memória sobre as aulas de História”*. Revista Activa, 2024. Disponível WWW: URL <<https://activa.pt/emocoes/2024-09-11-maria-joao-lopo-de-carvalho-nao-tenho-uma-unica-boja-memoria-sobre-as-aulas-de-historia/>> [Consultado a 2 de novembro de 2024].

FREINET, C. – *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

FURET, François – *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva, 1986. p. 81

GAGO, Marília – *Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História? Ideias de professores e alunos de Portugal*. Revista História Hoje, vol.5, 2006. Disponível em WWW <URL: <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167> > [Consultado a 10 de dezembro de 2024]

GAGO, Marília – *Consciência Histórica e Narrativa na aula de História. Conceções de professores*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço e Memória (CITCEM), 2018. ISBN 978-989-8970-00-8.

GASPAR, Pedro João – *O Milénio de Gutenberg: do desenvolvimento da imprensa à popularização da ciência*. Mestrado em Comunicação e Educação em Ciência. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

GEVAERD, Rosi – *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender histórica: o caso da história do Paraná*. Tese de Doutoramento. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GEVAERD, Rosi – *Narrativa Histórica: uma maneira de ensinar e aprender história sob a perspectiva da educação histórica*. In ALVES, Luís Alberto (coord.), et al. “Vinte anos das jornadas internacionais de educação histórica.” Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço e Memória (CITCEM), 2021. ISBN 978-989-8970-33-6. Disponível em WWW <URL: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/135729> > [Consultado a 10 de dezembro de 2024].

GONÇALVES, João – *O jornal escolar: da periferia ao centro do processo educativo*. Atas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2008.

HENRIQUES, Bernardo – *O desenvolvimento da evidência histórica através do documento escrito: um estudo com alunos do 3º ciclo*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de História. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2021.

H. Marrou - *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster, 1976.

KARAWAJZYK, Mónica – *O jornal como documento histórico: breves considerações*. Rio Grande, 2010.

LOBO, Diana – *A evidência histórica na construção do ensino e da aprendizagem na aula de História*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Universidade de Coimbra, 2020.

LOPES, Norberto – *Visado pela Censura*, ed. Ester, Lisboa, 1975.

Lusa - *Fadiga e falta de interesse fazem cair consumo de Notícias online*. 20 de março de 2025. Disponível em WWW <URL: <https://eco.sapo.pt/2025/03/20/fadiga-e-falta-de-interesse-fazem-cair-consumo-de-noticias-online/>> [Consultado a 13 de setembro de 2025].

LUZ, Dayana Medeiros – *O uso de jornais como recurso didático no ensino de História sobre a Balaiada*. Recife: Associação Nacional de História, 2019.

MARTINS, Fernando – *Passados alternativos*. Revisão de Nial Ferguson (ed.), História Virtual. Tinta da China, 2007.

MELO, Wolney – *O uso do Jornal no ensino da Física*. Tese de Mestrado, São Paulo, 2006.

MOREIRA, Ana Isabel & CASTRO, Xosé Armas – *A História de Portugal pelas narrativas de alunos do 2º ciclo*. In “Epistemologias e Ensino da História”, XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço e Memória (CITCEM), 2017. ISBN 978-989-8351-74-6.

MOREIRA, M. G – *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de mestrado em ciências da educação, supervisão pedagógica e em Ensino de História, Braga, 2004.

MOREIRA, Marta Sofia – *Renascimento nos séculos XV, XVI e XXI: Construção de Evidência Histórica por estudantes do 8º ano de escolaridade*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Universidade do Minho, 2023.

MOURA, Isabel – *Levar o jornal para a sala de aula é meio caminho andado para uma “cidadania ativa”*. Jornal Público, 2021. Disponível em <URL: <https://www.publico.pt/2021/11/04/sociedade/noticia/levar-jornal-sala-aula-meio-caminho-andado-cidadania-ativa-1983720> > [Consultado a 19 de janeiro de 2025].

NETO, Margarida Sobral – *Problemática do Saber Histórico*. Coimbra, 2013.

PARENTE, R – *A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2004.

PINTO, Manuel – *Público na Escola, um projeto que nasceu ainda antes do jornal*. Jornal Público, 2020. Disponível em <URL: <https://www.publico.pt/publico-na-escola/artigo/publico-escola-projeto-nasceu-jornal-1906530> > [Consultado a 1 de fevereiro de 2025].

REIS, Caroline Kirsten – *História da escrita: uma contextualização necessária para o processo de alfabetização*. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

ROCHA, Helenice – *Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado*. Revista de Teoria da História, nº 27, 2024.

SILVA, Alexandra – *Criar para aprender: A Construção de narrativas históricas através da participação em visitas de estudo*. Relatório de Estágio. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2024.

SIMÃO, Ana – *Repensando a evidência histórica na construção de conhecimento histórico*. Diálogos, v.19, n.1, 2015.

SOUSA, Jorge Pedro – *Uma história breve do jornalismo no Ocidente*. Porto: Universidade Fernando Pessoa e Centro de Investigação Média e Jornalismo, 2008.

SOUSA, Jorge Pedro & LIMA, Helena – *História do Jornalismo em Portugal: proposta de periodização*. São Paulo: Revista Brasileira de História da Mídia, nº2, 2020.

TUCKMAN, B. – *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Legislação e outros documentos institucionais

Aprendizagens Essenciais História 12º ano.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018). Diário da República, 1.º série, N.º 129.

Despacho n.º 8476-A/2018 (2018). Diário da República, 2.º série, N.º 168.

Despacho n.º 6147/2019 (2019). Diário da República, 2.º série, N.º 126.

Anexos

Anexo 1 - Inquérito de Diagnóstico aplicado à turma



Ministério da Educação
e Ciência



Nome:

Turma 12º:

O presente questionário tem como objetivo: 1) saber os hábitos de leitura de jornais e o interesse pela utilização dos mesmos dentro de sala de aula. 2) O interesse pelas visitas de estudo e os relatórios após visita de estudo. Responde com consciência e com seriedade a TODAS as questões.

1. O que entendes por imprensa?

2- Costumas ler notícias, seja em jornais físicos ou online?

Sim ☐ Não ☐

2.1 Se a resposta é Não, quais são os motivos para não leres?

3- Já trabalhaste com recurso a jornais em alguma disciplina?

Sim ☐ Não ☐

3.1 – Se sim, em que disciplina e de que forma?

4- Gostarias de trabalhar com jornais em sala de aula? Ou de fazer algum tipo de jornal?

Sim ☐ Não ☐

Justifica a tua resposta

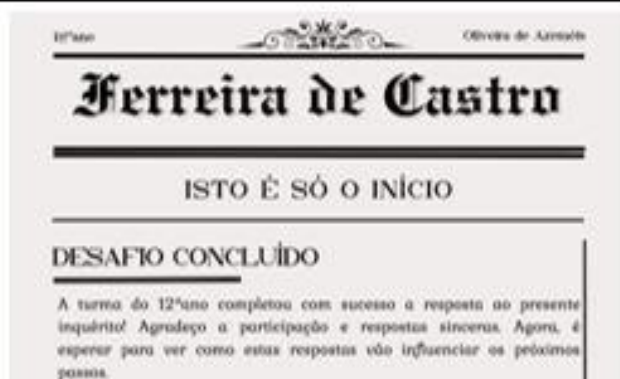
5- Na tua opinião, o que é mais importante numa visita de estudo?

6- Achas que as visitas de estudo podem ajudar-te a aprender de forma diferente?

7- Depois de uma visita de estudo, o que gostarias que fosse feito na aula para aproveitar melhor a experiência?

8- Depois da visita de estudo a Lisboa e Mafra, acharias interessante criar um relatório ou um jornal para registar o que aprendeste? Porquê?

9- Se tivesses liberdade criativa, como imaginarias o relatório ideal?



Anexo 2 – Notícias utilizadas na atividade “O que a notícia não mostra”

“O que a notícia não mostra”

Lê e analisa a seguinte notícia atendendo às seguintes perguntas:

- Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?



RTP Notícias- **Lula apela a nova governança global e diz que "globalização neoliberal fracassou"**- 18 Novembro 2024

O Presidente brasileiro, Lula da Silva, apelou hoje aos membros do G20 que alterem as instituições internacionais, como o Conselho de Segurança da ONU, e afirmou que a "globalização neoliberal fracassou".

"A omissão do Conselho de Segurança tem sido ela própria uma ameaça à paz e à segurança internacional. O uso indiscriminado do veto torna o órgão refém dos cinco membros permanentes", afirmou o chefe de Estado brasileiro, durante a abertura da sessão de líderes sobre a reforma das instituições internacionais.

"A estabilidade mundial depende de instituições mais representativas. A pluralidade de vozes funciona como vetor de equilíbrio", sublinhou. O chefe de Estado brasileiro defendeu ser necessário rever regras e políticas financeiras que, na sua opinião, "afetam desproporcionalmente os países em desenvolvimento".

"O serviço da dívida externa de países africanos é maior que os recursos de que eles dispõem para financiar sua infraestrutura, saúde e educação", criticou Lula da Silva. Dessa forma, Lula da Silva voltou a apelar para a criação de um imposto global para os super-ricos, citando dados encomendados pelo Governo brasileiro ao economista francês Gabriel Zucman, os quais indicam que, se os cerca de 3.300 bilionários do mundo pagassem o equivalente a 2% da sua riqueza em impostos, poderiam ser arrecadados anualmente entre 200 e 250 mil milhões de dólares.

O Presidente do Brasil recordou a crise financeira mundial de 2008, afirmando que "o ímpeto reformador foi insuficiente para corrigir os excessos da desregulação dos mercados e a apologia do Estado mínimo".

"Naquele momento, escolheu-se salvar bancos em vez de ajudar pessoas. Optou-se por socorrer o setor privado em vez de fortalecer o Estado. Decidiu-se priorizar economias centrais em vez de apoiar países em desenvolvimento", criticou.

"A globalização neoliberal fracassou", disse, apelando uma vez mais para a alteração das instituições internacionais.

Lula da Silva tem reivindicado a presença de países do chamado Sul Global no Conselho de Segurança da ONU e reformas das instituições financeiras como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Para além dos representantes dos países membros plenos do grupo, mais a União Europeia e a União Africana, no Rio de Janeiro encontram-se representantes de 55 países ou organizações internacionais, entre os quais Portugal - país convidado pelo Brasil -, representado pelo primeiro-ministro, Luís Montenegro, Angola, representado pelo seu Presidente, João Lourenço, e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

O G20 é constituído pelas principais economias do mundo. A presidência do Brasil termina no final do mês, passando em dezembro para a África do Sul.

“O que a notícia não mostra”

Lê e analisa a seguinte notícia atendendo às seguintes perguntas:

- Qual é a perspetiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspetivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?

Economia

MARKETING • VENDA • FORMAÇÃO • RECURSOS • NEGÓCIOS • CONSUMO • SAÚDE • URBANISMO

COMÉRCIO INTERNACIONAL

La OCDE alerta de que desglobalizar los procesos de producción restaría un 5% al PIB mundial

El organismo hace un alegato a favor del libre comercio en plena guerra arancelaria y calcula que las relocalizaciones reducirían los intercambios comerciales en un 18%

El país- **La OCDE alerta de que desglobalizar los procesos de producción restaría un 5% al PIB mundial**- Madrid - 02 JUN 2025

A organização defende o livre comércio em meio a uma guerra tarifária e estima que as realocações reduziram o comércio em 18%.

Em meio a uma guerra tarifária, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) está dando novo apoio ao livre comércio. Seu último relatório, publicado nesta segunda-feira, alerta que medidas voltadas à realocação das cadeias de suprimentos “podem ser custosas” para a economia global e também serviriam como antídoto para potenciais choques. Em uma referência implícita à onda de protecionismo desencadeada pelos Estados Unidos de Donald Trump, o clube das economias avançadas defende sua tese com números: estima que as realocações poderiam reduzir o comércio internacional em mais de 18% e se traduzir em uma fatia de até 5% do PIB global, percentual que poderia se multiplicar e atingir dois dígitos dependendo do nível de abertura de cada economia.

A defesa do livre comércio da OCDE é interpretada como um alerta aos navegantes em um momento de alta incerteza. As idas e vindas geopolíticas e comerciais de Trump — ele acaba de anunciar um aumento nas tarifas sobre aço e alumínio enquanto os tribunais decidem sobre a legalidade de suas medidas tarifárias — deixaram o mundo nervoso e, ao mesmo tempo, estão começando a perturbar a economia dos EUA, o principal parceiro da organização multilateral e a maior potência mundial.

“Certas medidas para aproximar as cadeias de valor do território nacional [realocação] podem ser custosas e não necessariamente garantirão maior estabilidade diante de choques”, argumenta a organização em seu relatório, intitulado Revisão da Resiliência da Cadeia de Suprimentos da OCDE, publicado às vésperas de sua reunião ministerial anual. O impacto na atividade, detalha, pode variar

entre 1,1% e 12,2% do PIB, dependendo do grau e da natureza da integração de cada país nas cadeias de suprimentos.

A OCDE reconhece que eventos recentes como a pandemia e a guerra na Ucrânia, ao causarem um curto-circuito nas cadeias de suprimentos, dispararam alarmes e questionaram o alto grau de interconexão entre os mercados. O número de produtos importados de um grupo limitado de fornecedores aumentou 50% em relação aos números do início do século, especialmente em favor da China. A participação do gigante asiático nesse processo de concentração aumentou de 5% para 30% entre o final da década de 1990 e os dias atuais. No caso das exportações, sua dependência é menos significativa, caindo de 2% para 6% no mesmo período. Em contraste, a contribuição combinada dos Estados Unidos, Alemanha e Japão, fornecedores tradicionais antes da ascensão da globalização, caiu de 30% para 15%.

Ainda assim, a organização sediada em Paris minimiza a concentração dos fluxos comerciais. Aponta que apenas 30% dos produtos comercializados apresentam níveis "altos" de concentração e que a solução, em qualquer caso, reside em buscar maior diversificação internacional, em vez de retornar os processos produtivos para dentro das fronteiras nacionais. Acrescenta que a tendência à concentração afetou particularmente as economias de baixa renda e emergentes. Brasil, Índia, Indonésia, Rússia e África do Sul são particularmente dependentes da China, que se tornou seu principal parceiro comercial, respondendo por 60% das importações, em comparação com 9% na década de 1990. O impacto é mais limitado nos países da OCDE, onde a proporção caiu de 5% para 22%.

O relatório acrescenta, na mesma linha, que em mais da metade dos casos estudados, um sistema localizado causou declínios "na estabilidade do PIB". Portanto, argumenta que "a abertura e a diversificação geográfica" das fontes de abastecimento da economia e das exportações oferecem "importantes possibilidades de adaptação" a perturbações e choques.

"As respostas às preocupações com a segurança do abastecimento e a concentração do mercado, bem como a transformação a longo prazo dos fluxos comerciais, correm o risco de gerar distorções indesejáveis. Para garantir que o comércio continue sendo a base da nossa prosperidade compartilhada e atenda às expectativas dos nossos cidadãos, devemos trabalhar juntos para melhorar a confiabilidade e a resiliência das nossas cadeias de abastecimento", resumiu o Secretário-Geral da organização, Mathias Cormann. Essas recomendações estão em linha com as sugestões do relatório, que apela aos governos para que criem um quadro regulatório estável para o comércio internacional, eliminem barreiras a setores de serviços críticos e promovam acordos comerciais multigovernamentais e parcerias na cadeia de abastecimento.

“O que a notícia não mostra”

Lê e analisa a seguinte notícia atendendo às seguintes perguntas:

- Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?



Brasil de Fato- Exploração sem limites: como a lógica neoliberal une precarização do trabalho e destruição ambiental no Sul Global- 01. MAIO. 2025

Em tempos de COP30, modelo económico dominante impacta trabalhadores e acelera as mudanças climáticas

Em um primeiro olhar, parece distante falar de crise climática no contexto de comemorações do Dia do Trabalhador e da Trabalhadora, mas os assuntos são umbilicalmente conectados – sendo inclusive simbólico tratar deles em ano de COP 30 no Brasil.

Não é à toa que a ascensão de Donald Trump à presidência dos EUA tenha sido acompanhada da retirada do país do Tratado de Paris, através do qual convergem mais de 200 países para a adoção de medidas de limitação do aquecimento global. A decisão nada mais é do que um recado para a indústria norte-americana – e para o mundo – de que os EUA perseguirão a lógica de produção voraz, a essa altura verdadeiramente autofágica.

Porém, antes que os efeitos climáticos desta política económica sejam sentidos pelo Norte Global, que implementa medidas de mitigação para os seus, são os trabalhadores e as trabalhadoras do Sul Global, e especialmente aqueles segmentos mais vulnerabilizados, os primeiros a sofrer as consequências. Justamente por isso dediquei, no começo desse ano, um canal da Comissão de Trabalho, Seguridade Social e Legislação Social da Alerj especificamente para receber denúncias da classe trabalhadora quanto aos impactos da emergência climática no ambiente do trabalho.

O resultado não poderia ser outro: uma enxurrada de denúncias que apontavam a insalubridade climática, com ambientes apresentando temperaturas muito acima do considerado saudável para a

população, despidos de ventilação ou acesso facilitado à água. Quanto aos trabalhadores braçais e em ambientes externos, nenhuma medida para a redução do impacto do clima, como a modificação do turno da jornada, a distribuição de protetor solar e bonés ou, uma vez mais, a distribuição de água. As denúncias não se resumiram ao clima. Como se redigissem este artigo, apresentaram reivindicações contra a escala 6x1, pela redução da jornada de trabalho, pela aprovação do piso salarial, pelo desabastecimento de água em extensos territórios do Rio de Janeiro, temas que, embora aparentemente dissociados, têm um fundamento único: todos são consequência da contradição entre capital e trabalho.

Nunca foi sobre valores, sempre foi sobre lucro.

A ascensão da extrema direita ao comando dos países do Norte Global, com reflexos quase que imediatos na América Latina e, especialmente, no Brasil, tem um objetivo claro: a manutenção da hegemonia imperialista em detrimento dos interesses nacionais e da classe trabalhadora.

Sob o véu da suposta defesa do que se diz ser tradicional, a rigor esse movimento nunca foi sobre valores; sempre foi sobre lucro e, consequentemente, pela maximização da mais-valia e pelo aprofundamento da exploração da força de trabalho, com efeitos deletérios sobre a vida, a segurança e a saúde das trabalhadoras e dos trabalhadores. A discussão sobre os supostos valores tradicionais nada mais é do que um mecanismo de alienação, que nos venda os olhos e nos impede de observar que as crises, umas reais e outras fabricadas, servem a um único senhor: o mercado.

A sanha exploratória desse modelo político-econômico que visa apenas ao lucro e que afeta o clima de modo a nos aproximar do ponto de não-retorno é a mesma que produz a desregulamentação do trabalho em nível mundial pela uberização alienante das relações de trabalho, através da qual se busca convencer o trabalhador de que ele não tem chefe, de que ele é empresário de si mesmo, apagando da equação que o chefe é, de fato, aquele que detém os meios de produção — ou melhor, a tecnologia desse tempo histórico: os aplicativos. Aliás, a associação entre Trump e Elon Musk não é mera coincidência.

Do 6x1 ao 4x3

E nesse sentido que também se associa a reivindicação pela redução da jornada de trabalho, marcada na luta contra a escala 6x1 e, principalmente, em favor da escala 4x3, já vigente em países europeus e que no Brasil é um tabu indiscutível, sob pena de os noticiários começarem a dizer que a medida vai “quebrar a economia”. A desregulamentação do trabalho, tratada como uma novidade bem-vinda, serve apenas à garantia do que já se observa alastrado país afora: longas jornadas dos motoristas e entregadores sem contrapartida financeira, pausas e férias não remuneradas, inexistência de descanso dos trabalhadores do comércio. A lista é infinda.

A tudo isso se soma, especificamente no Rio de Janeiro, a defasagem salarial e a reiterada negativa do Governador do Estado de reajustar o piso salarial, dando consequência prática àquelas metas indicadas no início desse texto: o aumento do lucro a qualquer preço, independentemente de qualquer valor “tradicional”. E, com a privatização da Cedae, se não conseguem nos matar de calor, matam-nos de sede.

Essas são as condições em que nos encontramos e que demandam a nossa urgente organização. De fato, não há mudança natural das relações de trabalho que favoreçam aos trabalhadores; assim, em tempo de desregulamentação do trabalho, é efetivamente revolucionário lutar por direitos. Viva a classe trabalhadora!

*Dani Balbi é professora, roteirista e deputada estadual pelo PCdoB do Rio de Janeiro.

**Este é um artigo de opinião e não necessariamente representa a linha editorial do Brasil do Fato.

“O que a notícia não mostra”

Lê e analisa a seguinte notícia atendendo às seguintes perguntas:

- Qual é a perspectiva principal apresentada na notícia?
- Que vozes ou grupos estão ausentes na narrativa?
- Como é que a inclusão dessas perspectivas poderia alterar a compreensão do tema?
- A linguagem utilizada na notícia sugere algum tipo de enviesamento?

América

OPINIÃO · SOCIEDADE · ECONOMIA · CIÊNCIA · TECNOLOGIA · CULTURA · DEPORTOS · ESTILO · VIDA & SAÚDE

BRASIL

La UE y Brasil aspiran a cerrar el acuerdo comercial en diciembre para enviar un mensaje global de estabilidad

El presidente del Consejo Europeo, António Costa, recalca que el plazo es corto

El país- La UE y Brasil **aspiran** a cerrar el **acuerdo comercial en diciembre para enviar un mensaje global de estabilidad**- São Paulo, 29 de maio de 2025.

O presidente do Conselho Europeu, o português António Costa, explicou esta quinta-feira em São Paulo, durante visita oficial ao Brasil, que a potência latino-americana e este órgão, que reúne 27 líderes europeus para delinear a estratégia da União, vão pisar no acelerador com o objetivo de celebrar a assinatura solene do acordo Mercosul-UE em dezembro. “É um prazo curto, mas vamos tentar fazê-lo acontecer”, disse Costa, ex-primeiro-ministro de Portugal. Ele enfatizou que finalmente estabelecer a maior zona de livre comércio do mundo “seria muito importante para a estabilização geopolítica e **geoeconômica** em escala global”. Para cumprir o prazo estabelecido pela diplomacia brasileira e por Costa, a visita que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva planeja fazer na próxima semana à França, o país mais relutante ao pacto, se configura como crucial.

O brasileiro terá que usar suas melhores habilidades de persuasão. Lula está viajando à França em visita de Estado para comemorar dois séculos de relações diplomáticas entre os dois países. Lula tem um ótimo relacionamento pessoal com seu colega Emmanuel **Macron**; ambos defendem juntos a agenda climática, mas permanecem em desacordo quanto ao acordo comercial.

A construção deste pacto entre o Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai) e a União Europeia (UE27) tem sido longa e repleta de contratempos. O acordo preliminar foi selado em dezembro passado no Uruguai e aguarda ratificação pelos parceiros.

O cronograma traçado por Costa após o encontro com o Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Mauro Vieira, é o seguinte: a Comissão Europeia está finalizando a tradução do acordo para os 24 idiomas oficiais da UE; “em junho ou julho”, o órgão presidido por **Ursula von der Leyen** apresentará a proposta formal ao Conselho Europeu (que Costa representa). O Conselho espera chegar a um consenso entre os 27 para decidir sobre o sistema de ratificação e a data da assinatura. O ideal,

explicou, seria dezembro, para aproveitar o período em que a Dinamarca exercerá a presidência rotativa da UE e o Brasil a presidência do Mercosul.

O encontro agendado entre os presidentes Costa e Lula para segunda-feira em Brasília teve que ser cancelado porque o brasileiro sofreu uma crise de tontura que o obrigou a cancelar sua agenda. Após passar por vários exames médicos em um hospital, ele retornou à sua residência e, após um descanso, retomou sua agenda com uma viagem ao Nordeste.

Questionado sobre a presença de Lula ao lado do presidente russo, Vladimir Putin, na recente Parada da Vitória em Moscou, Costa criticou duramente a invasão russa à Ucrânia e acrescentou: "O que temos a pedir a países como o Brasil é que se esforcem para enviar uma mensagem muito clara ao presidente Putin: chegou a hora da paz, de respeitar o direito internacional, de um cessar-fogo e de se sentarem à mesa para alcançar uma paz justa e duradoura com a Ucrânia."

A guerra tarifária que Trump lançou contra o resto do mundo, que foi interrompida por um tribunal americano nesta quinta-feira, estimulou todos a diversificarem suas relações em busca de novos parceiros e conferiu nova urgência aos pactos em desenvolvimento.

Os defensores do acordo UE-Mercosul acreditam que dificilmente haverá momento mais oportuno do que agora para superar a relutância de ambos os lados. Costa enfatizou que, em uma situação marcada por tensões geopolíticas devido às guerras na Ucrânia e em Gaza e pelo que definiu como "grande turbulência geopolítica com a nova política comercial dos EUA", a criação de uma zona de livre comércio entre a UE e o Mercosul, "que representa mais de 20% do PIB global, com 720 milhões de consumidores, é uma grande mensagem sobre a importância do livre mercado e do comércio internacional". Mas seu impacto vai muito além dos benefícios econômicos, alertou: "Também envia uma mensagem política de que precisamos viver em um mundo de regras que promova o multilateralismo para respondermos juntos a desafios como as mudanças climáticas".

O representante da UE enfatizou que os acordos comerciais incluem inúmeros elementos e que ninguém deve esperar alcançar um resultado satisfatório em todos eles. "Perde-se aqui e ganha-se ali, é assim que os acordos comerciais funcionam", afirmou, após observar que este pacto "tem um potencial extraordinário" e está em construção há um quarto de século.

Anexo 3 – Inquérito Final aplicado aos alunos

O presente inquérito por questionário desenvolvido pela professora estagiária Ana Rita Moreira, insere-se no âmbito do Relatório de Estágio "Ler, Analisar e produzir: o jornal como estratégia de aprendizagem em História" do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pedimos que respondas com consciência e com seriedade a todas as questões colocadas. Não existem respostas certas ou erradas!

* Indica uma pergunta obrigatória

Nome *

A sua resposta:

Turma *

☐ 12°F

☐ 12°G

Consideras que as aulas de História, lecionadas pela professora Ana Rita Moreira * promoveram e/ou despertaram o teu interesse pela disciplina?

	1	2	3	4	5	
muito pouco	☐	☐	☐	☐	☐	bastante

Consideras que o uso de jornais te ajudou a compreender melhor os acontecimentos históricos? *

	1	2	3	4	5	
Muito Pouco	☐	☐	☐	☐	☐	Bastante

Achas que os jornais podem ser uma fonte importante para estudar a História? *
Porquê?

A sua resposta:

Sobre a atividade 1: Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa. Esta atividade foi interessante? *

Muito pouco 1 2 3 4 5 Bastante

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Porquê? *

Texto de resposta longa

Atividade 2- Olhos da Censura: ler o pós 25 de abril com a caneta azul. Esta atividade foi interessante? *

Muito pouco 1 2 3 4 5 Bastante

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Porquê? *

Texto de resposta longa

Sentes que compreendeste melhor o que era a censura? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Atividade 3: Capa de um jornal pós 25 de abril. Esta atividade foi interessante? *

Muito pouco 1 2 3 4 5 Bastante

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

O que mais gostaste nesta atividade? *

Texto de resposta longa

Esta atividade permitiu-te perceber melhor como se constrói a informação e se organiza um jornal?

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	☐	☐	☐	☐	☐	Bastante

Atividade 4: O que a notícia não mostra. Esta atividade foi interessante? *

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	☐	☐	☐	☐	☐	Bastante

Qual atividade que mais gostaste? *

- ☐ Atividade 1: Entre linhas e fronteiras: a emigração portuguesa na imprensa.
- ☐ Atividade 2: Olhos da Censura: ler o pós 25 de abril com a caneta azul. Esta atividade foi interessante?
- ☐ Atividade 3: Capa de um jornal pós 25 de abril.
- ☐ Atividade 4: O que a notícia não mostra

Porquê *

Texto de resposta longa

Achas que as atividades com os jornais ajudaram-te a desenvolver um olhar mais crítico sobre a informação que lêes? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Que atividade gostarias de ter realizado e não realizámos?

Texto de resposta longa