

MESTRADO

ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

***O Instagram* como ferramenta complementar  
ao ensino de História**  
**Dois casos práticos em contexto escolar**

António José Valpaços Magalhães

**M**

2022



António José Valpaços Magalhães

**O *Instagram* como ferramenta complementar  
ao ensino de História  
Dois casos práticos em contexto escolar**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Helena Isabel Almeida Vieira e coorientado pelo Professor Doutor Pedro Joaquim Teixeira Pereira.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022



António José Valpaços Magalhães

## **O *Instagram* como ferramenta complementar ao ensino de História**

### **Dois casos práticos em contexto escolar**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Helena Isabel Almeida Vieira e coorientado pelo Professor Doutor Pedro Joaquim Teixeira Pereira.

## **Membros do Júri**

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores



*A ti, mãe, que vives em mim*

*A ti, Sara, que és vida em mim*

*A ti, Ari, que vivo em ti*

# Sumário

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Declaração de honra .....                                                                                    | 5  |
| Agradecimentos .....                                                                                         | 6  |
| Resumo.....                                                                                                  | 8  |
| Abstract .....                                                                                               | 9  |
| Índice de Figuras .....                                                                                      | 10 |
| Índice de Tabelas.....                                                                                       | 11 |
| Glossário.....                                                                                               | 12 |
| Lista de abreviaturas e siglas.....                                                                          | 14 |
| Introdução.....                                                                                              | 15 |
| 1.Enquadramento teórico .....                                                                                | 20 |
| 1.1. O que são redes sociais?.....                                                                           | 20 |
| 1.2. A web 2.0 e as redes sociais aplicadas ao ensino .....                                                  | 22 |
| 1.2.1. O <i>Instagram</i> no ensino de História .....                                                        | 26 |
| 1.3. A rede social <i>Instagram</i> .....                                                                    | 31 |
| 1.3.1. O <i>Instagram</i> : da origem aos dias de hoje .....                                                 | 31 |
| 1.3.2. Dados que comprovam a notoriedade, crescimento e implantação do <i>Instagram</i> a nível mundial..... | 34 |
| 1.3.3. <i>Instagram</i> , uma rede em crescimento e a favorita dos portugueses.....                          | 36 |
| 2.Estudo investigação-ação.....                                                                              | 38 |
| 2.1. Breves notas introdutórias .....                                                                        | 38 |
| 2.2. A escola e a cidade .....                                                                               | 39 |
| 2.3. Sobre as turmas.....                                                                                    | 41 |
| 2.4. Metodologias e procedimentos .....                                                                      | 44 |
| 2.4.1. Definição dos projetos e das turmas envolvidas .....                                                  | 44 |
| 2.4.2. Fase preparatória dos projetos.....                                                                   | 48 |
| 2.4.3. Apresentação dos projetos aos alunos.....                                                             | 50 |
| 2.4.4. Realização de inquéritos na fase inicial e final dos projetos .....                                   | 51 |
| 2.4.5. Início das publicações e partilhas nas páginas do <i>Instagram</i> .....                              | 55 |
| 2.5. O projeto do 11.º ano em torno da Revolução Francesa .....                                              | 55 |
| 2.5.1. Enquadramento e notas gerais.....                                                                     | 55 |

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.5.2. Estrutura e conteúdo das publicações feitas na página @aprenderhistoria_ .....    | 56  |
| 2.5.3. Apontamentos de relevo .....                                                      | 69  |
| 2.5.4. Balanço da página @aprenderhistoria_ com análise de métricas e de conteúdo .....  | 73  |
| 2.5.4.1. Os seguidores da página @aprenderhistoria_ .....                                | 74  |
| 2.5.4.2. <i>Stories</i> : visualizações e reações, respostas a quizzes e sondagens ..... | 76  |
| 2.5.4.3. Gostos e comentários nas publicações no <i>feed</i> .....                       | 79  |
| 2.5.4.4. Visualizações dos vídeos na IGTV .....                                          | 80  |
| 2.5.4.5. Balanço das mensagens no <i>Instagram Direct</i> .....                          | 82  |
| 2.5.4.6. Considerações breves .....                                                      | 82  |
| 2.6. O projeto do 10.º ano: a cidade do Porto Medieval .....                             | 84  |
| 2.6.1. Enquadramento e notas gerais .....                                                | 84  |
| 2.6.2. Estrutura e conteúdo das publicações feitas na página @aprender_historia_ .....   | 85  |
| 2.6.3. Apontamentos de relevo .....                                                      | 94  |
| 2.6.4. Balanço da página @aprender_historia_ com análise de métricas e de conteúdo ....  | 99  |
| 2.6.4.1. Os seguidores da página @aprender_historia_ .....                               | 99  |
| 2.6.4.2. <i>Stories</i> : visualizações e respostas a pergunta e sondagens .....         | 100 |
| 2.6.4.3. Gostos nas publicações no <i>feed</i> .....                                     | 102 |
| 2.6.4.4. Balanço das mensagens no <i>Instagram Direct</i> .....                          | 102 |
| 2.6.4.5. Considerações breves .....                                                      | 103 |
| 2.7. Discussão dos resultados – Inquérito inicial .....                                  | 104 |
| 2.8. Discussão dos resultados – Inquérito final .....                                    | 111 |
| Considerações Finais .....                                                               | 127 |
| Referências Bibliográficas .....                                                         | 137 |
| Anexos .....                                                                             | 146 |
| Anexo 1: Inquérito Inicial aplicado aos alunos do 11.º e 10.º anos .....                 | 147 |
| Anexo 2: Respostas dos alunos do 11.º ano ao Inquérito Inicial .....                     | 154 |
| Anexo 3: Respostas das alunas do 10.º ano ao Inquérito Inicial .....                     | 168 |
| Anexo 4: Publicações na página do <i>Instagram</i> @aprenderhistoria_ .....              | 180 |
| Anexo 5: Publicações na página do <i>Instagram</i> @aprender_historia_ .....             | 205 |
| Anexo 6: Aspecto final da página do <i>Instagram</i> @aprenderhistoria_ .....            | 223 |
| Anexo 7: Aspecto final da página do <i>Instagram</i> @aprender_historia_ .....           | 224 |
| Anexo 8: Inquérito Final aplicado aos alunos do 11.º ano .....                           | 225 |
| Anexo 9: Respostas dos alunos do 11.º ano ao Inquérito Final .....                       | 232 |

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Anexo 10: Inquérito Final aplicado às alunas do 10.º ano .....                                                             | 247 |
| Anexo 11: Respostas das alunas do 10.º ano ao Inquérito Final .....                                                        | 254 |
| Anexo 12: Dados relativos às publicações feitas nas <i>Stories</i> e no <i>feed</i> da página<br>@aprenderhistoria_ .....  | 265 |
| Anexo 13: Dados relativos às publicações feitas nas <i>Stories</i> e no <i>feed</i> da página<br>@aprender_historia_ ..... | 269 |
| Apêndices .....                                                                                                            | 274 |
| Apêndice 1: Dados sobre redes sociais, internet e <i>apps</i> via DataReportal.....                                        | 275 |
| Apêndice 2: Redes sociais mais populares a nível mundial via Statista.....                                                 | 284 |
| Apêndice 3: Dados sobre redes sociais em Portugal via Marktest .....                                                       | 285 |

## **Declaração de honra**

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

Porto, 30 de setembro de 2022

António José Valpaços Magalhães

## Agradecimentos

À professora Helena Vieira, pelo apoio, pelos sempre ajustados e enriquecedores contributos, mas sobretudo pela aprendizagem pedagógica e didática do que deve ser um professor do século XXI.

Ao professor Pedro Teixeira Pereira pelo incentivo e pelos pertinentes *feedbacks*.

À professora Márcia Moreira pela simpatia com que me acolheu no CNSP e pela autonomia que sempre me concedeu na preparação das aulas que lecionei.

Ao professor Gaspar Martins Pereira por, mesmo sem o saber, ter recuperado o meu gosto pela História e por ser uma referência como professor.

Aos meus professores de mestrado, pela aprendizagem proporcionada, em especial à professora Cláudia Pinto Ribeiro, pela inspiração como professora, pela empatia que a caracteriza e pelas palavras de incentivo no momento certo e ao professor Luís Grosso Correia pela desconstrução e apresentação de uma nova forma de pensar o ensino de História.

À Direção do CNSP, ao seu corpo docente e não docente, pela amabilidade com que me recebeu e pelas condições de trabalho que me proporcionou.

Aos meus alunos e alunas do CNSP, pela experiência gratificante, pela oportunidade de explorar estratégias didáticas diferenciadas e pela generosa disponibilidade com que aderiram a este estudo.

Aos meus colegas de mestrado, em especial ao grupo que neste segundo ano se reunia à sexta-feira para partilhar experiências.

Ao meu colega de núcleo de estágio Rodolfo Cunha, pelas partilhas, pelo companheirismo e pela amizade que se criou.

À família e aos amigos, pela compreensão destes dois anos de ausência, na certeza de que muitos bons momentos de convívio estarão para vir.

À minha mãe, por todo o amor que me deu e a quem devo o que sou.

Ao meu pai, por sempre ter apoiado as minhas escolhas e por estar presente quando preciso.

À minha irmã, pelo incentivo para investir na minha formação.

Ao meu avô António, pelo primeiro contacto com a História, por todas as histórias que me contou e pelo tempo e paciência para que nenhuma pergunta ficasse sem resposta.

Ao meu sogro João, por todo o conhecimento que partilha comigo e por aprender sempre com ele, algo novo, a cada encontro e à minha sogra Helena pelas histórias de vida que me conta, pelos conselhos acerca da profissão que vou abraçar e por me ensinar expressões populares que nunca ouvi falar. A ambos agradeço todo o apoio (e foi muito!) que me deram nos últimos anos, nestes dois em particular, fundamentais para que pudesse concluir esta etapa da minha vida com uma enorme satisfação.

À Catarina, pelos conselhos sobre a profissão e pela disponibilidade e apoio na conceção de todas as aulas de História da Cultura e das Artes.

A todos os meus sobrinhos, na certeza que o tio vai ter tempo para as nossas brincadeiras.

À Sara, a minha companheira de todos os dias, por ser a minha melhor amiga, por me completar, por ser o melhor que tenho e por me amar incondicionalmente. Agradeço todas as horas (e foram muitas!) ao meu lado e o apoio nesta fase da minha vida, tornando tudo mais simples e fazendo-me acreditar, sempre, nas minhas capacidades e de que tudo sou capaz.

Ao Ari, por ter trazido cor ao meu mundo e por me permitir sentir e experienciar, todos os dias, o que é amar um filho.

## Resumo

O tema genérico deste estudo investigação-ação é o uso das redes sociais no ensino de História. Considerando que em janeiro de 2022 Portugal tinha 8,63 milhões de utilizadores de internet e 5,40 milhões de utilizadores de redes sociais, pensar e refletir de que forma pode a Escola integrar as plataformas digitais no seu processo de ensino-aprendizagem reveste-se de uma profunda atualidade. A escolha da plataforma digital a ser utilizada neste estudo recaiu sobre o *Instagram* por ser uma rede social maioritariamente utilizada por jovens com um conjunto de potencialidades didáticas. Finda a fase de exploração desta investigação defini que pretendia usar o *Instagram*, num âmbito alargado, enquanto ferramenta complementar ao ensino de História. Este trabalho persegue quatro objetivos: perceber se o *Instagram* pode contribuir para a aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos sobre História adquiridos pelos alunos em contexto de aula; se através do que é partilhado no *Instagram* é possível que os alunos aprendam para além do que foi lecionado nas aulas de História, funcionando como complemento ao ensino tradicional e presencial; se o *Instagram* pode servir como um elemento de motivação para os alunos aprenderem mais sobre História e, por último, se esta rede social pode afirmar-se como um novo espaço de comunicação entre professor e alunos. Em termos de metodologia, este estudo investigação-ação baseia-se em dois projetos, aplicados em duas turmas do 10.º e 11.º anos, através da criação e dinamização de duas páginas de *Instagram*, cada uma referente a uma temática. Este estudo compara experiências e resultados entre os dois projetos e entre a participação e envolvimento dos alunos de cada uma das turmas bem como analisa o *Instagram* na vertente pedagógica e didática. Apresenta uma análise *SWOT* sobre o *Instagram* enquanto ferramenta complementar ao ensino e aponta, no final, alguns contributos para a discussão desta problemática.

**Palavras-chave:** *Instagram*, NTIC, Ensino de História.



## Abstract

The generic theme of this action research study is the use of social media in history teaching. Considering that in January 2022 Portugal had 8.63 million internet users and 5.40 million users of social networks, thinking and reflecting on how the school can integrate the digital platforms in its teaching-learning process is extremely relevant. The choice of the digital platform to be used in this study fell on *Instagram* as it is a social network mostly used by young people with a set of didactic potentialities. Having completed the exploration phase of this research I defined that I intended to use *Instagram*, in a broad scope, as a complementary tool to the teaching of History. This work pursues four objectives: to understand whether *Instagram* can contribute to the learning and/or consolidation of knowledge about History acquired by students in a classroom context; If through what is shared on *Instagram* it is possible for students to learn beyond what was taught in history classes, acting as a complement to traditional, face-to-face teaching; whether *Instagram* can serve as an element of motivation for students to learn more about history and, finally, whether this social network can assert itself as a new space of communication between teacher and students. In terms of methodology, this action-research study is based on two projects, applied in two classes of 10th and 11th grade, through the creation and promotion of two *Instagram* pages, each one referring to a theme. This study compares experiences and results between the two projects and between the participation and involvement of the students in each of the classes as well as analyzing *Instagram* from a pedagogical and didactic perspective. It presents a *SWOT* analysis of *Instagram* as a complementary tool for teaching and, at the end, points out some contributions to the discussion of this problematic.

**Key-words:** *Instagram*, NTIC, History Teaching.

## Índice de Figuras

|                                                                                                                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| FIG. 1 – <i>LINKME.BIO</i> ASSOCIADO À PÁGINA @APRENDERHISTORIA_                                                                                                                                                           | 49 |
| FIG. 2 – BIO DA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_ COM O <i>LINK</i> DE ACESSO À PÁGINA DO <i>LINKME.BIO</i> . É VISÍVEL, NO CANTO SUPERIOR ESQUERDO, A IMAGEM DE PERFIL CRIADA                                                     | 50 |
| FIG. 3 – DESTAQUES DA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_                                                                                                                                                                            | 58 |
| FIG. 4 – TRÊS EXEMPLOS DE <i>STORIES</i> DE UM QUIZ REFERENTE À AULA DE 21 DE JANEIRO DE 2022, PUBLICADAS NA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_                                                                                     | 60 |
| FIG. 5 – <i>STORIES</i> COM ELEMENTO SURPRESA, CONTEÚDO PRÉVIO À AULA DE 25 DE JANEIRO DE 2022, PUBLICADAS NA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_                                                                                    | 61 |
| FIG. 6 – EXEMPLO DE DUAS SONDAgens REALIZADAS E DE UMA SÍNTESE ESQUEMÁTICA PARTILHADA NA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_, AQUANDO DO ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS                                                                   | 62 |
| FIG. 7 – PARTILHA DE CARICATURAS DO TERCEIRO ESTADO NO <i>FEED</i> DA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_. PUBLICAÇÃO EM MOSAICO                                                                                                     | 64 |
| FIG. 8 – EXCERTO DA PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DA BD, PARTILHADA NA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_                                                                                                                                   | 66 |
| FIG. 9 – EXEMPLO DO PRIMEIRO DESAFIO LANÇADO À TURMA NA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_                                                                                                                                          | 67 |
| FIG. 10 – <i>STORIES</i> COM INFORMAÇÃO SOBRE A REALIZAÇÃO DA <i>LIVE</i> , APELO AO ENVIO DE PERGUNTAS E NOTA SOBRE A SUA GRAVAÇÃO TER FICADO DISPONÍVEL, PUBLICADAS NA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_                         | 68 |
| FIG. 11 – EXEMPLO DO USO DAS TRÊS CORES ASSOCIADAS À REVOLUÇÃO FRANCESA EM DUAS <i>STORIES</i> PARTILHADAS NA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_                                                                                    | 70 |
| FIG. 12 – EXEMPLOS DE REAÇÕES OBTIDAS ÀS <i>STORIES</i> PUBLICADAS NA PÁGINA @APRENDERHISTORIA_                                                                                                                            | 78 |
| FIG. 13 – EXEMPLOS DE TRÊS DOS CINCO ENIGMAS LANÇADOS NAS <i>STORIES</i> DA PÁGINA @APRENDER_HISTORIA_                                                                                                                     | 90 |
| FIG. 14 – INFOGRAFIAS PARTILHADAS NAS <i>STORIES</i> E GUARDADAS NUM DESTAQUE NA PÁGINA @APRENDER_HISTORIA_                                                                                                                | 94 |
| FIG. 15 – EXCERTO DO <i>FEED</i> DA PÁGINA @APRENDER_HISTORIA_, COM QUATRO PUBLICAÇÕES EM MOSAICO NO ÂMBITO DO SUBTEMA RUAS. É VISÍVEL O USO DA COR <i>BURNT ORANGE</i> NAS PALAVRAS, RESPEITANDO A ESTÉTICA VISUAL CRIADA | 96 |
| FIG. 16 – <i>FRAMES</i> DE VÍDEO ENIGMÁTICO SOBRE A MURALHA PRIMITIVA, PARTILHADO NA PÁGINA @APRENDER_HISTÓRIA_. UM EXEMPLO DE CONTEÚDO FILMADO E EDITADO POR MIM                                                          | 97 |
| FIG. 17 – EXEMPLO DE CONTEÚDOS SOBRE A SÉ DO PORTO PARTILHADO NO <i>FEED</i> E DIVULGADO ATRAVÉS DE <i>STORY</i> , NA PÁGINA @APRENDER_HISTORIA_                                                                           | 98 |

## Índice de Tabelas

TABELA 1 – REGISTO DAS PUBLICAÇÕES REALIZADAS NA PÁGINA DO INSTAGRAM @APRENDERHISTORIA\_..... 58

TABELA 2 – REGISTO DAS PUBLICAÇÕES REALIZADAS NA PÁGINA DO INSTAGRAM @APRENDER\_HISTORIA\_..... 87

TABELA 3 – ANÁLISE *SWOT* DO INSTAGRAM, ENQUANTO FERRAMENTA A USAR EM CONTEXTO ESCOLAR ..... 128

## Glossário

**Bio** é o espaço dedicado para um pequeno texto, uma espécie de resumo biográfico, de uma página ou perfil no *Instagram*, situado logo abaixo do nome. Tem um limite de 150 caracteres e pode incluir *hashtags*, *emojis* e um *link*.

**Bug** erro, defeito, falha.

**Browser** é um programa que permite a navegação pela internet.

**Copy** Texto relativo às publicações nas redes sociais, muitas vezes escrito com o objetivo de conversão.

**Destaques** (*highlights*) são um tipo de categoria que pode ser criada numa conta no *Instagram* para guardar *Stories* que assim ficam disponíveis para sempre.

**Emojis** são símbolos que representam uma ideia, palavra ou frase completa.

**Feed** é a secção localizada abaixo da bio, onde aparecem todas as publicações partilhadas numa conta no *Instagram*.

**Google Forms** é uma ferramenta gratuita que permite criar formulários online, lançada pela *Google*.

**Hashtag** consiste numa palavra-chave antecederida pelo símbolo #. É utilizada para categorizar conteúdos publicados nas redes sociais. Com o uso de uma hashtag numa publicação, o conteúdo fica disponível para qualquer pessoa que pesquise por essa mesma hashtag.

**IGTV** significa *Instagram TV*. É uma aplicação independente do *Instagram*, mas também uma funcionalidade dentro da rede e permite a criação e partilha de vídeos longos, até 60 minutos de duração.

**Linkme.bio** é uma ferramenta que permite criar, de forma gratuita, uma página para divulgar vários links.

**Like** expressão usada em contexto de redes sociais, que significa “gosto”. Fazer um *like* é sinónimo de mostrar que se gostou de algo.

**Live** transmissão de vídeo, ao vivo, na internet, geralmente feita através das redes sociais.

**Login** processo de identificação de um utilizador, através de um conjunto de dados, que permite que este aceda a um site, rede social, email, etc .

**Placements** locais de publicação onde podem aparecer os diferentes conteúdos, dentro de uma mesma rede social.

**Post** conteúdo criado e publicado numa plataforma da internet, geralmente redes sociais ou blogs.

**Quiz** jogo composto por perguntas com o objetivo de avaliar os conhecimentos de quem responde.

**Reels** é um recurso do *Instagram* que permite criar e editar vídeos curtos, até um minuto de duração.

**Stories** funcionalidade do *Instagram*, que permite partilhar conteúdos verticais em formato de imagem, vídeo e direto, estando disponíveis durante 24 horas.

## Lista de abreviaturas e siglas

|            |                                               |
|------------|-----------------------------------------------|
| AE .....   | APRENDIZAGENS ESSENCIAIS                      |
| APP .....  | APLICAÇÃO                                     |
| BD .....   | BANDA DESENHADA                               |
| CNSP ..... | COLÉGIO NOSSA SENHORA DA PAZ                  |
| NTIC ..... | NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO |
| PPT .....  | POWER POINT                                   |

## Introdução

O tema amplo associado ao meu estudo investigação-ação, o uso das redes sociais no ensino de História, revela-se pertinente dada a realidade atual<sup>1</sup>. Segundo dados de julho de 2022, existem 4,70 mil milhões de utilizadores de redes sociais em todo o mundo, o que equivale a mais de 75% da população total qualificada para o efeito, tendo em conta que a maioria das redes sociais restringe o uso das suas plataformas a pessoas com 13 anos ou mais<sup>2</sup>. Este número de utilizadores continua a crescer e, a cada segundo, em média, surgem sete novos utilizadores<sup>3</sup>. Cada utilizador, em média, gasta 2h29 minutos por dia nas redes sociais e usa 7,4 plataformas sociais, por mês<sup>4</sup>.

Segundo dados de janeiro de 2022, em Portugal existem 8,50 milhões de utilizadores de redes sociais – equivalente a 93,8% da população elegível, com idade igual ou superior a 13 anos – e cada utilizador usa, em média, 6,7 plataformas sociais, por mês<sup>5</sup>. Portugal segue a tendência mundial de crescimento de utilizadores de redes sociais já que entre janeiro de 2014 e janeiro de 2022 houve um aumento de 3 milhões<sup>6</sup>. Paralelamente a esta crescente adesão das pessoas às redes sociais, aumentam os utilizadores de internet. Em dez anos, entre janeiro de 2012 e janeiro de 2022, houve um incremento de 2,51 milhões de utilizadores<sup>7</sup>. Assim, em janeiro de 2022 Portugal tinha 8,63 milhões

---

<sup>1</sup> Apesar da expressão investigação-ação ter-se ficado a dever a Kurt Lewin e já muitos autores tenham dado voz a diferentes aceções para essa expressão, entendo que a definição de investigação-ação, criada em 1993 pelo autor Johnson é a que melhor se aplica ao meu tipo de estudo. Para este autor, investigação-ação é «[...] *investigação* deliberada e orientada para a solução e que é realizada e conduzida pelo grupo ou por uma pessoa. É caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. A ligação entre os termos ‘ação’ e ‘investigação’ ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem.» In Peter Freebody, *Qualitative research in education. Interaction and practice* (London: Sage Publications Ltd, 2003), 86.

<sup>2</sup> «Global Social Media Statistics», DataReportal, acedido a 13 de agosto de 2022, <https://datareportal.com/social-media-users> (Gráfico 118, Apêndice 1).

<sup>3</sup> «Global Social Media Statistics», (Gráfico 118, Apêndice 1).

<sup>4</sup> «Global Social Media Statistics», (Gráfico 118, Apêndice 1).

<sup>5</sup> «Digital 2022: Portugal», DataReportal, acedido a 13 de agosto de 2022, <https://datareportal.com/reports/digital-2022-portugal> (Gráfico 119, Apêndice 1).

<sup>6</sup> «Digital 2022: Portugal», (Gráfico 120, Apêndice 1).

<sup>7</sup> «Digital 2022: Portugal», (Gráfico 121, Apêndice 1).

de utilizadores de internet, dos quais 93,7% usavam o telemóvel para navegar<sup>8</sup>. As redes sociais e a internet fazem parte do nosso dia-a-dia e é inegável o peso que cada vez mais assumem, sendo que existe um terceiro elemento a considerar, a tecnologia, que possibilita e potencia, em parte, esta expansão. Refletir sobre como podem as redes sociais ser usadas no processo de ensino-aprendizagem, é peremptório numa escola que se quer presente e atual. Esta foi uma das razões pelas quais optei por este tema. O digital com as suas ferramentas e plataformas estará cada vez mais presente no nosso dia a dia e é possível aproveitar as suas potencialidades a favor do ensino<sup>9</sup>. Segundo o estudo «The common sense censos: Media use by tweens and teens, 2019», os jovens utilizam ecrãs mais para diversão do que para trabalhos escolares<sup>10</sup>. Diariamente, os jovens, entre os 13 e os 18 anos, utilizam os ecrãs 7,5 vezes mais tempo para se divertirem do que para estudarem (442 minutos *versus* 60 minutos)<sup>11</sup>. Não querendo discorrer sobre alternativas ao uso excessivo de ecrãs e centrando-me apenas na ideia de que os jovens passam cada vez mais tempo em torno destes, creio que seria altamente benéfico se parte desse tempo fosse direcionado para a aprendizagem e formação. Esta foi outra das motivações para ter pensado neste tema.

Partindo deste tema genérico, formulei a pergunta de partida – Pode uma rede social funcionar como uma ferramenta didática? – e iniciei a fase de exploração em torno desta temática<sup>12</sup>. Pesquisei e debrucei-me sobre um conjunto de leituras,

---

<sup>8</sup> «Digital 2022: Portugal», (Gráfico 122, Apêndice 1).

<sup>9</sup> De notar que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, documento de referência da organização do sistema educativo em Portugal prevê, como parte central da formação cívica dos alunos que, ao longo do seu percurso escolar, possam adquirir um conjunto largo de competências, pressupondo que desenvolvam literacias múltiplas, entre as quais destaco, por fazer sentido no âmbito do meu estudo de investigação-ação, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, identificadas como um dos alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida. In *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, 19, <https://bit.ly/3Ea9u6J>.

<sup>10</sup> M. B. Robb e V. Rideout, *The common sense censos: Media use by tweens and teens, 2019* (San Francisco, CA: Common Sense Media, 2019), 3, acedido a 2 de Agosto de 2022, <https://bit.ly/3UMvfiu>.

<sup>11</sup> Robb e Rideout, 3.

<sup>12</sup> Conforme é sugerido por Campenhoudt e Quivy, preocupe-me em definir, de forma precisa e clara, a pergunta de partida deste meu estudo de investigação-ação, procurando que não fosse nem ampla, nem desordenada, para ser viável para o tempo que tinha disponível para a investigação. Ao mesmo tempo, tive em atenção que teria que ser exequível, pertinente e incorporar uma clara intenção de compreender a problemática que pretendia estudar. In LucVan Campenhoudt e Raymond Quivy, *Manual de investigação em ciências sociais* (Lisboa: Gradiva, 2005), 44.



criteriosamente selecionadas, de forma a que pudesse construir um quadro teórico de referência, que contribuísse para a qualidade da problematização que se seguiria<sup>13</sup>. Fruto dessa pesquisa e leitura, percebi que existem algumas experiências que versam sobre a aplicação de redes sociais no ensino, de uma forma genérica ou específica em torno de uma rede social, contudo sobre o caso concreto do *Instagram* carecem estudos. A constatação deste facto bem como a pertinência e atualidade do *Instagram*, enquanto rede social em crescimento, maioritariamente usada por jovens (que abordo mais ao detalhe no ponto 1.3.) foi o que conduziu à definição mais precisa do tema do meu estudo investigação-ação. Seria sobre o uso do *Instagram* no ensino de História. Contudo, pretendia ir além da sua utilização enquanto ferramenta didática, já que me pareceu uma abordagem redutora e insuficiente. É assim que, após reflexão desta fase exploratória, defino concretamente debruçar-me sobre a seguinte problemática: o uso do *Instagram*, num âmbito mais alargado, enquanto ferramenta complementar ao ensino de História, partindo de dois casos práticos. Fiquei, assim, seguro de que esta formulação tinha sustentação para dar corpo à minha investigação e, do ponto de vista teórico, concentrava em si um manancial de conteúdo e informação a explorar<sup>14</sup>.

Defini para o meu estudo investigação-ação, quatro objetivos, nomeadamente, perceber se o *Instagram* pode contribuir para a aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos sobre História adquiridos pelos alunos em contexto de aula; se através do que é partilhado no *Instagram* é possível que os alunos aprendam para além do que foi lecionado nas aulas de História, funcionando como um complemento ao ensino tradicional e presencial; se o *Instagram* pode servir como um elemento de motivação para os alunos aprenderem mais sobre História e, por último, se esta rede social pode afirmar-se como um novo espaço de comunicação entre professor e alunos<sup>15</sup>.

Em termos de metodologia, baseei o meu estudo investigação-ação em dois projetos distintos em torno do *Instagram*, aplicados em duas turmas do 10.º e 11.º anos, através da criação e dinamização de duas páginas nessa rede social, cada uma em torno de uma

---

<sup>13</sup> Campenhoudt e Quivy, 49-51.

<sup>14</sup> Campenhoudt e Quivy, 105.

<sup>15</sup> Campenhoudt e Quivy, 150.

temática específica. Elaborei instrumentos de recolha de dados de forma a obter informações cruciais para futura análise e reflexão. Assim, desenvolvi três inquéritos, um deles, idêntico para ambas as turmas, que apliquei na fase inicial de cada um dos projetos e os outros dois, diferenciados para cada uma das turmas tendo em conta as especificidades dos seus projetos, que implementei no pós término dos mesmos. Nestes, incluí questões diretamente relacionadas com os objetivos delineados, acima referidos, de forma a poder aferir se foram alcançados. Para além disto, debruzei-me sobre os resultados métricos que a plataforma social disponibiliza, para enriquecer o balanço e a discussão em torno dos projetos.

Entendi ser pertinente organizar o estudo em dois grandes capítulos. No primeiro, designado por «Enquadramento Teórico» faço uma revisão concetual sobre o que são as redes sociais e o impacto que a web 2.0 e as redes sociais tiveram e a forma como influenciam o ensino bem como apresento uma reflexão sobre alguns estudos relacionados com o *Instagram* no ensino de História. Para além disso, contemplo um breve resumo sobre a história do *Instagram* até aos dias de hoje, bem como apresento dados sobre a sua utilização e expansão em Portugal e no mundo. O segundo capítulo, intitulado por «Estudo investigação-ação» engloba tudo o que diz respeito aos dois projetos levados a cabo. Inicia com as opções metodológicas que tomei na redação e exposição dos conteúdos do capítulo. De seguida, faço uma apresentação sobre o colégio onde realizei o meu estágio de Iniciação à Prática Profissional e as turmas afetas ao mesmo, bem como sobre a cidade na qual está integrado. Descrevi todas as metodologias e procedimentos que apliquei na execução dos projetos, de forma detalhada, num ponto único. Referi como foram definidos os projetos e as turmas, discorrendo sobre naturais vicissitudes, o que contemplou a fase preparatória e de apresentação dos mesmos aos alunos bem como todas as informações respeitantes aos inquéritos. Dediquei a cada um dos projetos um ponto, porque entendi ser útil abordar detalhadamente o que foi feito. Parte da riqueza do meu estudo é o facto de versar sobre o *Instagram* enquanto ferramenta complementar ao ensino, com tudo o que isso implica, em matéria de explorar ao máximo as suas funcionalidades e potencialidades didáticas, de forma a promover o envolvimento e interação dos alunos. Assim, entendi

que era importante que isso ficasse bem refletido no estudo, para que quem lesse conseguisse perceber efetivamente tudo o que foi feito e testado, ao pormenor. Para além disso, procurei ir refletindo sobre as dificuldades e dilemas éticos e pedagógicos com os quais fui confrontado. Abordei cada projeto num ponto independente porque embora respeitem a mesma lógica de estrutura, diferem em termos de conteúdo. Há questões abordadas no projeto do 11.º ano que não são referidas no projeto do 10.º ano e vice-versa. Nestes dois pontos dedicados aos projetos, para além da descrição do que foi feito, refleti criticamente. Fiz um balanço das páginas criadas e do que foi partilhado, tendo por base as métricas que o *Instagram* disponibiliza e o conteúdo, acompanhado de reflexões sobre a experiência desenvolvida com os alunos. Para além disso, teci breves considerações sobre o impacto que as diversas estratégias didáticas utilizadas nas páginas do *Instagram* tiveram nas aprendizagens dos alunos, dentro e fora de aula. De seguida, dediquei um ponto exclusivo à discussão dos resultados do inquérito inicial e outro à dos do inquérito final, dado o volume de informação. Optei por colocar estes dois pontos seguidos, de forma estratégica, para facilitar a interpretação de toda a informação e o relacionamento entre as respostas dadas antes e após conclusão dos projetos. Ao longo de todo este segundo capítulo, refleti e aponteí conclusões que servem de complemento às considerações finais. A este capítulo dediquei mais páginas na estrutura do estudo por entender que dado serem dois projetos distintos, com particularidades específicas, mereciam o seu próprio espaço de descrição e reflexão. Assim, acaba por existir uma assimetria assumida entre o primeiro capítulo e o segundo, mas que creio ser perfeitamente justificável, face à opção metodológica que tomei. Este estudo termina com as considerações finais, numa abordagem reflexiva e crítica, comparando experiências e resultados entre os dois projetos e entre o comportamento dos alunos de cada uma das turmas. Como a cada projeto correspondeu um ponto específico da estrutura, este tipo de reflexão crítica conjunta apenas fazia sentido nas considerações finais. Para além disso, fiz uma análise *SWOT* sobre o *Instagram* enquanto ferramenta complementar ao ensino e ainda aponteí mais uns contributos, sobre questões variadas, em jeito de conclusão.

# 1. Enquadramento teórico

## 1.1. O que são redes sociais?

O sociólogo Christian Fuchs considera que quando lidamos com a questão «O que são redes sociais?» exige que entendamos do que se trata o «social»<sup>16</sup>. E, a esse respeito, entende ser útil analisar a teoria social e cruzá-la com conceitos de socialidade na sociedade<sup>17</sup>. É curioso destacar que Fuchs, para esta sua análise, considera como conceitos relevantes de socialidade os factos sociais (Émile Durkheim), relações sociais/ação social (Max Weber), trabalho cooperativo (Karl Marx) e comunidade (Ferdinand Tönnies)<sup>18</sup>. E, na verdade, se pensarmos de uma forma pragmática facilmente conseguimos associar estes conceitos teóricos a uma qualquer rede social. Apesar de pensarmos que as redes sociais são um fenómeno muito recente, a maioria das tecnologias que lhes estão associadas tiveram origem antes de 2005, quando Tim O'Reilly identificou o conceito de web 2.0<sup>19</sup>. Contudo, é indesmentível que as *wikis*, os *blogs*, as redes sociais, os *microblogs* e os sites de partilha de conteúdos tornaram-se realmente populares desde meados da primeira década do segundo milénio.

Fuchs, no seu livro «Social Media: a critical introduction», revendo a literatura científica, oferece-nos um conjunto de definições para redes sociais. Para o autor Clay Shirky<sup>20</sup> as redes sociais são ferramentas que:

---

<sup>16</sup> Christian Fuchs é professor catedrático de Sistemas de Média e Organização de Média na Universidade de Paderborn. De 2013 até 2022, foi professor de Média, Comunicação e Sociedade e professor de Redes Sociais na Universidade de Westminster, onde foi diretor do Instituto de Comunicação e Investigação de Média. In Christian Fuchs, «About Christian Fuchs», acedido a 13 de agosto de 2022, <https://fuchsc.uti.at/about/>.

<sup>17</sup> Christian Fuchs, *Social Media: a critical introduction* (London: SAGE Publications Ltd, 2014), 154.

<sup>18</sup> Fuchs, 136-152.

<sup>19</sup> Tim O'Reilly, «What is web 2.0?», acedido a 13 de agosto de 2022, <https://bit.ly/3fj24DE>.

<sup>20</sup> Clay Shirky é Vice-Reitor de Tecnologias Educacionais da Universidade de Nova Iorque, professor associado no Arthur L. Carter Journalism Institute e professor associado de Artes na Tisch School of the Arts' Interactive Telecommunications Program. In NYU, «Clay Shirky — Vice Provost», acedido a 14 de agosto de 2022, <https://bit.ly/3LttWwO>.

[...] increase our ability to share, to co-operate, with one another, and to take collective action, all outside the framework of traditional institutional institutions and organizations.<sup>21</sup>

Para os autores Henry Jenkins<sup>22</sup>, Sam Ford<sup>23</sup> e Joshua Green<sup>24</sup>, a novidade que as redes sociais trouxeram foi:

[...] the scale at which people who never had access to broadcast media are now doing so on an everyday basis and the conscious strategic appropriation of media tools in this process.<sup>25</sup>

Para Danah Boyd<sup>26</sup>, investigadora da *Microsoft Research*, rede social é:

[...] the latest buzzword in a long line of buzzwords. It is often used to describe the collection of software that enables individuals and communities to gather, communicate, share, and in some cases collaborate or play.<sup>27</sup>

Para a professora de Média e Sociedade Digital da Universidade de Utrecht, José van Dijck<sup>28</sup>:

[...] The very word «social» associated with media implies that platforms are user centered and that they facilitate communal activities, just as the term «participatory» emphasizes human collaboration. Indeed, social media can be

---

<sup>21</sup> Fuchs, *Social Media: a critical introduction*, 116.

<sup>22</sup> Henry Jenkins é professor reitor de Comunicação, Jornalismo, Artes Cinematográficas e Educação na Universidade do Sul da Califórnia. In Henry Jenkins, «Who the %&# is Henry Jenkins?», acedido a 15 de agosto de 2022, <http://henryjenkins.org/aboutmehtml>.

<sup>23</sup> Sam Ford é investigador do MIT Comparative Media Studies/Writing. In Sam Ford, «About Sam», acedido a 15 de agosto de 2022, <https://samford.wordpress.com/about-sam/>.

<sup>24</sup> Joshua Green é um jornalista americano, correspondente nacional do jornal Bloomberg Businessweek. In Bloomberg, «Joshua Green», acedido a 16 de agosto de 2022, <https://www.bloomberg.com/authors/AP4X8fkBBbg/joshua-green>.

<sup>25</sup> Fuchs, *Social Media: a critical introduction*, 116-117.

<sup>26</sup> Danah Boyd é investigadora da *Microsoft Research* e fundadora e presidente da Data & Society e distinta professora visitante na Universidade de Georgetown. In Danah Boyd, «Short Bio», acedido a 16 de agosto de 2022, <https://www.danah.org/bio.html>.

<sup>27</sup> Fuchs, *Social Media: a critical introduction*, 117.

<sup>28</sup> José van Dijck é uma autora de novos média e uma distinta professora universitária em Média e Sociedade Digital na Universidade de Utrecht desde 2017. In Universidade de Utrecht, «Prof. dr. José van Dijck», acedido a 16 de agosto de 2022. <https://www.uu.nl/staff/JFTMvanDijck/CV>.

seen as online facilitators or enhancers of human networks – webs of people that promote connectedness as a social value.<sup>29</sup>

De acordo com estas definições, penso que podemos sintetizar que as redes sociais apresentam três características muito próprias: são fáceis de utilizar, promovem a socialidade e oferecem aos seus utilizadores meios gratuitos para produzirem e/ou publicarem conteúdos em formato de texto, imagem ou vídeo.

A web 2.0 é uma web «social» ao contrário da web 1.0 uma vez que a mudança radical que se operou no modelo de página web – de um modelo de página web estática para um modelo interativo – permitiu aos utilizadores inúmeras possibilidades de interagirem com essa «nova» web, alargando, inclusivamente, esses utilizadores aqueles que são mais leigos ou avessos às novas tecnologias. Na verdade, as redes sociais são uma das ferramentas que melhor elucidam sobre esta alteração de paradigma de como lidamos com a web. Por exemplo, gerações que, até a entrada do milénio, seria impensável vê-las à frente de um computador, hoje são utilizadoras assíduas de redes sociais.

## **1.2. A web 2.0 e as redes sociais aplicadas ao ensino**

É consensual que, devido aos avanços tecnológicos das últimas duas décadas, pertencemos a um mundo e a uma sociedade global. Vivemos no ciberespaço<sup>30</sup> que o filósofo e sociólogo Pierre Lévy<sup>31</sup> definiu como «[...] o espaço de comunicação aberta pela inteligência mundial dos computadores e das memórias informáticas.»<sup>32</sup> acrescentando que funciona como um «[...] dispositivo de comunicação interativo e comunitário [e] apresenta-se [...] como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva»<sup>33</sup>, dando como exemplo os organismos de ensino que criam sistemas de aprendizagem cooperativos em rede. De facto, decorridas mais de duas

---

<sup>29</sup> Fuchs, *Social Media: a critical introduction*, 118.

<sup>30</sup> A palavra ciberespaço surge, pela primeira vez, no romance de ficção *Neuromancien* de William Gibson, publicado em 1984, in Pierre Lévy, *Cibercultura* (Lisboa: Instituto Piaget, 2000), 95.

<sup>31</sup> «Pierre Lévy», *Fronteiras do Pensamento*, acedido a 3 de setembro de 2022, <https://www.fronteiras.com/descubra/pensadores/exibir/pierre-levy>.

<sup>32</sup> Lévy, *Cibercultura*, 95.

<sup>33</sup> Lévy, 30.

décadas desde que Lévy partilhou esta reflexão é indesmentível que hoje estamos permanentemente ligados em rede, na qual acedemos a informação e conteúdos publicados ou depositados em qualquer parte do mundo, à distância de um *click* e numa fração de segundos. Para outros investigadores o ciberespaço «[...] *is the land of knowledge, and the exploration of that land can be a civilization's truest, highest calling.*»<sup>34</sup>. Assim, considerando que o ciberespaço fornece um ambiente propício para o desenvolvimento da inteligência coletiva e que tem tido, nas últimas décadas, um papel decisivo no acelerar do ritmo da mudança técnico-social, torna-se cada vez mais imperativo que a todos seja permitido o acesso e a participação ativa na cibercultura, para que não sejam excluídos e percam o rumo da evolução humana<sup>35</sup>. É essencialmente por estes motivos atrás elencados que entendo que na escola deve haver espaço para a integração das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Diversos autores da área defendem que a web 2.0 possibilita desenvolver práticas pedagógicas baseadas em dinâmicas de cooperação e colaboração na educação, uma vez que, devido às suas características, proporciona ambientes de aprendizagem colaborativos<sup>36</sup>. Investigadores do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro, consideram que as ferramentas surgidas com a web 2.0, aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem detêm um enorme potencial, para além de serem cada vez mais reconhecidas por diversos professores e investigadores de diferentes áreas e de ano após ano, surgirem novas experiências em contexto escolar nos mais variados níveis de ensino<sup>37</sup>.

Estes investigadores para além de considerarem que é altamente benéfico para a aprendizagem dos alunos que possam eles próprios «[...] produzir e partilhar conteúdos em comunidades virtuais de aprendizagem [...]», revisitam um conjunto de

---

<sup>34</sup> Esther Dyson et al., «Cyberspace and the American Dream: A Magna Carta for the Knowledge Age», *The Information Society: An International Journal*, 12(3) (agosto 1994), acedido a 2 de setembro de 2022, <http://www.pff.org/issues-pubs/futureinsights/fi1.2magnacarta.html>.

<sup>35</sup> Lévy, *Cibercultura*, 31.

<sup>36</sup> Cláudia Barbosa et al., «Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1) (junho 2017): 23, acedido a 23 de agosto de 2022, <https://bit.ly/3CfW0d3>.

<sup>37</sup> Cláudia Barbosa et al., 23.

outros investigadores que têm estudado as principais vantagens da aplicação da web 2.0 no processo ensino-aprendizagem, sintetizando-as em quatro ideias essenciais<sup>38</sup>. Os autores W. Huang, D. W. Hood e S.J. Yoo refletem o seu potencial para a motivação:

Based on 224 valid cases, the findings revealed that Web 2.0 applications might be effective in stimulating learners' attention and supporting their confidence during the learning process.<sup>39</sup>

Os investigadores M. Leão e B. Leite consideram que a web 2.0 é fundamental na mediação pedagógica uma vez que:

[...] propicia maior interatividade, tornando o ambiente presencial e virtual mais dinâmico, e os educadores da atualidade não podem deixar de utilizar tais recursos, uma vez que impacta no aprendizado dos alunos quanto ao aprender colaborativamente, proporcionando o desenvolvimento escolar no alcance de habilidades e competências na iniciação à pesquisa, através da interatividade entre os seus participantes.<sup>40</sup>

O autor Ronaldo Araújo reflete que a web 2.0 e as redes sociais:

[...] favorece aqueles aos quais ensinamos a desistir da escuta passiva em favor do envolvimento ativo; permite que os estudantes aprendam uns com os outros, em diversos graus, ensejando o exercício da autonomia para a tomada de decisões e a ação.<sup>41</sup>

O investigador Cristobal Cobo Romaní refere que a web 2.0 estimula os alunos a aprenderem a colaborar e a construírem conhecimento com base na reciprocidade:

---

<sup>38</sup> Cláudia Barbosa et al., 23.

<sup>39</sup> W. Huang et al., «Motivational support in Web 2.0 learning environments: a regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance», *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6) (junho 2013): 631, acedido a 13 de julho de 2022, <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.796718>.

<sup>40</sup> M. B. C. Leão e B. S. Leite, «A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de ciências», *Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 5* (dezembro 2009): 81, acedido a 23 de julho de 2022, [http://www.tise.cl/2009/tise\\_2009/pdf/10.pdf](http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/10.pdf).

<sup>41</sup> Ronaldo Ferreira Araújo, «Recursos Da Web 2.0 E Suas contribuições Na prática pedagógica Do Ensino De Biblioteconomia», *CID: Revista De Ciência Da Informação E Documentação* 4 (1) (junho 2013): 167, acedido a 19 de agosto de 2022, <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v4i1p163-181>.



Los recursos en línea de la Web 2.0, además de ser herramientas que optimizan la gestión de la información, se convierten en instrumentos que favorecen la conformación de redes de innovación y generación de conocimientos basadas en la reciprocidad y la cooperación.<sup>42</sup>

Por fim, outros autores como M. A. Bell abordam especificamente as vantagens do uso do *Instagram* em contexto escolar: a produção de foto-estórias e o uso de *hashtags* permitem a criação de uma rede que reúne a produção de conhecimento e que pode ser partilhada entre turmas de uma mesma escola ou, inclusivamente, entre turmas de outras escolas<sup>43</sup>.

Apesar de serem escassos os estudos em que o *Instagram* é aplicado em contexto do ensino<sup>44</sup> — daí decorre também a pertinência deste meu estudo — nos últimos anos, têm sido realizadas algumas experiências nesse sentido, das quais destaco: o estudo «Embracing the Selfie Craze: Exploring the Possible Use of Instagram as a Language mLearning Tool» de Sebah Al-Ali, que relata uma tentativa de investigação-ação para integrar o *Instagram* como uma ferramenta ativa de *mLearning* num programa de ponte linguística<sup>45</sup>; o projeto «Usos docentes de la aplicación Instagram en Historia de la Fotografía» de Carmelo Veja que promoveu o controlo de novas tecnologias para a criação e edição de imagens fotográficas digitais e a aplicação de dinâmicas para a divulgação do seu trabalho através de redes sociais<sup>46</sup>; a investigação de Bryan Howell, Joshua Siebert e Michaela Hill «New Uses of Instagram in Design History Education» que promoveu a utilização do *Instagram* como principal ferramenta de apresentações em

---

<sup>42</sup> Cristóbal Cobo Romani, «Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos», in *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, ed. por Cristóbal Cobo Romani e Hugo Pardo Kuklinski (Barcelona: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic; México DF: Flacso México, 2007), 103, <https://www.maestrosdelweb.com/images/2010/01/planeta-web20.pdf>.

<sup>43</sup> M. A. Bell, «Picture this! Using Instagram with students», *Internet@Schools*, 20 (4): 23-25.

<sup>44</sup> Cláudia Barbosa et al., «Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de portuguesa língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro», 23.

<sup>45</sup> Sebah Al-Ali, «Embracing the Selfie Craze: Exploring the Possible Use of Instagram as a Language mLearning Tool», *Issues and Trends in Educational Technology*, 2 (2) (dezembro 2014): 1, acedido a 15 de agosto de 2022, [https://doi.org/10.2458/azu\\_itet\\_v2i2\\_ai-ali](https://doi.org/10.2458/azu_itet_v2i2_ai-ali).

<sup>46</sup> Carmelo Veja, «Usos docentes de la aplicación Instagram en Historia de la Fotografía», in *VII Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna* (San Cristóbal de La Laguna: Universidad de La Laguna, 2017), 290, acedido a 10 de junho de 2022, <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6127>.

sala de aula<sup>47</sup>; e, por fim, os estudos «Instagram as a teaching tool? Really?» da autora Fitri Handayani<sup>48</sup> e «Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de portuguesa língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro»<sup>49</sup> dos investigadores Cláudia Barbosa, Jailma Bulhões, Yuxiong Zhang e António Moreira, nos quais o *Instagram* é usado como ferramenta didática para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

### 1.2.1. O *Instagram* no ensino de História

Dado o âmbito do meu estudo investigação-ação pensei ser adequado reservar um espaço onde pudesse referir e refletir sobre algumas experiências já realizadas tendo por base a utilização do *Instagram* no ensino de História. De facto, essa análise foi fundamental para que pudesse compreender, numa primeira fase, algumas das potencialidades, mas também limitações que o seu uso suscitou aos autores dos estudos consultados. Contudo, pese embora tenha encontrado na pesquisa efetuada vários estudos em que foram utilizadas outras redes sociais no ensino de História (estudos que se debruçavam maioritariamente sobre o *Facebook* – o que não é de estranhar dado o enorme peso e notoriedade desta rede social –, mas também sobre o *WhatsApp* e o *YouTube*), especificamente sobre o uso do *Instagram* os trabalhos existentes são ainda incipientes, pelo que centrei a minha atenção em três estudos. De seguida, aponto detalhadamente, o que cada um desses trabalhos contribuiu para a construção da estrutura do meu estudo de investigação-ação.

A tese de mestrado de Daniela Moraes «Ensinar e Aprender História nas Redes Sociais Online: possibilidades e desafios para o espaço escolar» discute as potencialidades pedagógicas do *Instagram* na aprendizagem da História e propõe «[...] um guia prático voltado para professores para auxiliá-los no uso das redes sociais digitais nas aulas de

---

<sup>47</sup> Bryan Howell, Joshua Siebert e Michaela Hill, «New Uses of Instagram in Design History Education», in *International Conference on Engineering and Product Design Education* (Glasgow: University of Strathclyde, 2029), 1, acedido a 12 de junho de 2022, <https://doi.org/10.35199/epde2019.72>.

<sup>48</sup> Fitri Handayani, «Instagram as a teaching tool? Really?», *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT)* 4 (1) (maio 2016): 326, acedido a 12 de junho de 2022, <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6942>.

<sup>49</sup> Cláudia Barbosa et al., «Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de portuguesa língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro», 21-33.

História [...]»<sup>50</sup>. O guia é construído a partir dos resultados da análise de cinco perfis que considerou relevantes sobre História no *Instagram*. Moraes assume que escolheu esta rede social, que era a sua segunda opção, já que inicialmente tinha pensado no *Facebook*, porque muitos dos seus alunos migraram para o *Instagram*, mas também porque foi a rede social que mais cresceu em 2018<sup>51</sup>. Estas razões elencadas por Moraes foram também motivos para a minha escolha de trabalhar o *Instagram*. Ao analisar o conteúdo dos perfis que selecionou, Moraes depara-se com a ausência de intencionalidade pedagógica dada a falta de planeamento visível na execução dos *posts* e a aleatoriedade dos mesmos. A este propósito reflete que «[...] fazer uso do recurso digital não supõe que aprendizagem significativa seja possível.» ou seja, o *Instagram* pode ser um meio para, mas por si só não é suficiente<sup>52</sup>. Tive esta preocupação muito presente ao planear estrategicamente tudo o que tencionava fazer nas duas páginas de *Instagram* que criei. O guia construído por Moraes dá indicações sobre como criar uma página no *Instagram*, focando sobretudo na metodologia. Contudo, é possível extrair algumas considerações relacionadas com a problemática do uso do *Instagram* no ensino de História. Por exemplo, Moraes indica como recurso interessante as «[...] as enquetes, perguntas objetivas que podem ser feitas nos *Stories* ou nas legendas das imagens postadas.» algo que utilizei em ambos os projetos<sup>53</sup>. Para além das perguntas dos *quizzes*, tive sempre a preocupação de fazer perguntas nas publicações feitas nas *Stories* e no *feed*. Uma outra sugestão didática que Moraes sugere é trabalhar uma situação-problema a partir de imagens no *Instagram* suscitando o debate sobre o seu conteúdo nos comentários<sup>54</sup>. Eu optei por trabalhar a motivação, mas segui a mesma linha de raciocínio. Moraes refere preocupação com a questão do acesso à internet nas escolas e este pode de facto ser visto como um fator externo que condiciona o uso do

---

<sup>50</sup> Daniela Moraes, «Ensinar e Aprender História nas Redes Sociais Online: possibilidades e desafios para o espaço escolar» (Dissertação de Mestrado, UFPE, 2018), 7, acedido a 10 de junho de 2022, <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33666>.

<sup>51</sup> Moraes, 88.

<sup>52</sup> Moraes, 110.

<sup>53</sup> Moraes, 161.

<sup>54</sup> Moraes, 163-164.

*Instagram*<sup>55</sup>. Tive o cuidado de perceber se algum aluno poderia não conseguir aceder à internet, para além do contexto escola.

O relatório de estágio «@Fator\_História. Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino» de José Emanuel da Costa procura perceber se a utilização do *Instagram*, sob a temática da História local, pode «[...] constituir uma mais-valia para os alunos e para o trabalho docente.» e se proporcionou mais conhecimentos aos alunos sobre a história da sua localidade, motivando-os para a disciplina<sup>56</sup>. Para tal, Costa cria uma página e convida os alunos a participar com conteúdos, ainda que só após autorização e avaliação sua fossem publicados<sup>57</sup>. A colaboração dos alunos refletia-se na sua avaliação final<sup>58</sup>. Pese embora tenha optado, do ponto de vista metodológico, por assumir a totalidade das publicações que foram feitas nos dois projetos que desenvolvi, nas considerações finais reflito que pode ser vantajoso integrar os alunos na produção de conteúdos em estudos semelhantes<sup>59</sup>. Costa concluiu que os alunos conseguiram «[...] descobrir vários aspetos relacionados com a História [...] [da] região, tendo [...] conseguido articular [...] com as matérias apreendidas nas aulas [...]»<sup>60</sup>. Apostou numa abordagem como a que eu adotei no meu estudo investigação-ação, na qual o *Instagram* serviu como complemento à aprendizagem, permitindo aos alunos aprender para além do que foi lecionado nas aulas. As *Stories* mencionadas por Moraes são também referidas por Costa como «[...] uma surpresa bastante positiva [...]» no quadro da sua aplicação didática<sup>61</sup>. As *Stories* foram o gatilho para os alunos colocarem as suas dúvidas, auxiliando na avaliação formativa, para além de permitir «[...] que os alunos tivessem toda a matéria de uma forma organizada e disponível à distância de um clique.»<sup>62</sup>.

---

<sup>55</sup> Moraes, 163-164.

<sup>56</sup> José Emanuel da Costa, «@Fator\_História. Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino» (Relatório de Estágio, FLUP, 2019), 11, acedido a 10 de junho de 2022, <https://hdl.handle.net/10216/123121>.

<sup>57</sup> Costa, 19.

<sup>58</sup> Costa, 56.

<sup>59</sup> A autora Sebah Al-Ali considera que o envolvimento dos alunos na utilização do *Instagram* pode potenciar a criação de laços entre eles. In Sebah Al-Ali, «Embracing the Selfie Craze», 1.

<sup>60</sup> Costa, «@Fator\_História», 97.

<sup>61</sup> Costa, 97.

<sup>62</sup> Costa, 98.

Também no quadro dos dois projetos que desenvolvi, trabalhei este potencial didático das *Stories*. Fomentaram o esclarecimento de dúvidas e a sua organização em destaques, permitiu a partilha de conteúdos, sempre disponíveis para consulta por parte dos alunos. Costa sugere testar o uso do *Instagram* com apenas uma temática durante um determinado período e foi justamente o que apliquei nos dois projetos que desenvolvi<sup>63</sup>. Contudo, nas considerações finais proponho uma reflexão no sentido oposto ao que Costa sugere, mas em linha com a opinião transmitida pelos alunos envolvidos no meu estudo investigação-ação que referem a duração curta como um dos aspetos menos positivos da experiência.

Andreza S. C. Maynard apresenta uma reflexão crítica intitulada «Postar, curtir e aprender?: o uso do *Instagram* no Ensino de História» que nasce da experiência obtida no perfil que criou no *Instagram* para o efeito<sup>64</sup>. Maynard explora o perfil criado como se fosse um arquivo, onde fica documentado «[...] as atividades, saídas a campo, e mesmo apresentação de trabalhos.», sendo esta uma das propostas didáticas que apresenta para o uso desta rede social<sup>65</sup>. Contudo, Maynard aposta também numa estratégia idêntica a Costa colocando os alunos «[...] como criadores de um conteúdo digital que envolvia a história.»<sup>66</sup>. Maynard propôs aos alunos de duas turmas que realizassem uma tarefa virtual, em dupla ou individualmente, que deveriam partilhar através de uma publicação feita nos seus perfis pessoais, identificando o perfil criado<sup>67</sup>. Este é um outro uso didático do *Instagram* que Maynard sugere, enquanto ferramenta para desenvolver uma tarefa escolar. Três alunas criaram um perfil exclusivo para a realização dessa atividade<sup>68</sup>. Maynard reflete que pese embora tenham sido poucos os alunos a demonstrar insatisfação por usarem os seus perfis pessoais na realização da atividade, foi o gatilho para se debruçar sobre os limites de privacidade no uso das redes

---

<sup>63</sup> Costa, 98.

<sup>64</sup> Andreza S. C. Maynard, «Postar, curtir e aprender?: o uso do *Instagram* no Ensino de História», *Cadernos do Tempo Presente*, 11 (2) (dezembro 2020): 36, acedido a 22 de Agosto de 2022, <https://doi.org/10.33662/ctp.v11i02.15008>.

<sup>65</sup> Maynard, 40-41.

<sup>66</sup> Maynard, 36.

<sup>67</sup> Maynard, 41.

<sup>68</sup> Maynard, 42.

sociais<sup>69</sup>. Creio que esta questão que Maynard aborda é uma das limitações do *Instagram*. De facto, existe sempre uma exposição dos alunos quando se trabalha esta rede em contexto escolar, mesmo que através de uma página e não perfil, como foi a minha opção metodológica. Eu também entendi que os alunos se inibiam fruto da exposição e acredito que foi uma das razões pelas quais foram tão contidos nos comentários das publicações do *feed* comparativamente com as reações privadas às *Stories*. Por mais que se promova a colaboração dos alunos na produção dos conteúdos, creio que se a sua publicação implicar exposição pública, a tendência é que os alunos se retraiam na sua participação. Para além disso, podem existir também constrangimentos, por parte dos alunos, em partilhar a sua página e/ou perfil pessoal com os docentes. A questão dos limites de privacidade também abrange este ponto de vista. Vários estudos indicam que esta é uma das principais barreiras ao uso do *Facebook* no processo de ensino-aprendizagem, justamente porque os alunos entendem o seu perfil como um espaço livre, onde querem partilhar ideias com os amigos, mas não com os seus professores<sup>70</sup>. Tal acontece com o *Facebook*, mas acredito que pode suceder também com o *Instagram*. Se existem estas retrações por parte dos alunos, também é legítimo que possam existir por parte dos professores. Se por um lado o possível contacto dos alunos com o perfil do docente pode ser bastante benéfico porque favorece a proximidade e pode potenciar a relação professor-aluno, por outro, pode afetar a sua credibilidade e imagem, mediante a interpretação que seja feita do seu comportamento e presença nas redes sociais<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Maynard, 43.

<sup>70</sup> Kathleen Gray, Lucas Annabell e Gregor Kennedy, «Medical students' use of Facebook to support learning: Insights from four case studies», *Medical Teacher* 32 (novembro 2010): 976, acedido a 13 de agosto de 2022, <https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.497826>; Ann Hughes, *Higher education in a Web 2.0 world: Report of an independent committee of inquiry into the impact on higher education of students' widespread use of Web 2.0 technologies* (Londres: JISC, 2009), 21, acedido a 15 de agosto de 2022, <https://bit.ly/3SLQ63E>; Joseph P. Mazer, Richard E. Murphy e Cheri J. Simonds, «I'll See You On "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate», *Communication Education*, 56 (1) (janeiro 2007): 14, acedido a 18 de Agosto de 2022, <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>.

<sup>71</sup> Gray, Annabell e Kennedy, 976; Hughes, 21; Mazer, Murphy e Simonds, 14.

Face à escassez de estudos sobre o uso do *Instagram* no ensino de História, entendi que era possível pensar sobre as suas potencialidades, partindo de alguns pressupostos daquela que é a reflexão existente sobre outras redes sociais, dado que têm características comuns enquanto plataformas sociais. Assim, à semelhança de uma analogia feita acerca do *Facebook*, também creio que o *Instagram* pode ser como uma extensão da sala de aula com uma maior facilidade na gestão do tempo, onde o processo de ensino-aprendizagem é mais flexível e duradouro<sup>72</sup>. Um outro ponto a seu favor, também referido a propósito do *Facebook*, mas que creio ser condizente com o *Instagram*, é a sua dimensão colaborativa e interativa, marcada por um estilo de comunicação leve e informal<sup>73</sup>. Este registo informal, facilita os laços entre docente e estudantes, possibilitando um contacto quase em tempo-real, algo dito em relação ao *Facebook*, mas que se aplica perfeitamente ao *Instagram*, tal como tive a oportunidade de experienciar no meu estudo investigação-ação<sup>74</sup>.

Pelo exposto, parece-me assertivo concluir que a rede social *Instagram*, como ferramenta didática, pode contribuir para a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, quer partindo de propostas motivadoras que os professores possam sugerir aos seus alunos, apelando à sua criatividade, autonomia ou ao trabalho colaborativo, quer partindo do professor na produção de conteúdos próprios, inovadores e adaptados à era digital em que vivemos.

### **1.3. A rede social *Instagram***

#### **1.3.1. O *Instagram*: da origem aos dias de hoje**

O *Instagram* é uma rede social criada em outubro de 2010 que rapidamente ganhou grande popularidade. Quando foi lançada era uma «[...] simples *app* de fotos, com

---

<sup>72</sup> Elsa Pacheco et al., «Redes sociais como recurso didático - ensaios no ensino da Geografia da UP», in *La Investigación e Innovación en la Enseñanza de la Geografía* (Alicante: Universidad de Alicante, 2016), 377, acedido a 12 de junho de 2022, <http://dx.doi.org/10.14198/GeoAlicante2015.27>.

<sup>73</sup> Maria José Quero e Rafael Ventura, «Using Facebook in University Teaching: A Practical Case Study», *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83 (julho 2013): 1036-1037, acedido a 18 de agosto de 2022, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.192>.

<sup>74</sup> Pacheco et al., «Redes sociais como recurso didático», 382.

alguns filtros digitais, que só aceitava imagens em formato Polaroid.»<sup>75</sup>. Contudo, hoje em dia, fruto de sucessivas atualizações, estabeleceu-se como uma rede social conceituada, com uma componente visual muito presente, que permite a partilha de fotos e vídeos com inúmeras opções de filtros, disponíveis no telemóvel, fazer transmissões ao vivo, partilhar conteúdo nas *Stories*, apenas disponível durante 24 horas e enviar mensagem (*Instagram Direct*) para uma ou até quinze pessoas. O grande objetivo destas funcionalidades, na ótica dos seus criadores, aparece logo em destaque no site do *Instagram* «*Our features help you express yourself and connect with the people you love.*»<sup>76</sup>. De seguida, os diferentes recursos são apresentados, de forma apelativa, como propostas de valor da marca e como ganchos para incentivar à criação de conta na rede social. No site pode ler-se:

Create and share with your friends [...] Easily create fun, entertaining videos to share with friends or anyone on *Instagram* [...] Post moments from your everyday life in your *Stories*. These are fun, casual, and only last 24 hours. [...] Send photos, videos and messages privately to friends.<sup>77</sup>

A criação do *Instagram* surge de uma parceria entre Kevin Systrom, empreendedor e engenheiro de *software* norte-americano e Mike Krieger, empresário e engenheiro de *software* brasileiro<sup>78</sup>. Inicialmente foi lançado como «[...] a *free iPhone application designed for sharing pictures with friends.*»<sup>79</sup>. O nome *Instagram* surgiu da junção de *instant camera* com *telegrama* e carregava consigo a ideia concetual subjacente ao projeto, imaginada pelos seus criadores, «[...] a means of creating a 'world more connected through photos'»<sup>80</sup>. A adesão ao *Instagram* foi muito positiva e rápida, o que o transformou numa das aplicações mais promissoras da *App Store*. Só no mês do lançamento do *Instagram*, um milhão de utilizadores aderiram à plataforma e após um

---

<sup>75</sup> Neil Patel, «Como Usar o Instagram: O Guia Definitivo (Atualizado 2022)», acedido a 12 de junho de 2022, <https://neilpatel.com/br/blog/instagram/>.

<sup>76</sup> Instagram, «About Instagram», acedido a 13 de junho de 2022, <https://about.instagram.com/features>.

<sup>77</sup> Instagram.

<sup>78</sup> Instagram, «About Us», acedido a 15 de junho de 2022, <https://www.instagram.com/about/us/>.

<sup>79</sup> Linnea Laestadius, «Instagram», in *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*, ed. Luke Sloan e Anabel Quan-Haase (London: SAGE Publications, Ltd, 2017), 574.

<sup>80</sup> Laestadius, 574.



ano, já eram dez milhões, ainda que continuasse apenas disponível para *iPhones* e *iPads* com câmara. Este sucesso despertou o interesse do *Facebook* que comprou o *Instagram* por mil milhões de dólares, em abril de 2012<sup>81</sup>. «Depois [...] [deste] negócio que chocou a indústria, o *Instagram* tornou-se a primeira aplicação móvel a atingir uma avaliação de mil milhões de dólares.»<sup>82</sup>. 2012 foi também o ano em que foi lançada a versão do *Instagram* para *Android*, bastante aguardada, desejada e, até, reclamada pelos milhões de utilizadores deste sistema operativo<sup>83</sup>. Em 24 horas, houve 1 milhão de *downloads*<sup>84</sup> e em seis dias atingiu os 5 milhões<sup>85</sup>. Em 2016, o *Instagram* lança o *Instagram Stories*<sup>86</sup>, e Systrom reconhece, perante a imprensa, que é uma cópia da invenção do *Snapchat*, explicando que era:

[...] uma nova forma de comunicação, como o e-mail ou as mensagens de texto  
[...] [e o facto de ter sido inventado pelo *Snapchat*] não significava que outras empresas não pudessem usar a oportunidade.<sup>87</sup>

Estes são apenas dois exemplos de novidades, que fazem parte do percurso do *Instagram*. Desde o seu lançamento, o *Instagram* foi evoluindo, atualizando-se com novas funcionalidades<sup>88</sup>.

---

<sup>81</sup> Laestadius, 574.

<sup>82</sup> Sarah Frier, *Sem Filtro. Como o Instagram transformou os negócios, os influenciadores e a sociedade* (Lisboa: Clube do Autor, 2021), 20.

<sup>83</sup> Público, «Instagram estreia-se em Android», *Público*, 4 de abril de 2012, <https://bit.ly/3C1bRaa>.

<sup>84</sup> Todd Wasserman, «Instagram for Android Downloaded More Than 1 Million Times in 24 Hours», acedido a 17 de junho de 2022, <https://bit.ly/3UGSyuf>.

<sup>85</sup> G1, «Instagram para Android atinge 5 milhões de downloads em seis dias», acedido a 17 de junho de 2022, <http://glo.bo/3f7kdEm>.

<sup>86</sup> P3, «Instagram Stories: as tuas imagens apagadas em 24 horas», *Público*, 2 de agosto de 2016, <https://bit.ly/3qZExKp>.

<sup>87</sup> Frier, *Sem Filtro*, 230.

<sup>88</sup> «Since 2010, additions to Instagram have included: new filters, application software for a larger number of mobile operating systems (most notably Android in 2012), photo maps that display a user's posts by location, tagging of other accounts in an image, the ability to upload 3–60 second videos, direct messaging, the ability to use emojis as searchable hashtags, and horizontal and vertical images [...]. In 2015, Instagram also launched new functionality for advertisers seeking to make sponsored posts, including a 'Shop Now' button and new API (application programming interface) for advertising [...]. At the time of writing, Instagram's most recent changes were the switch to an algorithm-based feed and the addition of the Snapchat inspired Instagram Stories feature [...]. Each of these additions, informed by current usage patterns, commercial demands, and the social contexts of developers, has further re-configured the architecture of Instagram and created new affordances for its users.». In Laestadius, «Instagram», 574.

As mais recentes mudanças do *Instagram* são a aposta nos vídeos verticais, que ocupam o ecrã por completo, indo ao encontro de um *feed* mais parecido com o da rede social concorrente *TikTok*<sup>89</sup>, conforme anunciou Adam Mosseri<sup>90</sup>, e a expansão dos *Reels*<sup>91</sup>.

Desde outubro de 2021 que o *Instagram* integra a *Meta*. Mark Zuckerberg mudou o nome da sua empresa de *Facebook* para *Meta*, para a diferenciar da rede social<sup>92</sup>.

### **1.3.2. Dados que comprovam a notoriedade, crescimento e implantação do *Instagram* a nível mundial**

Segundo dados de janeiro de 2022, o *Instagram* tem 1440 milhões de utilizadores ativos por mês, a nível mundial<sup>93</sup>. Em termos demográficos, 52,8% dos utilizadores são homens e 70,7% têm entre 13 a 34 anos (1019,1 milhões de utilizadores)<sup>94</sup>. Assim, no *ranking* sobre as plataformas de redes sociais mais usadas, o *Instagram* surge em quarto lugar, sendo apenas superado pelo *WhatsApp*, o *YouTube* e o *Facebook*, que lidera a tabela<sup>95</sup>. O *Instagram* é a segunda rede social favorita<sup>96</sup>, sendo que para os jovens, entre os 16 e os 24 anos, e para as mulheres, entre os 25 e os 34 anos, é mesmo a preferida<sup>97</sup>.

Em termos de tempo gasto no *Instagram*, os dados do *data.ai* apontam para uma média de 11,8 horas, por mês, a utilizar a *app Android*, sendo a quinta mais usada das

---

<sup>89</sup> Mariana Marques Tiago, «O Instagram está a mudar: quer tornar-se “mais imersivo”. Mas já há críticas», *Público*, 20 de maio de 2022, <https://bit.ly/3dIYKRRK>.

<sup>90</sup> Adam Mosseri, diretor do *Instagram*, divulgou no *Twitter* a atualização, no dia 3 de maio, pese embora ainda se encontre numa fase de testes: «[...] We’re testing a new, immersive viewing experience in the main Home feed.». In Adam Mosseri, «Testing Feed Changes», *Twitter*, 3 de maio de 2022, <https://bit.ly/3SacBjf>.

<sup>91</sup> O *Instagram* assume o *Reels* como prioridade, num comunicado sobre as últimas novidades. Refere que «[...] a transição para vídeo é uma direção em que nós e o setor como um todo estamos focados. Atualmente, os utilizadores passam 20% do seu tempo no *Instagram* a ver *Reels*. Estamos entusiasmados com as vantagens que os vídeos de curta duração, como os *Reels*, podem oferecer [...]». In Business Instagram, «As últimas novidades do Instagram», acedido a 17 de junho de 2022, <https://bit.ly/3SzxrIh>.

<sup>92</sup> Karla Pequeninno, «Facebook muda oficialmente de nome. Agora chama-se Meta», *Público*, 28 de outubro de 2021, <https://bit.ly/3Cf0trE>.

<sup>93</sup> «Most popular social networks worldwide as of January 2022, ranked by number of monthly active users», Statista, acedido a 19 de julho de 2022, <https://bit.ly/3LNcdoi> (Apêndice 2).

<sup>94</sup> «Instagram statistics and trends», DataReportal, acedido a 13 de agosto de 2022, <https://datareportal.com/essential-instagram-stats> (Gráfico 123, Apêndice 1).

<sup>95</sup> «Most popular social networks worldwide as of January 2022», Statista.

<sup>96</sup> «Global Social Media Statistics», DataReportal, (Gráfico 124, Apêndice 1).

<sup>97</sup> «Global Social Media Statistics», (Gráfico 125, Apêndice 1).

aplicações de redes sociais<sup>98</sup>. Curiosamente, corresponde a metade do tempo que é gasto na *app* do *TikTok*<sup>99</sup>. Tendo como referência um tempo de sono entre 7 a 8 horas por dia, este dado sugere que os utilizadores da *app* do *Instagram* gastam quase 2,5% do tempo em que estão acordados a usá-la<sup>100</sup>. Já segundo os dados da *Sensor Tower*, o tempo médio de uso da *app Android* do *Instagram*, por utilizador, diariamente, é de 51 minutos, aparecendo como a terceira aplicação de redes sociais onde é gasto mais tempo<sup>101</sup>.

A *app* do *Instagram* foi a aplicação móvel mais descarregada, entre abril e junho de 2022<sup>102</sup>. Tendo em conta que a maioria dos utilizadores faz *login* através da *app*, este dado comprova que ainda existe muito interesse em aderir ao *Instagram* bem como o seu potencial de crescimento e é ainda mais relevante se tivermos em consideração que é uma aplicação que existe há 12 anos<sup>103</sup>.

Num ranking sobre as aplicações móveis mais usadas, tendo por base o tempo total de utilização, a *app* do *Instagram* surge em quinto lugar, algo que merece relevo dado que não é uma classificação restrita a aplicações de redes sociais<sup>104</sup>.

O site do *Instagram* é o sétimo mais visitado do mundo:

According to *Semrush*, based on total website traffic, *Instagram* is one of the world's top 10 most-visited websites globally, with 2.9 billion total visits per month.<sup>105</sup>

Para além disso, *Instagram* é o nono termo mais pesquisado no *Google*<sup>106</sup>. Estes dados são pertinentes tendo em conta o que referi anteriormente. O *Instagram* é acedido

---

<sup>98</sup> «Digital 2022: July Global Statshot Report», DataReportal, acedido a 13 de agosto de 2022, <https://datareportal.com/reports/digital-2022-july-global-statshot> (Gráfico 126, Apêndice 1).

<sup>99</sup> «Digital 2022: July Global Statshot Report», (Gráfico 126, Apêndice 1).

<sup>100</sup> «Digital 2022: July Global Statshot Report», (Gráfico 126, Apêndice 1).

<sup>101</sup> «Digital 2022: July Global Statshot Report», (Gráfico 127, Apêndice 1).

<sup>102</sup> «Digital 2022: July Global Statshot Report», (Gráfico 128, Apêndice 1).

<sup>103</sup> Stacey McLachlan, «35 Instagram Stats That Matter to Marketers in 2022», *Hootsuite*, 18 de janeiro de 2022, <https://blog.hootsuite.com/instagram-statistics/>.

<sup>104</sup> «Digital 2022: July Global Statshot Report», DataReportal, (Gráfico 129, Apêndice 1).

<sup>105</sup> McLachlan, «35 Instagram Stats That Matter to Marketers in 2022».

<sup>106</sup> McLachlan.

principalmente através da sua aplicação, o grosso dos utilizadores faz o *login* na *app*. Contudo, há uma navegação pela rede social através de um *browser*, seja móvel ou via computador/*laptop*<sup>107</sup>. Pese embora existam funcionalidades que apenas estão disponíveis na *app*, todos os conteúdos podem ser vistos através de um navegador, o que me leva a crer que estes dados estão relacionados, na sua grande maioria, com o utilizador que acede ao *Instagram* pelo *browser* para visualizar os conteúdos a uma escala maior. É um dado que merece atenção já que exige uma maior qualidade nos conteúdos visuais publicados para que os mesmos a mantenham quando vistos pelo *browser*.

### **1.3.3. *Instagram*, uma rede em crescimento e a favorita dos portugueses**

Segundo dados divulgados pela *Meta*, o *Instagram* tinha 5,40 milhões de utilizadores em Portugal, no início de 2022<sup>108</sup>. Tendo em conta que o *Instagram* restringe o seu uso a pessoas com 13 anos ou mais, isto significa que 59,6% do público elegível utiliza esta rede social<sup>109</sup>. Ao contrário do que se possa pensar, em Portugal, o número de utilizadores do *Instagram* não difere substancialmente dos do *Facebook*, que conta com 5,95 milhões<sup>110</sup>. Já tal não se verifica com o *YouTube* que tem bastante mais utilizadores: 7,27 milhões<sup>111</sup>. Redes sociais como o *LinkedIn* (4 milhões de membros), o *TikTok* (2,83 milhões de utilizadores com 18 anos ou mais), o *Pinterest* (2,03 milhões de utilizadores), o *Twitter* (1,40 milhões de utilizadores) e o *Snapchat* (995 mil utilizadores) têm todos menos utilizadores do que o *Instagram*<sup>112</sup>.

O *Instagram* é a rede social favorita dos utilizadores de internet portugueses<sup>113</sup> e é a terceira mais usada, por mês<sup>114</sup>. O site do *Instagram* foi o sexto mais visitado, durante o ano de 2021, curiosamente com quase 40% do tráfego via *mobile*<sup>115</sup>.

---

<sup>107</sup> McLachlan.

<sup>108</sup> «Digital 2022: Portugal», DataReportal, (Gráfico 130, Apêndice 1).

<sup>109</sup> «Digital 2022: Portugal», (Gráfico 130, Apêndice 1).

<sup>110</sup> «Digital 2022: Portugal».

<sup>111</sup> «Digital 2022: Portugal».

<sup>112</sup> «Digital 2022: Portugal».

<sup>113</sup> «Digital 2022: Portugal», (Gráfico 131, Apêndice 1).

<sup>114</sup> «Digital 2022: Portugal», (Gráfico 132, Apêndice 1).

<sup>115</sup> «Digital 2022: Portugal», (Gráfico 133, Apêndice 1).

Segundo o estudo da *Marktest Consulting*, «Os Portugueses e as Redes Sociais», dirigido por Esperança Afonso, resultado de um questionário realizado em julho de 2021, o *Instagram* está a crescer em notoriedade e utilização, algo que é bem perceptível nos dados atrás expostos<sup>116</sup>. O *Facebook* tem «[...] “uma ligeira quebra” [...] de notoriedade [...]», que contrasta com o *Instagram* que foi a segunda rede mais citada<sup>117</sup>. Em termos de utilização, «[...] o *Facebook* perdeu 44% dos utilizadores frequentes que tinha em 2013.» enquanto o uso do *Instagram* cresce de forma significativa desde 2017<sup>118</sup>. «O *Facebook* continua a perder utilizadores frequentes nos jovens dos 15 aos 24 anos [...] [precisamente no público onde] o *Instagram* reina [...], com 57% dos inquiridos a utilizarem com frequência [...]»<sup>119</sup>. «O *Facebook* perdeu nos utilizadores que dizem ter conta na plataforma, naquela que foi a maior queda desde que há registo.» ao mesmo tempo que o *Instagram* cresce em utilizadores<sup>120</sup>.

---

<sup>116</sup> Público, «Facebook “domina” redes sociais, mas Instagram, WhatsApp e TikTok aumentam notoriedade», *Público*, 19 de outubro de 2021, <https://bit.ly/3LsoPAT>.

<sup>117</sup> Público.

<sup>118</sup> João Tomé, «Instagram reina nos jovens, Facebook e Youtube em queda em Portugal», *dinheiro vivo*, 30 de junho de 2021, <https://bit.ly/3DzLVnt> (Gráfico 137, Apêndice 3).

<sup>119</sup> Tomé, (Gráfico 138, Apêndice 3).

<sup>120</sup> Tomé, (Gráfico 139, Apêndice 3).

## 2. Estudo investigação-ação

### 2.1. Breves notas introdutórias

O meu estudo investigação-ação, enquadrado no estágio de Iniciação à Prática Profissional, teve por base dois projetos desenvolvidos em duas turmas distintas, uma do 11.º ano, outra do 10.º ano. Cada projeto centrou-se em torno de uma temática, a Revolução Francesa e a cidade do Porto Medieval, respetivamente, explorada através de páginas de *Instagram* criadas para esse objetivo. Para ambos os projetos, adotei o mesmo fio condutor ao nível das metodologias e procedimentos.

Em nenhum momento, houve qualquer objeção por parte da professora orientadora cooperante relativamente aos dois projetos.

Tentei contemplar neste capítulo toda a riqueza dos projetos levados a cabo, desde o seu processo metodológico de idealização, conceção e preparação à sua concretização. Procurei detalhar tudo o que foi feito e como foi feito ao nível da dinamização e implementação dos projetos junto dos alunos do 10.º e 11.º anos, tendo o cuidado de pormenorizar tudo o que foi publicado e partilhado nas duas páginas de *Instagram* criadas, bem como os seus resultados mensuráveis. Para tal, incluí nos Anexos vastíssimas informações que complementam tudo o que discorro neste relatório de estágio. Há imagens que introduzi neste ponto que aparecem novamente nos Anexos relativos a todas as publicações feitas nas duas páginas de *Instagram*. Tomei esta opção porque entendi que seria útil que os Anexos contivessem todos os conteúdos partilhados, por ordem cronológica, em cada uma das páginas de *Instagram*, para uma visão completa de tudo o que foi feito.

Nas citações dos alunos, optei por proceder a uma correção ortográfica, retificando erros ortográficos, gramaticais e de escrita correta, para uma leitura mais confortável.

Por uma questão de proteção de dados, omiti referências à turma nas citações que usei dos alunos, ocultei a imagem dos perfis dos alunos no *Instagram* – para que não fosse possível identificá-los – nos *print screens* que usei como exemplos de reações obtidas às *Stories*, e, por último, como alternativa ao uso dos nomes dos alunos, criei uma

nomenclatura com números para os referenciar ao longo deste relatório, nomeadamente, «Aluno #1», «Aluna #2» e assim sucessivamente.

## 2.2. A escola e a cidade

O estágio de Iniciação à Prática Profissional foi realizado no Colégio Nossa Senhora da Paz (CNSP). O CNSP está localizado na cidade do Porto, que está inserida numa área metropolitana com mais de 1,7 milhões de habitantes e cuja população distribui-se por sete freguesias: União das Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde, União das Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, União das Freguesias de Lordelo do Ouro e Massarelos, Bonfim, Campanhã, Paranhos e Ramalde<sup>121</sup>. Os dados dos Censos de 2021 indicam que o município apresenta 231 828 habitantes<sup>122</sup> e uma densidade populacional de 5.165 habitantes por km<sup>2</sup> <sup>123</sup>. O Porto é limitado a norte pelos municípios de Matosinhos e Maia, a leste pelo município de Gondomar, a sul pelo município de Vila Nova de Gaia e é banhado pelo oceano Atlântico a oeste. Desde 1996 que o seu centro histórico está classificado como Património Mundial pela UNESCO<sup>124</sup> e em 2001 foi considerada Capital Europeia da Cultura<sup>125</sup>. Ao longo da última década, a cidade do Porto assumiu-se como um dos destinos turísticos mais atrativos da Europa, tendo sido já por três vezes – em 2012, 2014 e 2017 – eleita como melhor destino europeu, numa competição promovida pela *European Consumers Choice*<sup>126</sup> e, mais recentemente, em 2020, premiada pela organização dos *World Travel Awards* como melhor destino Europeu para escapadela urbana<sup>127</sup>. Ao nível do contexto

---

<sup>121</sup> Na verdade, três delas são uniões de freguesias, resultantes da reforma administrativa do poder local concretizada em 2013, com as eleições autárquicas desse ano.

<sup>122</sup> A cidade do Porto perdeu 2,4% da população: passou de 237.591 residentes em 2011 para 231.828 em 2021, o que representou uma diminuição de 5.763 habitantes.

<sup>123</sup> Instituto Nacional de Estatística. *Resultados Provisórios, Censos 2021* (Lisboa: INE, 2021b). [https://www.ine.pt/scripts/db\\_censos\\_2021.html](https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html).

<sup>124</sup> Andreia Marques Pereira, «Porto: daqui houve nome Portugal», *Público*, 19 de setembro de 2020, <https://bit.ly/3C2R06Q>.

<sup>125</sup> «Porto 2001 na Infopédia», Porto Editora, acessado a 6 de julho de 2022. [https://www.infopedia.pt/\\$porto-2001](https://www.infopedia.pt/$porto-2001).

<sup>126</sup> Público, «Porto eleito melhor destino europeu de 2017», *Público*, 10 de fevereiro de 2007, <https://bit.ly/3SNWok7>.

<sup>127</sup> «Porto conquista prémio de melhor destino europeu para escapadela urbana», Porto., 2 de novembro de 2020, acessado a 6 de julho de 2022, <https://bit.ly/3bXUM6R>.

económico, o Porto é consideravelmente sustentado nos setores do Turismo, do Comércio e da Saúde. Ultimamente, o tecido empresarial da cidade tem-se diversificado, expandindo-se nas atividades empresariais ligadas às TIC, aos serviços partilhados e às indústrias criativas e tecnológicas de vanguarda<sup>128</sup>. Segundo dados de 2019, a cidade do Porto é um dos 32 dos 308 municípios portugueses com um poder de compra *per capita* acima da média nacional e encontra-se na 2.ª posição nacional, apresentando um Indicador per Capita<sup>129</sup> no valor de 154,02 apenas superado pelo município de Lisboa<sup>130</sup>. Destaca-se, igualmente, por ser um dos 22 municípios onde se concentra individualmente mais de 1% do poder de compra nacional<sup>131</sup>. O Porto é também reconhecido como um prestigiado centro do ensino superior, que movimenta na cidade muitas dezenas de milhares de estudantes, a grande maioria deslocados, mas também estrangeiros que permitiram tornar a cidade num centro universitário de âmbito internacional. Entre 2011 e 2021 houve um crescimento expressivo no número de alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino superior, que passou de 58.704 para 63.242<sup>132</sup>. No concelho do Porto, a rede de estabelecimentos de ensino público é constituída por 78 estabelecimentos de ensino, distribuídos por 15 Agrupamentos de Escolas e a rede privada é composta por 61 estabelecimentos de ensino, sendo o CNSP um desses<sup>133</sup>.

O CNSP tem como oferta formativa à disposição da comunidade todos os níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. De destacar que os currículos de todos os níveis de ensino são compostos por um conjunto vasto e rico de ofertas educativas com uma clara intencionalidade: que cada aluno seja «[...]

---

<sup>128</sup> «Economia», Porto., acedido a 10 de julho de 2022, <https://bit.ly/3LIVZwx>.

<sup>129</sup> O Indicador per Capita (IpC) do poder de compra pretende traduzir o poder de compra manifestado quotidianamente, em termos per capita, nos diferentes municípios ou regiões.

<sup>130</sup> Instituto Nacional de Estatística, Estudo sobre o Poder de Compra Concelhio – 2019 (Lisboa: INE, 2021a), 11, <https://www.ine.pt/xurl/pub/6358988>.

<sup>131</sup> A Percentagem de Poder de Compra (PPC) é um indicador que reflete o peso do poder de compra manifestado regularmente em cada município ou região no total do país.

<sup>132</sup> «Alunos matriculados no ensino superior: total e por tipo de ensino», Pordata, acedido a 6 de julho de 2022, <https://bit.ly/3apf2Oa>.

<sup>133</sup> «Rede Escolar», Porto., acedido a 6 de julho de 2022, <https://bit.ly/3AhTIUH>.



protagonista da própria vida e agente de transformação da realidade [...]»<sup>134</sup>. Em termos infraestruturais, o colégio possui excelentes condições. É uma escola moderna, com boas áreas, espaços de recreio agradáveis e salas de aula bem equipadas, com uma muito boa exposição à luz natural. É justo afirmar que proporciona boas condições para que os alunos e pessoal docente e não docente desenvolvam o seu trabalho. O colégio promove, ainda, vários projetos e atividades que envolvem a participação ativa dos seus alunos proporcionando-lhes um «[...] crescimento harmonioso [...]», de que são exemplos, o projeto de promoção à leitura, o programa de promoção de competências linguísticas, o *english-project*, a cidadania digital, entre outros<sup>135</sup>. Por fim, é fundamental referir que o CNSP é património das Irmãs de Santa Doroteia, uma congregação religiosa detentora de uma fecunda história, que remonta à década de 30 do século XIX<sup>136</sup>. Assim, com naturalidade, o perfil de aluno promovido pelo CNSP é apoiado numa educação evangelizadora, através de um sentido e um modo de educar baseado no Evangelho e nos ensinamentos de Santa Paula e num permanente diálogo entre Vida/Evangelho, Cultura-Ciência/Fé, procurando criar homens e mulheres marcados por um modo de ser simples, de espírito de família e de serviço à sua comunidade, dotando-os, desta forma, com um conjunto de ferramentas que lhes permitam transformar o mundo<sup>137</sup>.

### **2.3. Sobre as turmas**

No meu estágio trabalhei com cinco turmas, duas do 8.º ano, uma do 10.º ano, uma do 11.º ano e uma do 12.º ano. As três turmas do ensino secundário pertenciam ao curso de Línguas e Humanidades (CH-LH). Ambas as turmas do 8.º ano eram compostas por vinte e três alunos, distribuídos por doze rapazes e onze raparigas. Já a turma do 10.º ano era apenas composta por raparigas — no total, cinco. A turma do 11.º ano era

---

<sup>134</sup> *Perfil dos(as) Alunos(as) dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias*, 2020, 10, [https://www.colegiadapaz.com.pt/pdf/perfilaluno\\_2020.pdf](https://www.colegiadapaz.com.pt/pdf/perfilaluno_2020.pdf).

<sup>135</sup> *Perfil dos(as) Alunos(as)*, 10.

<sup>136</sup> Paula Frassinetti fundou o Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, em Quinto-Génova, em 1834. Esta Congregação foi criada tendo como missão a educação, nas mais variadas vertentes e frentes: escolas e colégios para a educação feminina, catequeses paroquiais, reuniões e retiros para mulheres e raparigas, reuniões para rapazes e a Obra de Santa Doroteia (estrutura de apoio a crianças e adolescentes pobres).

<sup>137</sup> *Perfil dos(as) Alunos(as)*, 2020, 4-10.

equilibrada pois num total de doze alunos, seis eram rapazes e seis raparigas. Por fim, a do 12.º ano era constituída por três rapazes e cinco raparigas.

Numa das turmas do 8.º ano, tive a possibilidade de lecionar a disciplina de História da Arte e da Cultura (oferta de escola), duas vezes, uma aula no primeiro período e uma outra no segundo (50 min./aula)<sup>138</sup>. Para além disto, acompanhei ambas as turmas a uma visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea Graça Morais, em Bragança, a 14 de outubro de 2021. Foi uma oportunidade que proporcionou um contacto mais próximo e informal com os alunos, onde pude constatar como eram divertidos e como estavam, na sua grande maioria, interessados em aprender e compreender a Arte e a sua História. Infelizmente, não tive oportunidade de os conhecer melhor, uma vez que ficou acordado, numa das primeiras reuniões do núcleo de estágio, que daríamos aulas, preferencialmente, às turmas do ensino secundário, o que não me permitiu criar uma grande relação com estes alunos, porque também não consegui assistir às suas aulas, devido a constrangimentos de tempo. Contudo, do que pude observar percebi que eram turmas com uma enorme diversidade e onde imperava a agitação, a animação e a boa disposição, emoções tão típicas em alunos do 3.º ciclo do ensino básico.

Em relação às turmas do ensino secundário, especificamente à turma do 10.º ano, lecionei a disciplina de História A em três aulas (100 min./aula), contudo assisti a muitas outras aulas desta turma, dadas pela minha orientadora cooperante e pelo meu colega de núcleo de estágio. Uma das primeiras ilações que retiro acerca desta turma, é que as alunas eram pouco participativas e mesmo para o serem tinham que ser motivadas e/ou interpeladas diretamente por quem estivesse a dar a aula – fosse eu, o meu colega professor estagiário ou a minha orientadora cooperante. Outro dado que creio caracteriza esta turma, é que nenhuma das alunas mostrou grande interesse pela disciplina – tendo em conta que foram poucas aulas e para não correr o risco de ilações superficiais, prefiro dizer que o interesse até pode existir, mas não foi demonstrado ou, porventura, eu é que não me apercebi dele. Apesar de ser uma turma pequena foi

---

<sup>138</sup> No currículo do 2.º e do 3.º ciclo o CNSP disponibiliza, como oferta formativa, a disciplina de História da Arte e da Cultura.

curioso ver que, ao início, esta se dividia, formando dois grupos, não existindo, portanto, uma unidade na turma. Contudo, ao longo do ano letivo, essa divisão foi sendo esbatida e atenuada até ter sido completamente ultrapassada. Tendo em conta a minha experiência direta no relacionamento com as alunas desta turma, estas colaboravam e estavam disponíveis. Em termos de avaliação, os resultados situavam-se entre o bom e o mediano.

No que diz respeito à turma do 11.º ano, lecionei quatro aulas de História A (100 min./aula), mas assisti a várias outras, dadas pela minha orientadora cooperante e pelo meu colega de estágio. Foi sem dúvida a turma com a qual estabeleci melhor ligação e relação, devido à enorme generosidade do Aluno #4, que manifestava uma grande paixão (e conhecimento!) pela História e conseguia entusiasmar alguns dos seus colegas, mobilizando-os para o interesse na disciplina. A interação com os alunos do 11.º ano extravasava os limites da sala de aula e, frequentemente, dialogávamos nos corredores, por iniciativa de ambas as partes. Em termos avaliativos, era uma turma heterogênea, com resultados diversos que oscilavam entre o muito bom, o bom, o mediano e o insuficiente. Ter esta noção de antemão fez com que tivesse essa preocupação sempre presente nas aulas que lecionei, procurando na sua condução que todos os alunos fossem acompanhando a matéria. De uma forma genérica, caracterizo os alunos desta turma como participativos, divertidos e acessíveis. Senti muito a generosidade de todos nas aulas que lecionei – sempre atentos, empenhados e dedicados, correspondiam à dinâmica que imprimia em cada aula, interagindo comigo –, mas também no projeto que idealizei e desenvolvi para a turma, no âmbito do meu estudo investigação-ação – participaram e envolveram-se com empenho.

Por último, no que concerne à turma do 12.º ano lecionei sete aulas de História A (cinco aulas de 50 minutos e duas aulas de 100 minutos) e duas aulas de Ciência Política (100 min./aula)<sup>139</sup>. Foi a turma à qual dei mais aulas, mas também onde estive mais vezes presente nas aulas lecionadas pela minha orientadora cooperante e pelo meu colega

---

<sup>139</sup> Na aula de Ciência Política a turma ficava com menos um aluno e recebia uma aluna de um outro curso. A distribuição passava, assim, a ser de dois rapazes e seis raparigas.

professor estagiário. Esta turma, comparativamente com as turmas do 10.º e do 11.º anos, era significativamente diferente ao nível da maturidade. A grande maioria dos alunos revelou estar já num outro patamar de desenvolvimento pessoal e consciência individual. Esta diferença era também notória em termos avaliativos, já que os resultados situavam-se no nível bom e muito bom – exceção feita para um caso mediano – existindo até quem atingisse a excelência. O patamar de exigência da turma era alto e coadunava-se com o dos alunos, extremamente participativos, dedicados, com grande capacidade de reflexão, de análise e com um pensamento histórico apurado. Foi, pois, um agradável desafio lecionar aulas a esta turma.

Como penso que ficou exposto, as turmas com quem trabalhei eram, de facto, muito diferentes, mas tinham um denominador comum: um profundo respeito pelo trabalho do professor. Disso é exemplo, nunca ter lidado, nem sequer presenciado, a nenhum episódio de indisciplina por parte de um ou mais alunos.

Por fim, referir que das cinco turmas aqui em análise, só as turmas do 10.º e do 11.º anos constituíram a amostra nos dois projetos que sustentaram o meu estudo investigação-ação. De seguida, na parte do relatório destinado às metodologias e procedimentos, especificamente no ponto 2.4.1., irei explicar detalhadamente o que motivou essa decisão.

## **2.4. Metodologias e procedimentos**

### **2.4.1. Definição dos projetos e das turmas envolvidas**

Quando comecei a definir conceitualmente o estudo investigação-ação que pretendia desenvolver, em torno das redes sociais – especificamente o *Instagram* – e o ensino de História, decidi que este devia estar diretamente relacionado com o conteúdo das aulas, com a matéria que era lecionada. Desde o início que a ideia era trabalhar o *Instagram* como uma ferramenta complementar ao ensino tradicional, em contexto de sala de aula. O meu estudo não seria para trabalhar questões avulso ou temáticas históricas aleatórias no *Instagram*. Daí que a planificação sobre como o fazer, tendo em conta a realidade da escola onde estava inserido, no quadro do meu núcleo de estágio, fosse tão importante. Este foi o grande desafio inicial, em termos metodológicos: estruturar

o meu estudo, tendo em conta as turmas que foram atribuídas ao núcleo de estágio onde estava integrado bem como as condicionantes da Iniciação à Prática Profissional.

Em termos de constrangimentos, soube, logo no início do ano letivo, que não seria permitido ao núcleo de estágio lecionar temas afetos a *Aprendizagens Essenciais* (AE)<sup>140</sup>. Isto tinha uma consequência direta: a diminuição dos temas possíveis de explorar pelos dois professores estagiários que, se vistos individualmente, seriam ainda reduzidos a metade. Acrescida a esta dificuldade, somou-se outra relacionada com uma limitação temporal, que tive conhecimento a 14 de outubro de 2021. Até finais de fevereiro de 2022, tinha que concluir todas as componentes da Iniciação à Prática Profissional que estivessem intimamente relacionadas com a minha presença no estabelecimento de ensino, dado que era previsível que a professora orientadora cooperante do núcleo de estágio ficasse ausente a partir dessa data até ao final do ano letivo, o que acabou por acontecer. Tendo em consideração tudo isto, o primeiro passo foi debruçar-me sobre as turmas afetas ao núcleo de estágio: duas turmas do 8.º ano, onde podíamos lecionar a disciplina de História da Arte e da Cultura, e três turmas do ensino secundário (uma do 10.º ano, outra do 11.º ano e outra do 12.º ano), onde podíamos lecionar a disciplina de História A e, no caso da turma do 12.º ano, também podíamos dar aulas de Ciência Política. Como pretendia focar-me sobre o ensino de História, não considerei para o âmbito do meu estudo investigação-ação as aulas das disciplinas de História da Arte e da Cultura e de Ciência Política, relativas às turmas do 8.º e 12.º anos. Por si só este já seria um fator de exclusão das turmas do 8.º ano, mas houve mais uma razão para o fazer. Como entendia que o meu estudo investigação-ação beneficiava se eu estivesse a dar aulas à turma enquanto decorresse o projeto e como nos foi solicitado priorizar as turmas do ensino secundário para darmos aulas, fazia todo o sentido não considerar as

---

<sup>140</sup> As AE para o Ensino Secundário foram homologadas em agosto de 2018 e objeto de revisão em fevereiro de 2022. As AE articulam-se com o *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* procurando promover uma maior flexibilidade curricular. As AE têm como principal objetivo fomentar uma Educação direcionada para a aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos, potenciando uma aprendizagem ao longo da vida e a capacidade de se adaptarem, com sucesso, a novas situações. Com a revogação do *Programa de História A*, em julho de 2021 [in «Despacho n.º 6605-A/2021», *Diário da República*, Série II (6 de julho de 2021): 241-242, <https://bit.ly/3QESlVt>], as AE tornaram-se o documento curricular de referência para a disciplina.

turmas do 8.º ano. Feita esta triagem inicial, analisei os conteúdos da disciplina de História A, nos três anos do ensino secundário, identificando quais é que não contemplavam AE e, portanto, quais é que poderia lecionar. Concluí que, pese embora tivesse temas para explorar no 10.º, 11.º e 12.º anos, apenas um relativo ao 11.º ano cumpria outro requisito que era importante para executar o meu estudo como idealizei: ser um tema planificado para abordar em mais do que uma aula, sequencialmente. Considerei que temas que fossem iniciados e concluídos numa só aula não seria opção metodológica acertada, dado que limitaria a experiência e o conteúdo do projeto. Não era pertinente partilhar no *Instagram* conteúdos de um tema que não voltaria a ser dado em aula presencial, não só porque tal não permitia a sua continuidade em contexto de sala de aula – o que colocava até em causa a relação simbiótica online/presencial que o projeto pressupunha – como também seria de certa forma exagerado explorar detalhadamente no digital algo que presencialmente era apenas abordado uma vez, dada a ordem de importância que lhe era atribuída. Creio que seria incongruente a discrepância no volume de informação trabalhada. Face a este cenário, concluí que o tema da Revolução Francesa lecionado no 11.º ano seria o único que cumpria todas as premissas anteriormente referidas, razão pela qual foi o ponto de partida para o meu estudo. Pensei, igualmente, que seria uma boa temática para explorar uma vez que a Revolução Francesa foi um acontecimento cujo alcance abalou de forma irreversível as estruturas políticas e sociais europeias e, compreendê-la, é essencial para perceber a era moderna, que aí se iniciou, bem como as profundas transformações que causou e que, ainda hoje, são marca no nosso tempo<sup>141</sup>. Para além disso, ponderei esta decisão considerando, também, a opinião de Ana Ribeiro, coordenadora do curso de Mestrado em Ensino de História na Universidade de Coimbra que, ouvida pelo jornal *Público*, aquando do período de discussão pública das AE<sup>142</sup>, entendia que uma das mais graves

---

<sup>141</sup> «A Revolução Francesa representa um momento fundador essencial, não só da história nacional francesa, como também de toda a humanidade. Os contemporâneos desses acontecimentos tiveram consciência deste facto, pois conceberam imediatamente o conceito de Antigo Regime para exprimir um corte irreversível entre um antes sem retorno e um depois.». In Michel Vovelle, *A Revolução Francesa 1789-1799* (Coimbra: Edições 70, 2007), 7.

<sup>142</sup> Clara Viana, «Redução de programas proposta para o secundário compromete formação dos alunos», *Público*, 26 de julho de 2018, <https://bit.ly/3QYD173>.

desvalorizações desse documento se prendia com a ténue presença das revoluções americana e francesa no contexto dos conteúdos do 11.º ano<sup>143</sup>. Por estes motivos entendi que esta escolha, no final, poderia revelar-se acertada por poder proporcionar aos alunos um maior aprofundamento sobre esta temática. Planifiquei o projeto para esta turma e, no decorrer da sua implementação, reconsiderei um aspeto, de forma a poder aplicar um projeto semelhante à turma do 10.º ano. Assim, no momento em que tomei a decisão de avançar, já sabia que não iria lecionar mais aulas a esta turma – o próximo tema sem AE só seria abordado no final do segundo período –, mas assumi essa realidade, com as limitações inerentes<sup>144</sup>. O projeto iria penar a esse nível, já que não podia diretamente trabalhar a ligação entre a aula presencial e os conteúdos partilhados na página do *Instagram*. A escolha do tema para o projeto já não tinha a limitação das AE, o que alargava o leque de opções, mas a restrição temporal diminuía novamente essa oferta. Assim, na decisão sobre o tema tive como critérios o facto de ser abordado em mais do que uma aula, ser lecionado ainda pela professora orientadora cooperante e permitir uma abordagem diferenciada com ênfase na História local<sup>145</sup>. Assim, o tema escolhido foi em torno do crescimento e organização das cidades concelhias na época medieval, especificando o caso concreto da cidade do Porto.

---

<sup>143</sup> De facto, a revolução francesa é referida nas AE, uma única vez, no contexto da temática da implementação do liberalismo em Portugal na qual se pretende que o aluno deve ser capaz de «reconhecer na revolução americana e na revolução francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas.». In *Aprendizagens Essenciais – Secundário / História A 11.º ano*, 2022, 10, <https://bit.ly/3zSEuEr>.

<sup>144</sup> No ano letivo 2021/2022, o segundo período letivo terminou a 8 de abril de 2022. In «Despacho n.º 12123-M/2021», *Diário da República*, Série II (13 de dezembro de 2021): 12-13, <https://bit.ly/3w3hXU1>.

<sup>145</sup> A este propósito, o investigador Luís Alberto Alves considera que «a localidade tem hoje funções didáticas no ensino da História que devem ser aproveitadas e potenciadas.», observando que «[...] o interesse pelo passado longínquo pode ser um meio de aproximação ao passado recente e a reflexividade consciente e crítica pode aproveitar o distanciamento no tempo histórico para melhor se entender a identidade presente.» e, deste modo, reservamos à História «[...] o papel de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal que desague numa consciência histórica que exerce a sua cidadania na defesa de um património que também lhe pertence e que espera dele a capacidade de o conhecer-proteger-valorizar-divulgar e difundir.». In Luís Alberto Alves, «A História local como estratégia para o ensino da História», in *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques*, vol.3 (Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006), 65-71, acedido a 22 de junho de 2022, <http://hdl.handle.net/10216/8786>.

#### 2.4.2. Fase preparatória dos projetos

Em termos metodológicos, apliquei nos dois projetos das duas turmas, a mesma estratégia. Comecei por criar uma página no *Instagram* para cada um deles, com a designação [@aprender\\_historia](#) para a turma do 10.º ano e [@aprenderhistoria](#) para a turma do 11.º ano<sup>146</sup>. Tive o cuidado de preparar uma imagem para o perfil com um conceito gráfico simples, através do uso de um ícone facilmente associado à História (Fig. 2). Apenas mudei a cor da imagem, para diferenciar a foto de perfil de uma página da outra. Em ambas as páginas preenchi uma descrição sucinta sobre o seu âmbito, na bio, espaço privilegiado para o efeito<sup>147</sup>. Para além disto, criei uma conta para cada projeto no *linkme.bio* (Fig. 1), de forma a poder incluir vários *links* na bio (Fig. 2) de cada uma das páginas no *Instagram*, sendo que disponibilizei logo o inquérito inicial<sup>148</sup>.

---

<sup>146</sup> A página do *Instagram* [@aprender\\_historia\\_](#) pode ser acedida em <https://bit.ly/3BGL5nM> e a [@aprenderhistoria\\_](#) em <https://bit.ly/3bsLX4Z>. Para conseguir visualizar toda a informação relativa a cada uma das páginas, é necessário fazer *login* no *Instagram*. Caso não tenha conta criada nesta rede social, quem acede vai ser confrontado com limitações à visualização dos conteúdos.

<sup>147</sup> «[...] um dos primeiros pontos de contacto com um perfil: a bio. A bio consiste numa porção de texto no topo de cada perfil de *Instagram*, junto à fotografia, assumindo-se como uma pequena biografia editável. A par disso, trata-se do único lugar, nos perfis de *Instagram*, onde é possível colocar um *link* clicável [...]». In Marco Gouveia, *Marketing digital – o guia completo* (Porto: Ideias de Ler, 2022), 81.

<sup>148</sup> Pese embora existam outras soluções que oferecem a possibilidade de transformar o *link* da bio numa página para divulgar vários *links*, escolhi o *linkme.bio* devido às opções vantajosas que disponibilizava na versão gratuita, identificadas no momento em que iniciei o meu estudo de investigação-ação.



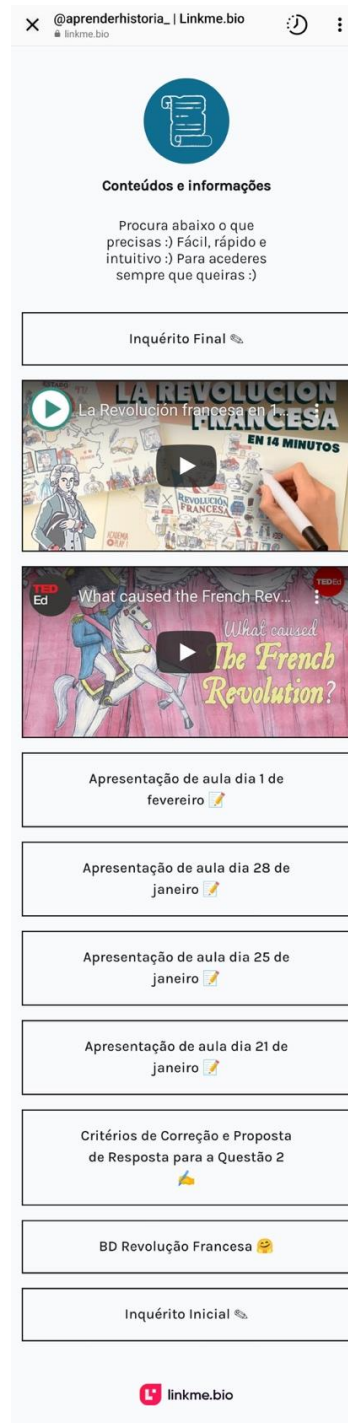


Fig. 1 – Linkme.bio associado à página @aprenderhistoria\_



**Fig.2 – Bio da página @aprenderhistoria\_ com o link de acesso à página do linkme.bio. É visível, no canto superior esquerdo, a imagem de perfil criada**

Nesta fase preparatória dos projetos, fiz ainda uma proposta de planificação de conteúdos, para cada uma das páginas no *Instagram*. O planeamento delineado era flexível e tinha como propósito garantir uma diversidade de conteúdos, alinhados com o âmbito de cada uma das páginas, prevenir falhas de publicação, registar e controlar o que era publicado, bem como assegurar que eram exploradas as diferentes potencialidades e ferramentas do *Instagram*. A planificação foi cumprida na globalidade, pese embora tenha sido alterada e ajustada, sempre que necessário, sobretudo ao nível dos *timings* de publicação, à medida que os dois projetos decorriam.

#### **2.4.3. Apresentação dos projetos aos alunos**

Findo este trabalho prévio de preparação, considerei que estavam reunidas as condições para iniciar os projetos, em estreita articulação com os alunos. Assim, avancei para a sua exposição e partilha junto deles, em sala de aula. Em ambas as turmas apresentei o projeto, presencialmente, de forma concisa, no final de uma aula de História<sup>149</sup>. Expliquei o âmbito, em que consistia, a duração estimada e apelei à participação voluntária e generosa de todos os alunos, salientando que não seriam obrigados a isso. Partilhei com todos a página já criada e tentei, nesse momento, que todos a seguissem, algo que tive o cuidado de ir verificando. Na turma do 11.º ano, a maioria dos alunos seguiu desde logo, outros acabaram por seguir mais tarde. Já na turma do 10.º ano, duas alunas seguiram a página do *Instagram* de imediato, mas as outras duas não, contudo

---

<sup>149</sup> O projeto foi apresentado no dia 21 de janeiro do presente ano aos alunos do 11.º ano e no dia 15 de fevereiro às alunas do 10.º ano.

fizeram-no passados três dias. Refiro duas alunas e não três, porque soube nesse momento que uma delas não podia seguir a página, já que não tinha conta criada no *Instagram*, à data do projeto. Importa dizer que este dado, na altura em que surge, acaba por ser irrelevante dado que o projeto já havia sido implementado na turma do 11.º ano, onde não houve qualquer constrangimento, até pelo contrário, o *Instagram* era a única rede social que reunia consenso nos doze alunos e, portanto, já tinha ficado definido de que esta seria a rede a trabalhar. Quanto à aluna que não tinha conta no *Instagram*, tomei diligências no sentido de não a excluir do projeto. Falei diretamente com ela, para saber se tinha interesse em acompanhar o que iria ser feito e percebi que sim. Para tal, procuramos uma solução que, longe de perfeita, nos pareceu ser a única possível, dadas as limitações existentes. Uma aluna, sua colega, iria partilhar com ela os conteúdos à medida que estes fossem publicados na página do *Instagram*. Foi a própria que se disponibilizou a fazê-lo, de imediato e de forma voluntária.

#### **2.4.4. Realização de inquéritos na fase inicial e final dos projetos**

Em dois momentos distintos apliquei inquéritos junto dos alunos das duas turmas: um na fase inicial de cada um dos projetos (Anexo 1) e o outro no pós término dos mesmos (Anexo 8 e Anexo 10).

Em termos de metodologia, escolhi o inquérito por questionário, em detrimento da entrevista, sobretudo por causa da duração do estudo investigação-ação. Concluí que não seria viável a opção de entrevistas, pelo tempo que implica, não só para conceber o teor das suas perguntas, como para as realizar e, depois, recolher e analisar os seus dados<sup>150</sup>. Este tratamento dos dados é sempre mais complexo comparativamente com um questionário, já que as entrevistas pressupõem mais espaço para perguntas abertas.

Procurei formular as questões com o maior grau de rigor possível evitando, conforme sugere Bell, a ambiguidade, a imprecisão e a suposição para que os meus alunos

---

<sup>150</sup> Para além disso, nesta etapa do meu percurso de investigação, com base nas orientações de Campenhoudt e Quivy, penso que a escolha que tomei pelo método de observação através de questionário foi o mais adequado, tendo em consideração os objetivos do meu estudo e o tipo de análise que pretendia realizar no final. In Campenhoudt e Quivy, *Manual de investigação em ciências sociais*, 207.

pudessem compreender perfeitamente o que lhes era perguntado<sup>151</sup>. Para isso, procurei redigir questões com linguagem clara e simples adaptada a alunos do ensino secundário tendo consciência que, nesta fase preliminar do meu trabalho, quanto mais tempo investisse na sua preparação menos tempo despenderia após a aplicação dos inquéritos pois seria possível classificar e analisar o conteúdo das respostas dadas de forma célere e eficaz<sup>152</sup>.

Para Tuckman a utilização de afirmações ou de questões têm o mesmo potencial para que o entrevistador consiga recolher respostas honestas<sup>153</sup>. Por isso, optei maioritariamente por formular questões diretas ao invés de afirmações. Utilizei igualmente, questões de resposta-chave, ou seja, aquelas que dependem das respostas dadas às questões anteriores. Formulei também as questões de forma a obter respostas quer estruturadas quer não estruturadas (vulgarmente conhecidas como de final-aberto) por parte dos alunos. Deste modo, dei espaço para que os alunos expusessem a sua opinião, por um lado, condicionada à oferta de respostas que lhes possibilitei numa determinada questão (resposta estruturada) e, por outro, sem qualquer limitação (final-aberto)<sup>154</sup>. Assim, e como refere Moreira, os entrevistados poderão exprimir as suas opiniões nas suas próprias palavras permitindo a recolha de informação que não será obtida nas perguntas de resposta fechada<sup>155</sup>. Quando concebi as questões abertas, tive plena consciência dos constrangimentos que poderiam daí resultar. As perguntas abertas, ao contrário das fechadas, são de uma forma geral mais variáveis na sua resposta, o que eventualmente pode causar problemas de interpretação. Apesar disso, acreditei que as vantagens de incluir perguntas abertas compensariam os obstáculos que poderiam provir delas, principalmente com a potencialidade de obtenção de dados mais significativos e robustos, sem ter colocado quaisquer barreiras que pudessem limitar ou influenciar os alunos.

---

<sup>151</sup> Judith Bell, *Como realizar um projecto de investigação* (Lisboa: Gradiva, 2004), 118.

<sup>152</sup> Bell, 118.

<sup>153</sup> Bruce W. Tuckman, *Manual de investigação em educação* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000), 310.

<sup>154</sup> Tuckman, 311-312.

<sup>155</sup> João Manuel Moreira, *Questionários: Teoria e prática* (Coimbra: Almedina Editora, 2004), 124.

Optei por realizar os inquéritos *online* e usei a plataforma *Google Forms* para a sua concretização<sup>156</sup>. Um questionário *online* tem inúmeras vantagens, nomeadamente a praticidade e agilidade na recolha da informação, não tem custos nem desperdício de consumíveis (papel e tinta de impressora, caso considerasse fornecer o questionário impresso, por exemplo), com o consequente benefício ambiental, bem como a celeridade e facilidade no tratamento dos dados, com a inerente redução da margem de erro, dado que não há necessidade de registar manualmente os dados.

Aquando da apresentação dos projetos aos alunos das duas turmas, falei sobre o inquérito inicial que tinha preparado, solicitando que todos pudessem colaborar, respondendo às perguntas com a máxima sinceridade. Expliquei que tinha como objetivo auscultar a opinião deles e que poderia proceder a ajustes no projeto, se necessário e ajustado, face às suas respostas. Ao abordar o inquérito inicial – cujo *link* estava facilmente acessível, através da bio de cada uma das páginas do *Instagram* – reforcei o pedido para que respondessem o mais brevemente possível<sup>157</sup>. Tal opção revelou-se pouco eficaz, sobretudo no caso da turma do 11.º ano, já que apenas três alunos preencheram o inquérito inicial, com celeridade. Através de *Stories* publicados na página do *Instagram* (Fig. 33 e Fig. 46, Anexo 4) apelei para que o fizessem. Enviei também uma mensagem, por *direct*, a quem sabia que ainda não tinha respondido. Ao fim de oito dias, consegui que os doze alunos tivessem respondido. No caso da turma do 10.º ano, este processo revelou-se mais fácil, não só pelo número de alunos ser francamente menor, mas também porque apenas faltava uma aluna responder ao

---

<sup>156</sup> A minha escolha recaiu nesta ferramenta primeiramente por já a conhecer, mas também pelas suas inúmeras vantagens, das quais destaco a possibilidade ilimitada de fazer inquéritos, de forma gratuita, a otimização para *mobile* – útil para que os alunos pudessem responder aos inquéritos através dos seus *smartphones*, caso o quisessem fazer –, a fácil usabilidade e ser apenas preciso uma conta *Google* para a poder usar. Contudo, detetei alguns problemas e lapsos na extração dos resultados, bem como limitações na exportação dos mesmos para uma folha de cálculo no *Google Sheets*. Assim, apercebi-me que em questões de resposta aberta, por exemplo, como a que fiz relativamente à idade, quando as respostas não foram com exatidão as mesmas, no caso «17» e «17 anos», o gráfico gerado considera as respostas como dados distintos. Para além disso, quando as questões colocadas têm opções para escolha múltipla com uma redação mais extensa ou quando a resposta à pergunta aberta é mais longa, nos gráficos gerados com os resultados, estas não aparecem redigidas por completo, ficando o restante conteúdo omissos, assinalado por reticências.

<sup>157</sup> O inquérito inicial foi disponibilizado aos alunos da turma do 11.º ano através deste [link https://bit.ly/3A1cPT7](https://bit.ly/3A1cPT7) e às alunas do 10.º ano através deste [link https://bit.ly/3d4GGAU](https://bit.ly/3d4GGAU).

inquérito. Para resolver esse caso concreto, enviei mensagem por *direct*, com um lembrete e novo pedido de preenchimento e a situação rapidamente ficou resolvida. Importa ainda referir que a aluna sem conta no *Instagram* respondeu na mesma ao inquérito inicial. Foi uma opção que tomei, partindo do pressuposto que a aluna iria acompanhar os conteúdos da página, ainda que através de terceiros.

Assim que obtive as respostas aos dois inquéritos, analisei-as, com a preocupação de perceber eventuais ajustes aos projetos ou, até mesmo, objeções. Felizmente, não foi o caso.

Após o término das publicações em cada uma das páginas do *Instagram*, apliquei o inquérito final aos alunos de cada uma das turmas, convidando-os a refletir e a fazer balanços sobre cada um dos projetos onde estiveram envolvidos. Foi a ferramenta que escolhi para perceber o seu verdadeiro impacto nos alunos e foi essencial para retirar ilações para o meu estudo investigação-ação, através das respostas obtidas.

À semelhança do que fiz aquando do inquérito inicial, pedi a colaboração de todos os alunos no seu preenchimento, com a máxima franqueza e frontalidade, salientando que nada os obrigaria a tal. O inquérito final foi disponibilizado através de um *link*, acedido facilmente a partir da bio de cada uma das páginas do *Instagram*.

Na turma do 11.º ano, fiz a referência ao inquérito final em dois momentos, primeiramente na *live* e depois numa das *Stories* (Fig. 143, Anexo 4), em formato vídeo, que partilhei a encerrar o projeto. Como o processo de recolha de respostas não estava concluído a 100%, encetei esforços para o conseguir e, por livre iniciativa, enviei mensagens por *direct* aos cinco alunos em falta, apelando a que preenchessem o inquérito. Os alunos colaboraram e consegui que os doze respondessem ao mesmo.

Já no caso da turma do 10.º ano, o apelo para responder ao inquérito foi feito por mensagem *direct*, exceto para a aluna que não tinha conta no *Instagram*. Apenas uma aluna foi célere na resposta, pelo que tive que insistir com novo pedido por mensagem para cada uma das outras três alunas. Felizmente, colaboraram e consegui que estas respondessem ao inquérito. No caso da aluna sem conta no *Instagram*, socorri-me novamente da colega intermediária, solicitando-lhe, por duas vezes, que lhe

transmitisse sobre a existência do inquérito e a necessidade de o preencher. Apesar de ter dito que o faria, segundo informação transmitida pela colega que intermediava o contacto, até à data não recebi a sua resposta ao inquérito.

#### **2.4.5. Início das publicações e partilhas nas páginas do *Instagram***

Após a apresentação dos projetos aos alunos de cada uma das turmas, tinha definido que daria início às publicações. Tal aconteceu na turma do 11.º ano, mas no caso da turma do 10.º ano e dado que eram apenas cinco alunas, entendi que só fazia sentido começar a publicar quando todas fossem seguidoras. Desde o momento em que apresentei o projeto até à primeira publicação, passaram-se quatro dias.

### **2.5. O projeto do 11.º ano em torno da Revolução Francesa**

#### **2.5.1. Enquadramento e notas gerais**

O projeto aplicado à turma do 11.º ano foi o primeiro a ser implementado. Centrou-se propositadamente em torno de um tema – a Revolução Francesa – escolhido a preceito, já que era abordado em mais do que uma aula, sequencialmente, e podia ser lecionado pelos professores estagiários. Inicialmente, a ideia era eu assumir as quatro aulas dedicadas ao assunto e desenvolver em torno destas, o projeto que acompanharia todo esse período temporal. Contudo, aquando da divisão das regências, colocou-se a necessidade do meu colega do núcleo de estágio ter que lecionar mais uma aula e, na ausência de alternativas, cedi-lhe uma das quatro previstas. Ainda assim, houve uma articulação do trabalho, de forma que, ainda que a aula não fosse dada por mim, pudesse ser integrada no projeto, nos mesmos moldes em que as restantes aulas o seriam. Sem qualquer objeção, assim foi feito.

As aulas presenciais foram assim um dos pontos de partida para a planificação de conteúdos da página no *Instagram* e parte da sua estruturação teve esses momentos como referência. A ideia era criar e publicar conteúdos pré e pós aulas, complementares à matéria que tinha sido ou seria lecionada, que pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos, a assimilação e consolidação de conhecimentos, bem como despertar o interesse para as aulas em sala de aula.

O projeto iniciou-se a partir do momento em que se abordou a Revolução Francesa, pela primeira vez, em contexto de aula, a 21 de janeiro. No dia seguinte, a 22 de janeiro do presente ano, o projeto arrancou prolongando-se até ao dia 19 de fevereiro. Durante este período, foram feitas publicações de natureza diversa e com objetivos distintos. A planificação e produção destes conteúdos obedeceu sobretudo a dois critérios: uma estreita ligação ao conteúdo das quatro aulas presenciais e uma exploração das diferentes ferramentas e potencialidades do *Instagram*. Tinha como premissa que tudo o que fosse publicado estivesse diretamente relacionado com o que havia sido lecionado ou com o que iria ser, para que existisse sempre um fio condutor através do qual o aluno ia sendo guiado. Para além disso, pretendia que os diferentes conteúdos trabalhassem os diferentes *placements*, ferramentas e formatos que o *Instagram* permite. Só assim poderia testar a eficácia da rede social e o seu contributo complementar para o ensino de História.

#### **2.5.2. Estrutura e conteúdo das publicações feitas na página @aprenderhistoria\_**

Gostaria de tentar partilhar uma visão global de tudo o que foi feito para a turma do 11.º ano, explicando-o de forma resumida, sendo que, à exceção das *Stories*, todos os outros conteúdos publicados podem ser consultados na página do *Instagram* @aprenderhistoria\_. Os conteúdos partilhados nas *Stories* já não podem ser visualizados, dado que apenas ficam disponíveis durante 24 horas<sup>158</sup>.

Sistematizei, na tabela 1, informação concisa sobre as publicações feitas na página @aprenderhistoria\_, por ordem cronológica, considerando os diferentes *placements* (*feed*, *Stories* e *IGTV*). O conteúdo integral de todas estas publicações está disponível para consulta no Anexo 4, seguindo a mesma lógica cronológica.

---

<sup>158</sup> As *Stories* são um fenómeno de sucesso desta plataforma, que se tornaram bastante populares e, segundo os últimos dados estatísticos partilhados pelo Instagram em 2019, 500 milhões de utilizadores publicam *Stories* diariamente. In McLachlan, «35 Instagram Stats That Matter to Marketers in 2022».



| Data    | Conteúdo sucinto das publicações                    | Publicações                  |
|---------|-----------------------------------------------------|------------------------------|
| 22 jan. | Quiz sobre aula de 21 jan.                          | 11 <i>Stories</i>            |
| 23 jan. | Sondagem sobre apresentação de aula de 21 jan.      | 1 <i>Story</i>               |
|         | Banda desenhada completa                            | 2 <i>Stories</i>             |
|         |                                                     | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         | Critérios de correção e proposta de resposta        | 1 <i>Story</i>               |
|         | Apelo ao preenchimento do inquérito inicial         | 1 <i>Story</i>               |
|         | Apresentação de aula de 21 jan.                     | 1 <i>Story</i>               |
| 24 jan. | Síntese esquemática de aula de 21 jan.              | 2 <i>Stories</i>             |
|         | Caricaturas Terceiro Estado – conteúdo complementar | 4 <i>Stories</i>             |
|         |                                                     | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         | Elemento surpresa – conteúdo prévio a aula          | 2 <i>Stories</i>             |
|         | Apelo ao preenchimento do inquérito inicial         | 1 <i>Story</i>               |
| 25 jan. | Quiz sobre aula de 25 jan.                          | 7 <i>Stories</i>             |
| 26 jan. | Síntese esquemática de aula de 25 jan.              | 2 <i>Stories</i>             |
| 28 jan. | Elemento surpresa – conteúdo prévio a aula          | 3 <i>Stories</i>             |
|         | Esclarecimento de dúvidas                           | 12 <i>Stories</i>            |
| 29 jan. | Apresentação de aula de 25 jan.                     | 1 <i>Story</i>               |
|         | Quiz sobre aula de 28 jan.                          | 7 <i>Stories</i>             |
| 30 jan. | Síntese esquemática de aula de 28 jan.              | 3 <i>Stories</i>             |
|         | Apresentação de aula de 28 jan.                     | 1 <i>Story</i>               |
| 31 jan. | Elemento surpresa – conteúdo prévio a aula          | 1 <i>Story</i>               |
|         |                                                     | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         |                                                     | Vídeo na <i>IGTV</i>         |
| 1 fev.  | Apresentação de aula de 1 fev.                      | 1 <i>Story</i>               |
| 2 fev.  | Síntese esquemática de aula de 1 fev.               | 2 <i>Stories</i>             |
|         | Quiz sobre aula de 1 fev.                           | 8 <i>Stories</i>             |
| 3 fev.  | Live de dúvidas                                     | 2 <i>Stories</i>             |
|         | Desafio                                             | 2 <i>Stories</i>             |
| 5 fev.  | Síntese em vídeo – conteúdo complementar            | 2 <i>Stories</i>             |
| 6 fev.  | Síntese em vídeo – conteúdo complementar            | 2 <i>Stories</i>             |
| 7 fev.  | Desafio                                             | 2 <i>Stories</i>             |
|         |                                                     | 6 publicações no <i>feed</i> |
| 9 fev.  | Live de dúvidas                                     | 3 <i>Stories</i>             |
|         | Infografia – conteúdo complementar                  | 6 <i>Stories</i>             |
| 10 fev. | Nota sobre infografia                               | 1 <i>Story</i>               |
|         | Live de dúvidas                                     | 2 <i>Stories</i>             |
|         |                                                     | 1 <i>Story</i>               |

|         |                                     |                              |
|---------|-------------------------------------|------------------------------|
| 12 fev. | Live de dúvidas                     | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         |                                     | Vídeo na <i>IGTV</i>         |
| 14 fev. | Cartogramas – conteúdo complementar | 9 <i>Stories</i>             |
| 19 fev. | Encerramento do projeto em vídeo    | 4 <i>Stories</i>             |

**Tabela 1 – Registo das publicações realizadas na página do *Instagram* @aprenderhistoria\_**

Em termos quantitativos, durante o período de vinte e nove dias que durou o projeto, foram feitas publicações em vinte dias. Partilhei cento e dez *Stories*, dezoito publicações no *feed* (Anexo 6), dez *links* através da bio<sup>159</sup>, dois vídeos na *IGTV*, realizei uma *live* e criei dois destaques<sup>160</sup> (Fig. 3) com informação específica organizada.



**Fig. 3 – Destaques da página @aprenderhistoria\_**

Explorando mais ao detalhe o conteúdo das publicações posso começar por referir que em torno das aulas da Revolução Francesa, que ocorreram dias 21, 25 e 28 de janeiro e

<sup>159</sup> Estes *links* estavam disponíveis a partir deste *link* incluído na bio [https://linkme.bio/aprenderhistoria\\_/](https://linkme.bio/aprenderhistoria_/).

<sup>160</sup> Os destaques «são idênticos a um menu visual de navegação de temas. Alguns momentos mais importantes, ou que faça sentido ficarem disponíveis para sempre, devem ser colocados nas respetivas categorias. O destaque pode ser criado no momento em que as *Stories* são publicadas ou, mais tarde, quando se consultar o histórico privados das *Stories* [...]. A capa do destaque pode ser editada, para alterar a fotografia inicial.». In Vasco Marques, *Redes sociais 360: como comunicar online* (Coimbra: Actual Editora, 2020), 265.

1 de fevereiro, houve um padrão de publicações planeadas e concretizadas. Após cada uma das aulas realizei *quizzes*<sup>161</sup> (Fig. 4) sobre a matéria lecionada – o primeiro com nove perguntas (Fig. 18 à Fig. 28, Anexo 4), o segundo (Fig. 50 à Fig. 56, Anexo 4) e o terceiro (Fig. 75 à Fig. 81, Anexo 4) com seis perguntas, o quarto com sete perguntas (Fig. 93 à Fig. 100, Anexo 4) –, disponibilizei para *download* direto, através de *link* na bio, as apresentações em formato PowerPoint (PPT), usadas em sala de aula – prática sobre a qual inicialmente questionei sobre se havia interesse, através de uma sondagem por *Story* (Fig. 29, Anexo 4) e, perante a resposta unânime positiva, avancei com as partilhas – e publiquei sínteses esquemáticas<sup>162</sup>, uma relativa a cada aula (Fig. 38, Fig. 39, Fig. 57 e Fig. 58, Anexo 4), à exceção da de dia 28 de janeiro, que teve duas (Fig. 82 à Fig. 84, Anexo 4). Por entender ser um conteúdo bastante útil – acerca do qual obtive dois agradecimentos por parte da Aluna #2 e do Aluno #3 – criei um destaque que podia ser consultado sempre que necessário, onde arqueei as sínteses partilhadas e sobre o qual informei os alunos. Antes das aulas, fiz publicações para aguçar a curiosidade sobre as mesmas, desvendando um pouco sobre o que seria abordado. Fi-lo para três das quatro aulas, já que para a primeira não foi possível, dado o início do projeto ter sido justamente no dia em que a mesma ocorreu. Assim, para a segunda aula de dia 25 de janeiro, publiquei uma *Story* com uma fotografia do barrete frígio, com uma sondagem questionando se alguém sabia o que era e depois partilhei outra *Story* onde dizia que, no dia seguinte, iríamos juntos descobrir (Fig. 5). Para a terceira aula de dia 28 de janeiro, partilhei três *Stories* com a mesma imagem de uma pintura, que seria abordada na aula<sup>163</sup>. Na primeira *Story* (Fig. 59, Anexo 4), fiz uma sondagem perguntando se conheciam a pintura, na segunda *Story* (Fig. 60, Anexo 4), deixei uma pergunta misteriosa acerca do conteúdo da pintura, que pretendia ser a ponte para a aula e na

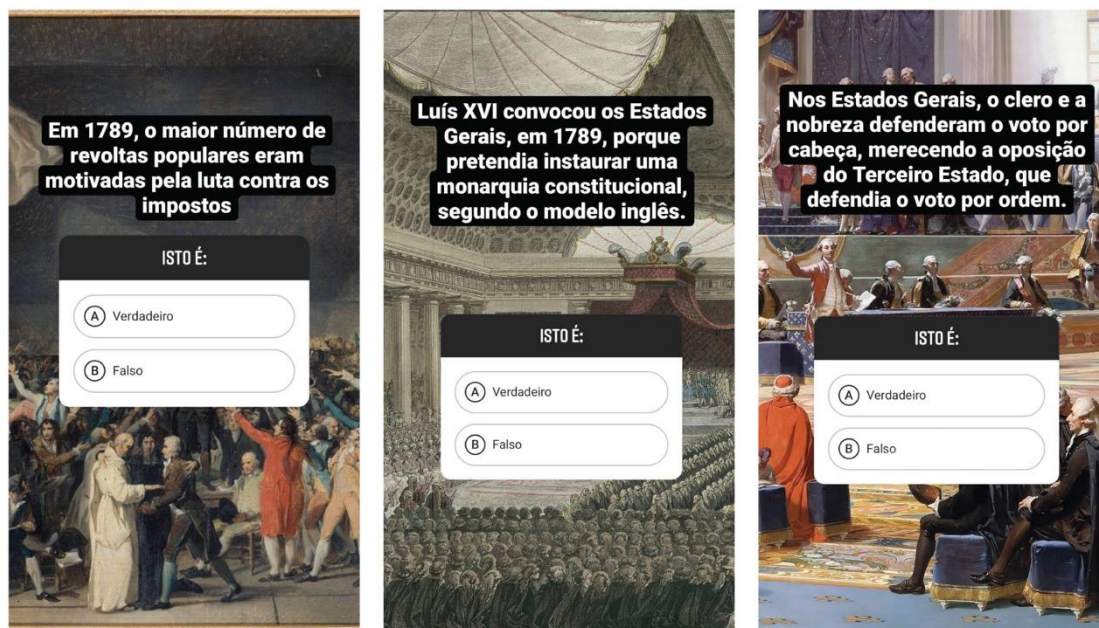
---

<sup>161</sup> A aposta nos *quizzes* foi intencional porque soube, através de uma publicação da página @instagramforbusiness, que 57% das pessoas disseram, numa sondagem, estar mais recetivas a responder a este tipo de desafios no *Instagram*, do que noutras plataformas. In Business Instagram, «Unclear what your audience wants? Ask them!», acedido a 20 de junho de 2022, <https://bit.ly/3BU3u7>.

<sup>162</sup> Elaboradas com base no manual em uso: Célia Pinto Couto e Maria Antónia Monterroso Rosas, *Um Novo Tempo da História – Parte 2, História A, 11.º ano* (Porto: Porto Editora, 2019).

<sup>163</sup> *A morte de Marat*, uma tela de Jacques-Louis David, pintada em 1793, que se encontra exposta no *Royal Museums of Fine Arts of Belgium*.

terceira *Story* (Fig. 61, Anexo 4), direcionei para a descoberta da resposta na aula que iria acontecer. Para a quarta aula, optei por partilhar, no *feed* (Fig. 86 à Fig. 88, Anexo 4) e na *IGTV*, um excerto de um filme sobre Napoleão – que seria o elemento de motivação da aula presencial – incentivando os alunos a tentarem adivinhar sobre o que seria<sup>164</sup>. Publiquei ainda uma *Story* (Fig. 89, Anexo 4) nesta mesma linha de comunicação, que encaminhava para o *post* no *feed*, divulgando-o.



**Fig. 4 – Três exemplos de *Stories* de um quiz referente à aula de 21 de janeiro de 2022, publicadas na página @aprenderhistoria\_**

---

<sup>164</sup> Cine Antiqua Red, 2019, «Napoleão (2002), com Christian Clavier, Isabella Rossellini, Gérard Depardieu – complete e legendado», Youtube, 3:07:06, <https://youtu.be/vBxJJNh9paM>.



**Fig. 5 – *Stories* com elemento surpresa, conteúdo prévio à aula de 25 de janeiro de 2022, publicadas na página @aprenderhistoria\_**

Pese embora tivesse esta linha de publicações idealizada, a mesma era flexível, como já tive a oportunidade de referir. Um bom exemplo disso são parte das publicações de dia 28 de janeiro, que não estavam previstas, mas cuja necessidade nasceu diretamente de conteúdos publicados. Estou a referir-me a um conjunto de *Stories* (Fig. 62 à Fig. 73, Anexo 4) que partilhei com o objetivo de esclarecer dúvidas que identifiquei que existiam através das respostas a duas perguntas do *quiz* sobre a aula de dia 25 de janeiro. Numa das perguntas, as respostas estavam maioritariamente erradas, já no que toca à outra questão, metade respondeu acertadamente, mas a outra metade errou. Ao ver estes resultados no *quiz*, percebi que persistiam dúvidas na matéria, que existiam conceitos que não estavam claros para os alunos e decidi preparar publicações para os esclarecer. No final das *Stories* com o esclarecimento sobre cada um dos assuntos que gerou dúvidas, perguntei se tinham ficado esclarecidos e as respostas às duas sondagens (Fig. 6) foram todas afirmativas. Os alunos confirmaram que o conteúdo tinha sido elucidativo e foi gratificante poder fazê-lo de uma forma tão célere. No esclarecimento que fiz acerca da segunda dúvida, cheguei mesmo a fazer um croqui rabiscado à mão (Fig. 6) que partilhei como se fosse uma explicação em tempo real para os alunos e

acerca do qual tive um *feedback* positivo, por parte do Aluno #3 (detalhado no ponto 2.5.4.2.).

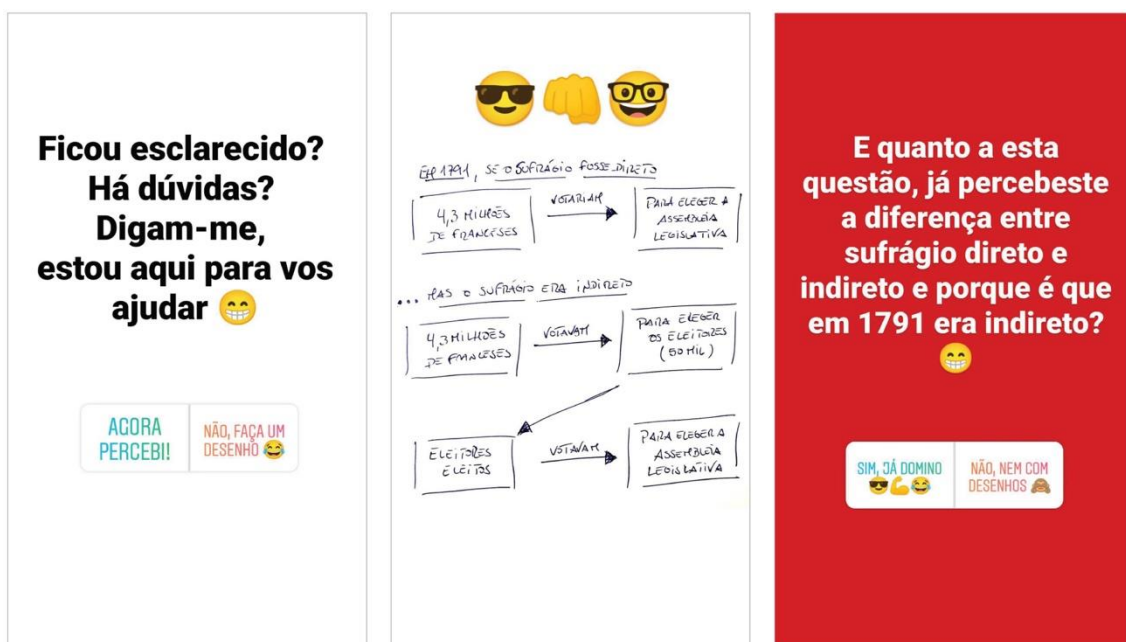


Fig. 6 – Exemplo de duas sondagens realizadas e de uma síntese esquemática partilhada na página @aprenderhistoria\_, aquando do esclarecimento de dúvidas

Os apelos ao preenchimento do inquérito inicial através de duas *Stories* (Fig. 33 e Fig. 46) são outro exemplo de publicações que não estavam previstas e que foram agilizadas, face à necessidade objetiva perante as poucas respostas recebidas. A página do *Instagram* era uma forma fácil de comunicar com os alunos e por isso foi usada, em dois dias distintos, para relembrar os alunos de preencherem o inquérito, bem como para agradecer a quem já o tinha feito.

Outro tipo de publicações que tinha como objetivo partilhar, eram conteúdos com informação complementar ao que tinha sido transmitido nas aulas, que pudesse acrescentar algo e alargar o conhecimento dos alunos sobre a Revolução Francesa. Sabemos que o tempo em aula é limitado para explorar os temas e a ideia era justamente ter na página de *Instagram* um espaço para o fazer, mesmo que com publicações pontuais e breves. Faço desde já esta ressalva, dado que em termos de conteúdo complementar acerca de um tema tão abrangente, as possibilidades são quase como infinitas e poderia fazer-se só um projeto com esse objetivo. Foram cinco



as publicações feitas neste âmbito, sendo que apenas uma delas – a primeira – estabelecia uma ligação direta a um conteúdo específico abordado em sala de aula. Começando justamente por essa, estava relacionada com a partilha de caricaturas do Terceiro Estado com figuras femininas, que publiquei no *feed* (Fig. 7) e nas *Stories* (Fig. 40 à Fig. 43, Anexo 4). O *copy* das publicações era diferente porque o objetivo também era distinto. No caso do *feed* pretendia explicar o porquê da partilha. Na aula de dia 21 de janeiro, tinha apresentado um exemplo do mesmo tipo de caricaturas, mas com figuras masculinas. Agora, ao mostrar estas três caricaturas queria expor algo que não é tão comum de se ver, estabelecendo a ponte para o papel das mulheres na Revolução Francesa, que iria ser debatido nas aulas seguintes<sup>165</sup>. Para dar um contexto e enquadramento às imagens, escrevi um pequeno texto onde expliquei esta ideia e lancei perguntas para os alunos refletirem, ao mesmo tempo que pretendia despertar o interesse sobre a matéria. Já nas *Stories*, onde cada uma das caricaturas aparecia em destaque, optei por uma abordagem com questionamento interligado entre elas, criando uma narrativa que culminava remetendo para descobrir mais no *feed*. As duas publicações seguintes com conteúdo complementar, partilhadas em dias seguidos, dizem respeito a dois vídeos, um mais curto e um outro mais longo, que sintetizam e sistematizam ideias sobre a Revolução Francesa. Dei nota destes conteúdos aos alunos através de *Stories* (Fig. 105 à Fig. 108, Anexo 4) e disponibilizei os respetivos vídeos do *Youtube* na bio, onde poderiam ser visualizados<sup>166</sup>. Outro conteúdo complementar partilhado foi uma infografia bastante detalhada sobre a Revolução Francesa, através de quatro *Stories* (Fig. 122 à Fig. 125, Anexo 4) que arqueei num destaque para que pudessem ser consultadas pelos alunos, sempre que o quisessem fazer. Por *Story* (Fig. 127, Anexo 4) informei-os sobre a sua existência, ainda que não fosse estritamente

---

<sup>165</sup> «Na Revolução vivida dia-a-dia, a intervenção das mulheres está longe de ser negligenciável. Encontramo-las na iniciativa da marcha sobre Versalhes a 5 de outubro de 1789; no ano III, participam nas jornadas de Germinal e de Pradial, bem como nas agitações populares de 1792 e 1793 por causa da falta de comida. As mulheres não se mobilizam apenas por motivos económicos: tinham lugar nas Sociedades Fraternas, frequentavam e, por vezes, participavam nas atividades dos clubes.». In Vovelle, *A Revolução Francesa 1789-1799*, 236.

<sup>166</sup> O vídeo curto *O que causou a Revolução Francesa - Tom Mullaney* está disponível em <https://youtu.be/PBn7iWzrKol> e o vídeo longo *La Revolución francesa en 14 minutos* em <https://youtu.be/ttdq818TGD0>.

necessário dado que os destaques estão visíveis. Contudo, como costuma ser prática no mundo do *Instagram*, fi-lo. Logo de seguida, questionei-os sobre a utilidade da infografia e desafiei-os a dizerem-me o que era imprescindível e estava em falta na mesma (Fig. 126, Anexo 4). A este *Story* não obtive qualquer reação ou resposta. O último conteúdo publicado seguindo esta lógica de complementaridade foram os cartogramas da França relacionados com temas abordados nas aulas lecionadas<sup>167</sup>. Contudo, esta publicação não estava planeada e é de novo um excelente exemplo da maleabilidade da planificação subjacente a este projeto. A ideia desta partilha surgiu na *live* de dia 12 de fevereiro e assim, dois dias depois, procedi à sua partilha através de *Stories* (Fig. 134 à Fig. 142, Anexo 4), acompanhando com algum contexto e mais informação e culminando com uma sondagem que questionava os alunos se tinham entendido tudo.



**Fig. 7 – Partilha de caricaturas do Terceiro Estado no *feed* da página @aprenderhistoria\_.**  
**Publicação em mosaico**

Houve dois conteúdos partilhados que estiveram diretamente relacionados com a ficha de trabalho entregue aos alunos na primeira aula de dia 21 de janeiro. Nessa aula, para regular as aprendizagens dos alunos, preparei uma ficha de trabalho, que contemplava dois exercícios. Um dos exercícios era um excerto de uma banda desenhada (BD) sobre a Revolução Francesa, que continha balões com espaços para serem preenchidos pelos alunos<sup>168</sup>. Este recurso inovador e atrativo, dada a faixa etária dos alunos da turma, foi

---

<sup>167</sup> Vovelle, *A Revolução Francesa 1789-1799*, 177, 194, 209.

<sup>168</sup> Dominique Joly, Bruno Heitz, *La Révolution Française – L'Histoire de France em BD* (Bruxelas: Casterman, 2018), 7-13.



criteriosamente escolhido e preparado de forma que o seu conteúdo acompanhasse todo o teor da aula – a BD original ia para além da matéria a lecionar. O segundo exercício era uma pergunta de desenvolvimento. Durante a aula, os alunos foram informados de que iria disponibilizar uma proposta de resolução da BD bem como os critérios de correção e uma proposta de resposta à pergunta, através da página do *Instagram*. Foi o que fiz. A proposta de BD completa foi partilhada (Fig. 8) através de *link* na bio e divulgada com duas *Stories* e três publicações no *feed* (Fig. 35 à Fig. 37, Anexo 4)<sup>169</sup>. Ao nível das *Stories*, uma avisava que a BD já estava disponível na bio (Fig. 30, Anexo 4) e a outra remetia para o *feed*, convidando os alunos a contarem como preencheram as suas BD's (Fig. 31, Anexo 4). Já o *copy* das publicações do *feed* fazia o mesmo alerta que consta da primeira *Story* e, para além disso, perguntava como tinha corrido, promovendo a partilha da experiência nos comentários. Já no que diz respeito aos critérios de correção e à proposta de resposta à pergunta de desenvolvimento, disponibilizei para *download* através de *link* na bio e dei nota disso aos alunos com uma *Story* (Fig. 32, Anexo 4)<sup>170</sup>.

---

<sup>169</sup> A proposta de BD completa podia ser acedida através deste *link* <https://bit.ly/3SB2q7J>.

<sup>170</sup> Os critérios de correção e a proposta de resposta à pergunta de desenvolvimento podiam ser acedidos através deste *link* <https://bit.ly/3P91BAa>.

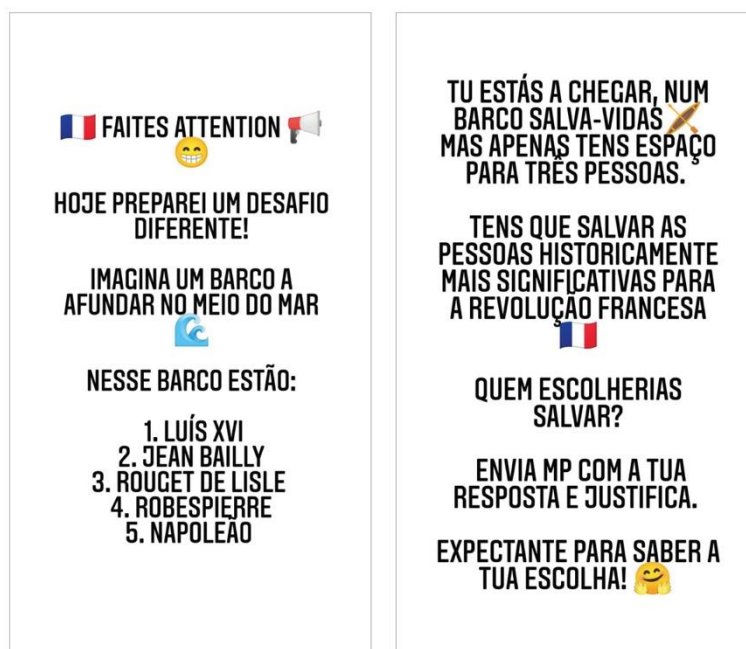


Fig. 8 – Excerto da proposta de resolução da BD, partilhada na página @aprenderhistoria\_

No sentido de potenciar a interação com os alunos, preparei dois conteúdos para os desafiar e colocar à prova os seus conhecimentos. Os conteúdos foram muito diferentes, não só no tipo e na abordagem, mas também nos *placements* que quis testar. O primeiro centrou-se nas *Stories* combinadas com mensagens privadas, o segundo aliou o *feed* aos comentários. O primeiro desafio foi lançado a 3 de fevereiro, inspirado numa atividade designada «Survivor in a Hot-Air Balloon» proposta por Seixas e Morton<sup>171</sup>. Partilhei, através de duas *Stories* (Fig. 9), um cenário hipotético com cinco protagonistas da Revolução Francesa que necessitavam de ser salvos. Desafiei os alunos a salvarem três destas personagens, tendo como critério as pessoas historicamente mais significativas para a Revolução, pedindo para que me enviassem a sua resposta por mensagem privada. A Aluna #2 e o Aluno #3 fizeram-no, mas curiosamente quando no dia seguinte nos cruzamos nos corredores da escola ambos sentiram a necessidade de me explicar a opção que tomaram. O Aluno #4 e o Aluno #5 abordaram-me pessoalmente para

<sup>171</sup> Peter Seixas e Tom Morton, *The Big Six – Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson, 2013), 29-30.

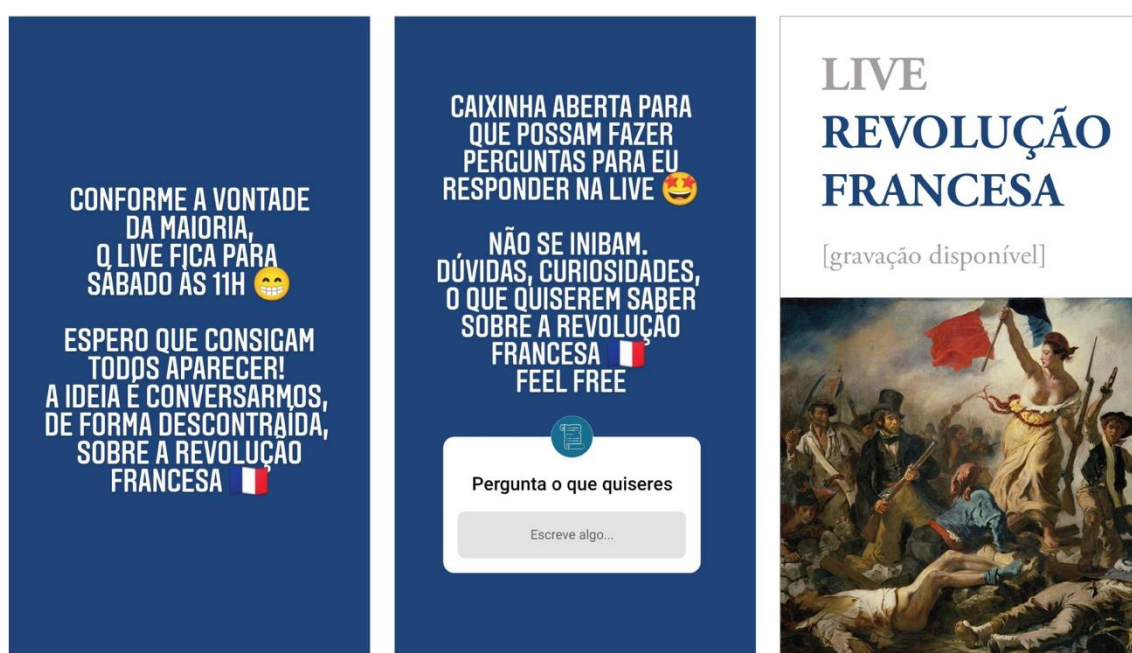
transmitirem as suas respostas ao desafio, mas não o fizeram através da página. O segundo desafio teve por base uma síntese esquemática da Revolução Francesa que optei por publicar, em mosaico, no *feed* (Fig. 109 à Fig. 115, Anexo 4), convidando os alunos a escrever nos comentários que eventos/acometimentos acrescentariam. Publiquei duas *Stories* (Fig. 116 e Fig. 117, Anexo 4) a anunciar o desafio, remetendo os alunos para as publicações no *feed*. Contudo, nenhum aluno aderiu e comentou.



**Fig. 9 – Exemplo do primeiro desafio lançado à turma na página @aprenderhistoria**

Após o término das quatro aulas presenciais acerca da Revolução Francesa, a 3 de fevereiro, questionei os alunos, através de uma *Story* (Fig. 101, Anexo 4), sobre se estariam interessados numa *live* para esclarecer dúvidas sobre a Revolução Francesa. De seguida, promovi uma *Story* (Fig. 102, Anexo 4) com sondagem onde os alunos poderiam votar se sim ou não, consoante a sua vontade. A maioria respondeu de forma positiva, por isso, a 9 de fevereiro, propus numa *Story* (Fig. 118, Anexo 4), que a *live* se realizasse no dia seguinte, quinta-feira à tarde, e coloquei à votação o horário, fazendo uma sondagem na *Story* seguinte (Fig. 119, Anexo 4). Contudo, a Aluna #2 e o Aluno #4 alertaram-me, logo de imediato, por mensagem privada, que a minha proposta não era exequível, dado que coincidia com aulas e avisaram-me que também não poderia ser no dia seguinte, sexta-feira, por causa dos apoios escolares. Assim, propus duas novas

opções, fora do expediente escolar, que coloquei à consideração dos alunos, através de nova *Story* com sondagem (Fig. 120, Anexo 4). A maioria votou para a *live* se realizar no sábado, dia 12 de fevereiro, às 11H e esta informação foi partilhada com os alunos, logo no dia seguinte, através de *Story* (Fig. 10). Aproveitei para deixar uma caixa aberta, por *Story* (Fig. 10), onde os alunos foram convidados a deixar perguntas para eu responder na *live*. Contudo, nenhum aluno o fez. A 12 de fevereiro acontece a *live* que optei por gravar para, a posteriori, partilhar no *feed* (Fig. 131 à Fig. 133, Anexo 4) e na *IGTV*, dando nota através de uma *Story* (Fig. 10)<sup>172</sup>.



**Fig. 10 – Stories com informação sobre a realização da *live*, apelo ao envio de perguntas e nota sobre a sua gravação ter ficado disponível, publicadas na página @aprenderhistoria\_**

O projeto da turma do 11.º ano termina a 19 de fevereiro, com a publicação de quatro *Stories* (Fig. 143 à Fig. 146, Anexo 4), em vídeo, onde apareço com uma mensagem para os alunos, assente em três ideias: dar conhecimento de que o inquérito final já se encontrava disponível na bio e apelar ao seu preenchimento; agradecer a

---

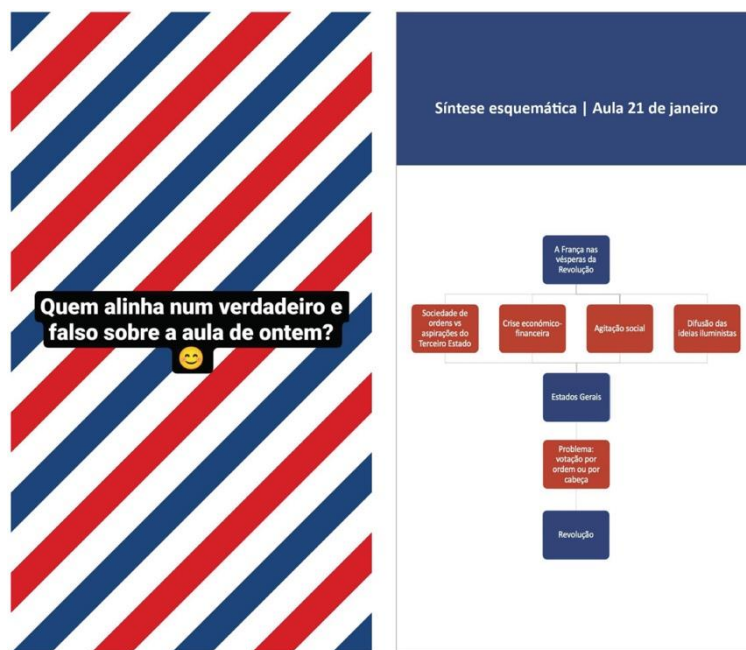
<sup>172</sup> A *live* partilhada na *IGTV* pode ser vista através deste link <https://bit.ly/3SALjTD>. Quem não tem conta criada no *Instagram*, vai ser confrontado com limitações à visualização deste conteúdo.

disponibilidade e envolvimento de todos ao longo de todo o projeto e dizer que me encontrava disponível para o que precisassem.

### **2.5.3. Apontamentos de relevo**

Tendo feito uma resenha sobre a estrutura, planificação e conteúdo das publicações partilhadas na página do *Instagram*, creio ser ajustado destacar mais alguns elementos que caracterizaram este projeto e sobre os quais houve intencionalidade, quer na escolha da abordagem, quer na forma como foram desenvolvidos.

Existiu, ao nível de tudo o que foi feito, uma preocupação com a estética, privilegiando o uso das três cores associadas à Revolução Francesa, nomeadamente o azul, branco e o vermelho (Fig. 11). O brio pela estética foi muito para além da questão cromática, já que houve um esforço para priorizar imagens com qualidade e apelativas, para conceber os conteúdos respeitando as dimensões dos *placements* em que seriam publicados – por exemplo, se era uma *Story*, tinha as dimensões standard de *Story* e o conteúdo era organizado tendo em conta as margens de segurança, para que não existisse qualquer corte que impossibilitasse o seu visionamento completo –, e para usar elementos que facilitassem a compreensão e leitura – por exemplo, destaque de palavras através de balões e sublinhados, em conteúdos partilhados nas *Stories* (ver a título de exemplo Fig. 63, Fig. 65 e Fig. 71, Anexo 4). Esta questão estética é bastante visível também nas sínteses esquemáticas das aulas (Fig. 38, Fig. 39, Fig. 57, Fig. 58, Fig. 82, Fig. 83 e Fig. 84, Anexo 4) – desenvolvidas propositadamente para o efeito e para as quais criei um *layout* que respeitei – e no *feed*, todo composto por mosaicos (Anexo 6) – foi intencional trabalhar o *feed* desta forma e obrigou a um planeamento para não comprometer o resultado final.



**Fig. 11 – Exemplo do uso das três cores associadas à Revolução Francesa em duas *Stories* partilhadas na página @aprenderhistoria\_**

Um apontamento para o estilo de comunicação que potencieei na página. Desde o início que pretendia dirigir-me aos alunos da forma mais direta e próxima possível. Diria que, com naturalidade, o *Instagram* facilita esse tipo de comunicação, mas é possível ter um registo mais ou menos formal, mais ou menos cerimonioso, com maior ou menor distanciamento, consoante o pretendido. Para o meu projeto e tendo em conta o público-alvo, os alunos da turma do 11.º ano, queria uma linguagem clara, acessível e de proximidade. Adotei assim o tratamento na segunda pessoa do singular (tu) e o uso de um discurso simples, despojado de um vocabulário exigente, mas articulado e conciso, facilmente perceptível. Para além desta preocupação sempre presente, tentei um registo leve e jovial. Em vários e diferentes momentos, tentei ser descontraído, diria que até tentei usar alguma ironia e sentido de humor no que partilhava com os alunos (ver a título de exemplo Fig. 59, Fig. 66, Fig. 74, Fig. 103, Fig. 107, Fig. 116 e Fig. 142, Anexo 4). Tive ainda o cuidado de utilizar *emojis*, criteriosamente selecionados tendo em conta o conteúdo em que eram inseridos, para tornar a comunicação mais apelativa



e eficaz (ver a título de exemplo Fig. 33, Fig. 89, Fig. 93, Fig. 104, Fig. 106, Fig. 108, Fig. 121, Anexo 4)<sup>173</sup>.

Houve um esforço constante para potenciar a interação com os alunos, tendo a preocupação de manter um discurso pautado por perguntas, para estimular respostas. Para além disso, fiz apelos diretos e frontais para que comentassem publicações do *feed* – quer nos próprios textos das publicações do *feed*, por exemplo «Comenta abaixo e partilha com a turma!» (Fig. 35 à Fig. 37, Anexo 4) ou «Deixa o teu palpite nos comentários.» (Fig. 109 à Fig. 114, Anexo 4), quer em *Stories* que remetiam para publicações no *feed*, por exemplo, «Curiosos com a nossa aula de amanhã? Vê o excerto do filme que escolhi no *feed* ou na *IGTV* e manda o teu palpite de historiador! » (Fig. 89, Anexo 4) –, para que enviassem MP – «Envia MP com a tua resposta e justifica.» (Fig. 104, Anexo 4) e para que escrevessem dúvidas e perguntas numa caixa aberta criada para o efeito (Fig. 129, Anexo 4). Na mesma medida que considere importante incentivar os alunos a comunicar comigo e a interagir com e na página do *Instagram*, também entendi que deveria encetar esforços para responder e reagir com celeridade, respeitando limites que defini previamente, como por exemplo, não ter qualquer tipo de atividade na página a partir das 21h. Assumi desde o início a bilateralidade da comunicação como uma questão fulcral.

Em termos de atitude, diria que o meu compromisso foi o de estar presente, não só através de reações ou respostas – permitindo, muitas vezes, quase como que uma conversa momentânea, como no caso de troca de mensagens com alunos por MP –, mas também na disponibilidade demonstrada para ajudar no que precisassem e para esclarecer o que quisessem, algo que, por diversas vezes, referi (ver a título de exemplo Fig. 28, Anexo 4).

---

<sup>173</sup> A Adobe entrevistou 5000 utilizadores de *emojis* dos Estados Unidos com o objetivo de perceber quando, como e porquê que os usavam e produziu o relatório «Adobe's Future of Creativity: 2022 U.S. Emoji Trend Report». Nele pode ler-se que «The majority of U.S. emoji users agree that emoji make it easier for them to express themselves (91%). [...] Nine in ten [...] use emoji to lighten the mood of a conversation. [...] Half of U.S. emoji users are more likely to respond to a message if it contains an emoji (50%). [...] 73% [...] think people who use emoji are friendlier, funnier and cooler than those who don't. [...] 75% [...] feel more connected to people who use emoji.». In Adobe, «The Future of Creativity: 2022 U.S. Emoji Trend Report», acedido a 25 de julho de 2022, <https://adobe.ly/3rbAmLG>.

Uma das premissas subjacentes a este projeto era a ligação entre a página de *Instagram* e as aulas presenciais e essa relação estava presente, não só ao nível da definição dos conteúdos, mas também da sua conceção. Tive o cuidado de usar nas comunicações da página imagens que tinham sido utilizadas em contexto de aula para funcionarem como espoleta para as mesmas. A título de exemplo, as imagens usadas como *background* das *Stories* do *quiz* sobre a aula de dia 21 de janeiro (Fig. 19 à Fig. 27, Anexo 4), foram todas utilizadas na apresentação dessa mesma aula. Gerou-se uma fluidez muito natural entre o ambiente escolar presencial e o projeto digital e isso foi notório quando, dentro e fora da sala de aula, os alunos me abordavam sobre um conteúdo específico da página bem como quando eu, sensível ao facto de eles terem uma ficha de avaliação formativa a 2 de fevereiro, optei por no dia anterior apenas partilhar uma apresentação usada numa das aulas para não sobrecarregar nem incomodar os alunos. Para além disso, tive o cuidado de fazer referência a esse evento e desejar boa sorte (Fig. 90, Anexo 4), bem como no próprio dia disse-lhes que esperava que tivesse corrido bem (Fig. 91, Anexo 4).

Ao longo do projeto, explorei as diferentes funcionalidades que o *Instagram* permite, de forma a ser o mais diverso, abrangente e apelativo possível. Queria manter os alunos conectados e interessados e, para tal, quis usar ao máximo as potencialidades que esta rede social me permitia. Fiz publicações no *feed*, apostei muito nas *Stories*, com publicações diárias – onde, para além das partilhas básicas, fiz quatro *quizzes* com um total de 28 perguntas, lancei dez sondagens, criei uma caixa aberta para perguntas e publiquei uma *Story* com música diretamente relacionada com a matéria, *A Marselhesa* –, publiquei vídeos na *IGTV*, fiz uma *live* – que deliberadamente gravei para, à posteriori, partilhar na página para que quem quisesse, pudesse ver ou rever –, disponibilizei *links* na bio, organizei destaques, usei o *Instagram Direct*<sup>174</sup>. Sendo certo que são tudo opções

---

<sup>174</sup> Fi-lo intencionalmente já que sabia de antemão a importância e impacto das *Stories*. Estes são dados relativos ao comportamento do consumidor, mas que ilustram bem o poder das *Stories* e o quão é importante assegurar a sua publicação com regularidade. «58% of users say they're more interested in a brand after seeing it in a Story. Stories have sticking power! And another 50% of Instagram users say they've gone ahead and actually visited a website to make a purchase of a product or service after seeing it in Stories. [...] The most active brands post 17 Stories per month [...] if you want to keep up with the top performers (and make sure your content isn't lost in the ruckus), it's wise to aim to post a Story approximately every other day. [...] Instagram Stories generate a quarter of the platform's ad revenues [...]». In McLachlan, «35 Instagram Stats That Matter to Marketers in 2022».



que o *Instagram* disponibiliza, poderia não as ter utilizado, mas fi-lo por entender que poderiam potenciar o engajamento dos alunos. Tendo esta preocupação sempre presente e para que eles não perdessem nenhum conteúdo, anunciei e divulguei nas *Stories*, tudo o que fui publicando no *feed*. Fi-lo também por sentir que isso facilitava o acompanhamento do que ia publicando pelos alunos, que ficavam mais facilmente ligados e reagiam mais, de uma forma natural e até, muitas das vezes, imediata. Receava que se não o fizesse as publicações do *feed* passassem despercebidas.

Uma nota final para o esforço de incluir conteúdos de natureza diversa, contrariando a monotonia, desde as sínteses esquemáticas das aulas, às caricaturas, à infografia sobre a Revolução Francesa, repartida em quatro imagens, partilhadas como *Stories*, às várias sínteses sobre a Revolução Francesa, uma como imagem, partilhada em mosaico no *feed*, e duas em vídeo/animação, um mais longo e outro mais curto, disponibilizados para visionamento através dos respetivos *links* originais.

#### **2.5.4. Balanço da página @aprenderhistoria\_ com análise de métricas e de conteúdo**

Tendo detalhado o que foi feito ao longo de todo o projeto na página @aprenderhistoria\_, é importante refletir sobre o seu impacto junto dos alunos da turma do 11.º ano, bem como sobre o seu envolvimento. Defini como estratégia primordial a aplicação de inquéritos como forma de obter dados para posteriormente proceder a uma análise e reflexão. Contudo, sem qualquer desprimor aos inquéritos, optei por considerar também as métricas que o *Instagram* disponibiliza bem como outras informações que entendi serem relevantes, para enriquecer ainda mais o balanço sobre o que foi feito (Anexo 12). Assim, aproveitei os dados mensuráveis que a própria rede social disponibiliza bem como outros elementos que considerei pertinentes, sistematizei-os e debrucei-me sobre eles para retirar alguns apontamentos acerca do projeto. Duas notas que creio serem importantes indicar acerca destes dados. Uma primeira relativa à temporalidade dos mesmos. Todos os dados mencionados foram recolhidos no passado dia 8 de julho. Sendo certo que muitos deles manter-se-ão inalterados com a passagem do tempo, outros nem por isso. Como a página criada é pública, qualquer pessoa poderá decidir começar a segui-la a dado momento, o que terá

repercussão no número de seguidores, por exemplo, ou qualquer pessoa poderá gostar e/ou comentar uma publicação no *feed*, o que significará uma diferença imediata face aos dados obtidos sobre os gostos e comentários nas publicações no *feed* até à data acima indicada<sup>175</sup>. O *Instagram* está concebido para uma constante atualização das métricas, que se vão alterando face ao comportamento dos seguidores e à atividade das páginas. Neste caso em concreto, e estando o projeto do 11.º ano situado no tempo, tal não interfere no seu balanço, já que tive o cuidado de recolher os dados. Apenas faço este esclarecimento para que não se estranhe a eventual possibilidade de verem *in loco* na página discrepâncias numéricas face ao que aqui é exposto. A segunda nota prende-se com os dados aos quais faço referência. Optei por apenas me debruçar sobre elementos acerca dos quais tenho dados, não fazendo alusão aos que não tenho. A título de exemplo, nenhum aluno partilhou publicações feitas no *feed*. Assim, como não tenho quaisquer dados sobre partilhas, escolhi nem as mencionar no tópico acerca das publicações no *feed*, preferindo centrar a reflexão nos gostos e comentários.

#### **2.5.4.1. Os seguidores da página @aprenderhistoria\_**

Início pelo mais óbvio, o número de seguidores da página @aprenderhistoria\_ criada para o projeto. Para que os alunos pudessem acompanhar os conteúdos publicados, foi-lhes solicitado que seguissem a mesma, pelo que doze seguidores eram esperados. Contudo, o número total de seguidores foi de sessenta e dois. Estas cinquenta pessoas que seguem a página @aprenderhistoria\_, para além dos alunos da turma, explica-se pelo facto de ter optado por não colocar a página numa conta privada, não tendo qualquer tipo de restrição ao acesso e visibilidade da mesma<sup>176</sup>. Tentei perceber se alguma delas tinha tido conhecimento da página @aprenderhistoria\_ através de alunos

---

<sup>175</sup> «*Instagram content are [...]dynamic data points [...] each image or video is its own data point. However, if a user responds to an image by leaving a comment, that becomes an addition to the original data point — it is part of the comments thread for that media, rather than being a distinct entity.*». In Tim Highfield e Tama Leaver, «A methodology for mapping Instagram hashtags», *First Monday* 20 (1) (dezembro 2014), acedido a 17 de agosto de 2022, <https://doi.org/10.5210/fm.v20i1.5563>.

<sup>176</sup> O *Instagram* apresenta diferentes opções de privacidade. É possível escolher o modo privado, onde é preciso aprovar cada novo seguidor e apenas quem segue a página ou perfil consegue ver o que é publicado. Em alternativa existe também o modo público que permite que qualquer pessoa possa ver os conteúdos, gostar e comentar, in Miguel Raposo, *Torna-te um guru das redes sociais* (Lisboa: Manuscrito Editora, 2017), 147.

da turma. Para tal, tomei a liberdade de enviar mensagens privadas a cada uma – excluindo os colegas de mestrado que estavam englobados também nesse universo – apresentando-me, explicando o âmbito de criação da página @aprenderhistoria\_ no quadro do meu estágio pedagógico do mestrado e perguntando porque é que começou a segui-la e como é que tomou conhecimento da mesma, questionando mesmo se foi através de algum aluno<sup>177</sup>. Expliquei que enviava a mensagem de forma a poder obter informações para contemplar no relatório e agradeci obviamente o tempo despendido. Apenas doze pessoas responderam e apontaram várias razões para o terem feito – ser apaixonado por História e/ou Revolução Francesa, ser professor, por sugestão do *Instagram*, ser aluno do Colégio e ter seguido por indicação de uma professora, ser formado ou estar em formação em História –, mas nenhuma indicou ter seguido a página @aprenderhistoria\_ por intermédio de um aluno da turma<sup>178</sup>.

Como os seguidores da página @aprenderhistoria\_ não ficaram restritos aos doze alunos da turma do 11.º ano, isso teve, naturalmente, impacto nas métricas acima referidas. Contudo, apenas nos dois vídeos partilhados na *IGTV*, não foi possível saber os dados relativos às visualizações, separadamente. Em todos os outros conteúdos, consegui apurar, a partir dos resultados totais, os dos alunos, através da identificação manual destes, já que eram poucos. É à análise destes dados que me vou cingir.

---

<sup>177</sup> A mensagem na íntegra foi a seguinte: «Boa tarde! O meu nome é António e sou o autor desta página, criada no âmbito do meu projeto relacionado com o estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de História do 3º ciclo e ensino secundário. Esta página, estando disponível para quem quiser segui-la livremente, era dirigida aos alunos da turma do 11.º [...] do Colégio da Nossa Senhora da Paz no Porto. Tendo reparado que decidi segui-la, gostaria de saber as razões pela qual o fez e como é que tomou conhecimento da página. Porventura poderá ter sido através dos/as meus/minhas alunos/as? Pergunto para poder refletir isso no meu relatório e, claro, manterei o anonimato :) Agradeço desde já a sua resposta. Atenciosamente, António.».

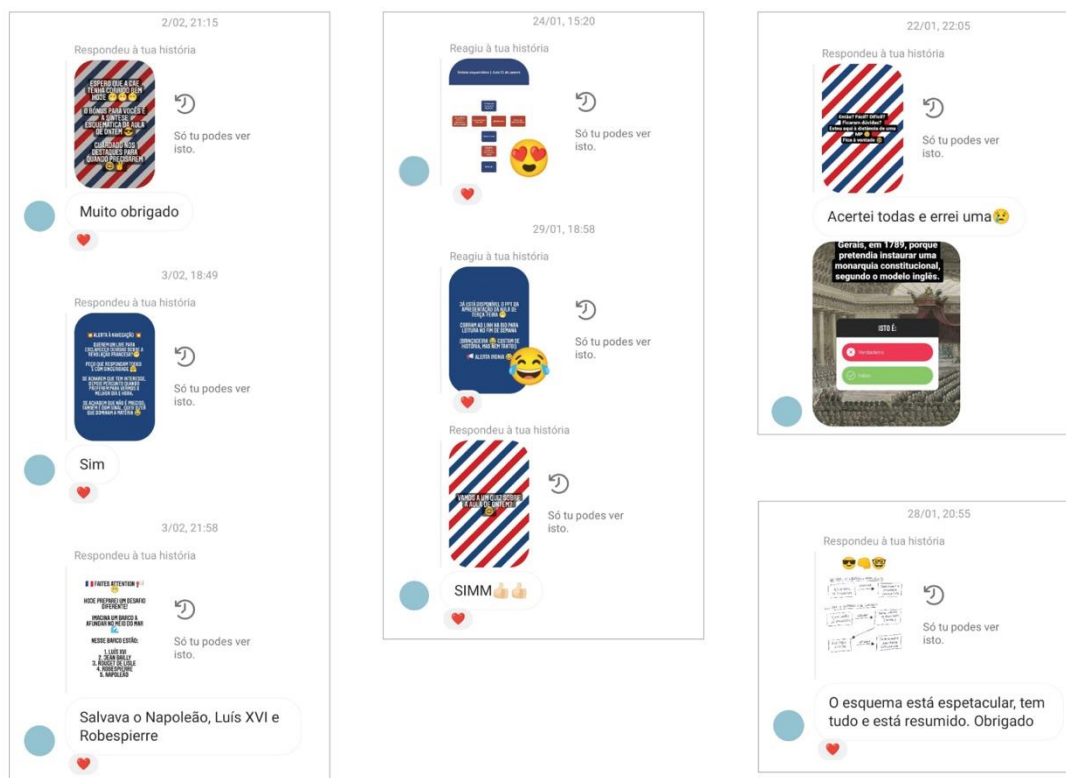
<sup>178</sup> Esta é uma prática recorrente do *Instagram*, apresentar conteúdos de potencial interesse para o utilizador. As sugestões são personalizadas em função do seu histórico de pesquisa e interações e são tão mais eficientes quanto mais informações a rede social tiver sobre o seu perfil. O *Instagram* assume claramente isso num comunicado sobre as novidades «Utilizamos uma série de sinais para determinar que conteúdos ou contas devem ser apresentados. Os sinais incluem publicações com as quais as pessoas interagiram anteriormente, outras pessoas que seguem e as suas interações na app. [...] O nosso objetivo é tornar as publicações sugeridas relevantes e inspiradoras [...]». In Business Instagram, «As últimas novidades do Instagram».

#### 2.5.4.2. *Stories*: visualizações e reações, respostas a quizzes e sondagens

No que toca às *Stories*, analisando os dados relativos às visualizações, houve em média 9,7 alunos a ver cada publicação feita. Tendo em conta os doze alunos da turma, creio que é um dado muito positivo e que confirma não só que o interesse dos alunos pelo projeto se manteve ao longo da sua duração, mas também que houve capacidade para os cativar, dia após dia, com os conteúdos partilhados. Esta média vai ao encontro do que se afirma acerca da atratividade e poder das *Stories*, enquanto espaço primordial para prender a atenção (Cf. notas de rodapé n.º 160 e 175). Quatro *Stories* destacam-se por terem sido as mais visualizadas, tendo sido vistas pelos doze alunos. Duas delas (Fig. 105 e Fig. 106, Anexo 4), partilhadas a 5 de fevereiro, faziam referência à curta animação sobre a Revolução Francesa para a qual tinha disponibilizado *link*, as outras duas (Fig. 118 e Fig. 119, Anexo 4), publicadas a 9 de fevereiro, estavam relacionadas com a primeira proposta de dia e hora para a *live*. No caso destas últimas, poderia acreditar que o tema da *live* tivesse sido a motivação para que todos as vissem. Contudo, houve outras *Stories* partilhadas em torno da mesma temática e nenhuma delas foi vista novamente por todos os alunos. Para além disso, a *Story* de dia 10 de fevereiro (Fig. 128, Anexo 4), com a informação final de dia e hora em que se realizaria a *live*, foi a menos vista – ainda assim, por sete alunos – pelo que a suposição sobre o interesse do tema fica sem sustentação. Já no caso das *Stories* de dia 5 de fevereiro, ainda pensei que tivesse sido por terem sido partilhadas num sábado, mas houve outras *Stories* também publicadas a esse dia da semana e que não alcançaram iguais resultados. Sobre esta matéria, penso que é difícil tirar uma conclusão que não seja meramente especulativa.

Quatro alunos tiveram quinze reações às *Stories*, seja através de *feedback* escrito ou *emojis*. Destes, uma aluna foi responsável por mais de metade das reações – no concreto, oito. Todas as reações às *Stories* estão sistematizadas e detalhadas na tabela 4, que pode ser consultada no Anexo 12. O conteúdo das reações foi muito variado, mas creio que sempre positivo. Houve reações com *emojis*, que transmitiram identificação com o conteúdo, agrado, satisfação e apoio (Fig. 12); houve reações em resposta a perguntas feitas em *Stories* – a Aluna #2 respondeu «Sim.» (Fig. 12) à *Story* que perguntava «Vamos a um *quiz* sobre a aula de ontem?» (Fig. 75, Anexo 4), o Aluno #3

disse «Sim.» (Fig. 12) em resposta à *Story* que questionava «[...] Querem um live para esclarecer dúvidas sobre a Revolução Francesa? [...]» (Fig. 101, Anexo 4) e dois alunos, o Aluno #1 e a Aluna #2, reagiram a uma *Story* que perguntava acerca de um *quiz* acabado de lançar «Então? Fácil? Difícil? Ficaram dúvidas? Estou aqui à distância de uma MP. [...]» (Fig. 28, Anexo 4) respondendo «Easy.» e «Acertei todas e errei uma.» (Fig. 12) –; houve duas reações de agradecimento genuíno e espontâneo à partilha da síntese esquemática relativa à aula de dia 1 de fevereiro, através de duas *Stories* (Fig. 91 e Fig. 92, Anexo 4) – o Aluno #3 disse «Muito obrigado.» (Fig. 12) e a Aluna #2 «Obrigado.» –; houve uma reação de valorização ao croqui partilhado numa *Story* (Fig. 72, Anexo 4) com o objetivo de ajudar ao esclarecimento de uma dúvida, tal como explicado anteriormente – o Aluno #3 escreveu «O esquema está espetacular, tem tudo e está resumido. Obrigado.» (Fig. 12) –; houve duas reações (ver uma das reações na Fig. 12) em resposta ao desafio lançado em torno dos protagonistas da Revolução Francesa que necessitavam de ser salvos, acima já referido (Fig. 104, Anexo 4) –; houve duas reações às *Stories* que propunham um dia e sugestões de hora, à votação, para a *live* (Fig. 118 e Fig. 119, Anexo 4), por parte da Aluna #2 e do Aluno #4, com informação tão relevante que fez com que eu reformulasse a proposta feita e colocasse outra à votação.



**Fig. 12 – Exemplos de reações obtidas às *Stories* publicadas na página @aprenderhistoria\_**

Ainda relativamente às *Stories*, especificamente às que continham uma pergunta, usadas nos *quizzes*, é possível fazer uma análise quantitativa e qualitativa das respostas. Contemplei na tabela 5, que consta do Anexo 12, um registo detalhado das respostas. Em termos quantitativos, a média de respostas aos *quizzes* foi de 6,7, o que considero como um dado positivo, dado o tipo de conteúdo. Eram *quizzes* sobre matéria lecionada, para serem respondidos em período não letivo. Por pergunta, o máximo de respostas obtidas foi oito – verificado em nove perguntas – e o mínimo foram quatro, sendo que apenas aconteceu uma vez. Em termos qualitativos, os alunos acertaram unanimemente e em maioria em resposta a 28,6% e a 50%, respetivamente, das perguntas colocadas.

No que toca à participação das sondagens realizadas nas *Stories*, a média foi de 5,2 votos, sendo que a sondagem com mais votações (Fig. 29, Anexo 4) – oito – foi a perguntar se pretendiam que disponibilizasse a apresentação de uma aula e a que teve menos – apenas dois votos – foi a sondagem feita, já na fase final do projeto, acerca de um conteúdo partilhado sobre cartogramas (Fig. 142, Anexo 4). Neste caso, a fraca adesão creio que está relacionada com o conteúdo, já que o mesmo surgiu na *live*, onde

a maioria dos alunos não esteve presente e, portanto, quando fiz a partilha dos cartogramas e respetiva sondagem, os alunos não sabiam do que estava a falar, não se identificaram e, portanto, não responderam. O registo das respostas às sondagens realizadas nas *Stories* encontra-se disponível para consulta na tabela 6 do Anexo 12.

#### **2.5.4.3. Gostos e comentários nas publicações no *feed***

No que toca às publicações no *feed*, vou analisar métricas relacionadas com os gostos e comentários. Estes dados encontram-se compilados na tabela 7 do Anexo 12. Em média, cada publicação obteve 5,1 gostos, sendo que uma publicação relativa à BD (Fig. 35, Anexo 4) teve onze gostos, o máximo conseguido. Se analisar as publicações no *feed* em mosaico, como conjunto, as três publicações que dizem respeito à BD (Fig. 35 à Fig. 37, Anexo 4) foram as que tiveram mais gostos – trinta e um – representando 33,7% do total de *likes*. No que diz respeito aos comentários, os alunos comentaram dezoito vezes, em oito publicações no *feed*. A publicação em mosaico sobre a BD, composta por três partilhas (Fig. 35 à Fig. 37, Anexo 4), obteve onze comentários, que representam 61,1% do total de comentários recebidos. É sem dúvida nela que se concentrou mais de metade dos comentários e, portanto, é natural que a publicação com mais comentários (Fig. 35, Anexo 4) – sete – faça parte deste mosaico. Pese embora o esforço de, nas publicações feitas no *feed*, à exceção das três relacionadas com os conteúdos da *live*, ter feito perguntas e apelado a que comentassem para potenciar a interação com os alunos, 55,6% das publicações realizadas não foi alvo de qualquer tipo de comentário<sup>179</sup>. Para além disso, e com algum sentido crítico, creio que os comentários foram maioritariamente pobres, em termos de conteúdo, e pouco relacionados com o que estava escrito – exceção feita para os dois comentários na publicação do vídeo da gravação da *live*, sobre os quais refletirei ao detalhe, mais abaixo. Doze dos dezoito

---

<sup>179</sup> Segundo um estudo em grande escala realizado por investigadores do Departamento de Ciência da Computação da Universidade do Estado do Arizona, 58,7% das publicações não tem quaisquer comentários. Assim, a média apresentada, pese embora se encontre ligeiramente abaixo, está em linha com a indicada no referido estudo. In Lydia Manikonda, Yuheng Hu e Subbarao Kambhampati, «Analyzing User Activities, Demographics, Social Network Structure and User-Generated Content on Instagram», *arXiv* (outubro 2014): 4, acedido a 19 de agosto de 2022, <https://doi.org/10.48550/arXiv.1410.8099>.

comentários resumem-se a *emojis*, sendo que mais de metade foram feitos pelo mesmo aluno, aparentemente colocados com uma certa leveza e aleatoriedade, quase como se fosse um comportamento típico, e não propriamente escolhidos em função dos *copies* das publicações. Acredito que se os textos tivessem sido diferentes, tal não influenciaria na seleção dos *emojis* e seriam usados os mesmos. Quanto aos quatro comentários escritos na publicação no *feed* sobre a BD (Fig. 35, Anexo 4), resumem-se mais a adjetivar o material em si, a BD – «Muito bom.», «Incrível.», «Espetacular.», «Muito interessante.» – do que propriamente a responder às perguntas presentes no *copy* da publicação «Será que alguém preencheu tudo corretamente? Acertaste em todas? Quantas erraste? Comenta abaixo e partilha com a turma!»<sup>180</sup>.

Em suma, é por demais evidente que as publicações no *feed* em torno da BD foram as mais comentadas e gostadas. Curiosamente, as *Stories* sobre o mesmo assunto não obtiveram qualquer reação visível e mensurável, mas acredito terem sido eficazes no encaminhamento para o *feed*, onde os alunos optaram por reagir, comentando. Penso que o tema em si, a BD, poderá ter ajudado ao interesse manifestado pelos alunos, refletido nos dados explanados. A BD surge na página do *Instagram* na sequência de uma aula onde esse material foi recebido com surpresa e entusiasmo por parte dos alunos e creio que parte dessa satisfação pode ter sido transferida para as publicações no *feed* sobre a temática, onde os alunos quiseram generosamente demonstrá-la, em forma de comentário.

#### **2.5.4.4. Visualizações dos vídeos na IGTV**

No que toca aos dois vídeos partilhados na *IGTV*, destaco os dados de visualização. A *live* obteve cinquenta e uma visualizações e o excerto do filme sobre Napoleão trinta, mas não é possível detalhar nesses universos numéricos, quantos alunos da turma assistiram. No caso da *live* apenas sei quantos participaram em direto, mas muitos alunos poderão tê-la visto a posteriori. Já no que diz respeito ao excerto do filme, e

---

<sup>180</sup> A caracterização que faço dos comentários, excetuando os dois na publicação do vídeo da *live*, conforme referido, vai de encontro ao explanado nas conclusões do estudo já referenciado na nota de rodapé 131, onde é possível ler-se «[...] users on Instagram post very short comments.». In Highfield e Leaver, «A methodology for mapping Instagram hashtags».



tendo em conta os cinco gostos feitos pelos alunos na publicação, posso deduzir que é provável que, pelo menos, estes cinco alunos tenham assistido. Contudo, é apenas uma especulação. Dois apontamentos mais sobre a *live*, quer pela relevância da mesma, quer pelas interações suscitadas. A *live* obteve seis gostos, o que creio ser um bom número, já que representa metade dos alunos da turma e está acima da média de gostos por publicação, atrás referida. Dois alunos comentaram com *feedbacks* muito positivos e gratificantes. O Aluno #4 escreveu «Não tive a oportunidade de acompanhar a live no horário, no entanto, estive agora a vê-la e, mais uma vez, o professor António teve uma performance espetacular. Desta vez, sem qualquer apoio (PowerPoint, vídeo, etc.), conseguiu realizar uma boa consolidação da Revolução Francesa e partilhou connosco boas seleções de leitura. Acho que falo por todos nós (alunos do 11.º[...]) quando digo que o professor conseguiu fazer o que os alunos de História A de secundário procuram: um professor que seja capaz de contar a História como uma história e, ao mesmo tempo, consolidar a matéria e os conteúdos essenciais. Talvez seja uma opinião pessoal, mas daquilo que foram partilhando comigo não me recorde de algum comentário negativo. Parabéns pelo projeto, ideia e execução excelentes, espero poder encontrar esta ideia a ser aplicada no ensino da História no futuro!» e a Aluna #2 comentou «Muito bom mesmo! Parabéns professor António!», aos quais agradei, não só as simpáticas e elogiosas palavras, mas também toda a dedicação e empenho no projeto, agradecimento que estendi aos restantes alunos da turma<sup>181</sup>. Estes comentários são elucidativos do potencial de atração de uma *live*, usada no ensino. Acredito que este recurso é cativante para os alunos por ser diferente do que estão habituados. Foi uma

---

<sup>181</sup> Ao primeiro comentário dei a seguinte resposta: «Aluno #4 Obrigado pelo teu *feedback* tão elogioso. Confesso que fiquei sem palavras. Tudo o que tenho preparado para vocês até ao mais pequeno detalhe, tem sido feito com muito empenho, dedicação e vontade, seguindo a lógica bem presente no que Pessoa escreveu «Põe quanto és, no mínimo que fazes.». Contudo, nada disto faria ou podia fazer sentido sem vocês, alunos. Desde o início, receberam-me de braços abertos, envolveram-se nas minhas aulas e abraçaram este projeto também como vosso. Ser professor é também isto, esta viagem que não se faz sozinho e que só ganha sentido quando nela embarcam todos, "remando" juntos e construindo novos caminhos. Aproveito este teu comentário para te agradecer, mas também alongo o meu agradecimento aos teus colegas. Que continuem vida fora com sede de aprender e a crescer com os outros. Temos todos a ganhar! Bem hajam!» e, ao segundo comentário respondi: Aluna #2 Obrigado pelo teu comentário. Tens sido incansável, super envolvida neste projeto e só posso mesmo agradecer-te toda essa dedicação. Sente a resposta que dei ao Aluno #4 também, em parte, como tua.»

*live* sem carácter obrigatório, que pretendia abrir o diálogo sobre uma temática específica, com os alunos a participar em direto – o que acabou por não acontecer já que a interação surgiu por mensagens. Não foi uma aula, foi uma conversa, informal, com espaço para os alunos colocarem as perguntas que entendessem e/ou temas para explorarmos. Nas aulas é difícil ter espaços com esta liberdade de intervenção e sem limite de tempo. A referência aos recursos didáticos feita pelo Aluno #4 creio que ilustra bem o quanto os alunos estão habituados a aulas suportadas por este tipo de ferramentas e o quão fascinados ficam quando o ensino não se socorre dos mesmos. Um último apontamento reflexivo: este tipo de funcionalidade tão característica do *Instagram* funcionaria muito bem, por exemplo, para uma sessão de esclarecimentos de dúvidas feita pelo docente antes de uma ficha de avaliação formativa.

#### **2.5.4.5. Balanço das mensagens no *Instagram Direct***

Uma reflexão sucinta sobre o *Instagram Direct*. Houve troca de mensagens com oito dos doze alunos, sendo que com cinco destes, o contacto aconteceu por minha iniciativa, sempre pela mesma razão, apelar ao preenchimento célere do inquérito inicial ou final. Os outros três alunos, foram eles que me contactaram, dois deles mais do que uma vez, e os motivos foram diversos. Enviaram mensagens para esclarecer dúvidas – quer de um exercício do caderno de atividades de História, quer sobre a ficha de avaliação formativa que se ia realizar –, solicitar que disponibilizasse a apresentação de uma aula – sem a aluna saber que já o tinha previsto fazer –, informar sobre constrangimentos acerca do dia e hora para a *live* e, por fim, partilhar que tinha assistido à gravação da *live* e que deixou um comentário.

#### **2.5.4.6. Considerações breves**

Pese embora tenha procurado ao longo de todo este subcapítulo apontar reflexões, entendi que seria útil sistematizar algumas notas especificamente sobre o projeto do 11.º ano, não obstante as considerações finais. Foi notório que houve uma alteração no interesse e participação dos alunos nas aulas, como consequência do uso do *Instagram* como ferramenta complementar ao ensino, sendo que no caso do Aluno #1 foi uma mudança de atitude muito significativa. Um aluno que raramente participava nas aulas,

passou a demonstrar interesse e a intervir podendo afirmar-se que o nível de participação no *Instagram* pode influenciar o nível de desempenho em aula.

As partilhas prévias às aulas tiveram reflexo na motivação dos alunos, tendo cumprido o objetivo para o qual foram pensadas. Contudo, creio que é justo afirmar que toda a estratégia desenvolvida no *Instagram* contribuiu para o incremento da motivação dos alunos. O *Instagram* teve um impacto na metodologia de ensino na medida em que as aulas iniciavam, muitas vezes, a falar dos conteúdos partilhados. Os alunos mencionavam os conteúdos nas aulas, mas também fora delas, nos corredores, o que é bem demonstrador do seu impacto.

Sem dúvida que o uso do *Instagram* teve reflexos na melhoria das aprendizagens dos alunos – aspeto indicado e muito valorizado por estes – constituindo-se como uma boa ferramenta de consolidação da matéria. Através do *Instagram* explorei diferentes estratégias didáticas, de que são exemplo os *quizzes* pós aulas, que ajudavam na consolidação de conhecimentos. Os *quizzes* revelaram-se uma ferramenta útil porque para além de possibilitarem aos alunos uma revisão geral da matéria lecionada, permitiram-me avaliar a aquisição de conhecimentos, evidenciando os conteúdos das aulas que foram adquiridos. Os *quizzes* funcionaram como uma espécie de barómetro da eficácia da comunicação e da aprendizagem. Em caso de dúvidas, possibilitava a oportunidade de as esclarecer, de forma diligente e, conseqüentemente, eficaz. Assim, entendo que o *Instagram* pode ser usado como meio de avaliação diagnóstica e/ou formativa, tendo a vantagem de ser enriquecida com dados de cada aluno, já que a presença na rede social é feita através do próprio perfil, facilmente identificável.

As *Stories* foram sem dúvida a estratégia didática que usei que mais captou a atenção e interesse dos alunos. Isso é bem notório nas respostas ao inquérito final, onde estas foram constantemente referenciadas. Já os *quizzes* e as sínteses esquemáticas acredito que foram as estratégias didáticas com mais impacto na aprendizagem dos alunos.

Este projeto foi aplicado num período de tempo limitado, mas penso que seria viável durante um ano letivo inteiro, sem que os alunos perdessem o interesse e diminuíssem a sua participação, desde que fossem continuamente exploradas as suas

potencialidades didáticas. Para tal seria fundamental uma planificação anual, publicando com consistência *posts* estrategicamente pensados.

## **2.6. O projeto do 10.º ano: a cidade do Porto Medieval**

### **2.6.1. Enquadramento e notas gerais**

O projeto aplicado à turma do 10.º ano foi o segundo a ser implementado, tendo iniciado exatamente no mesmo dia em que o projeto da turma do 11.º ano terminou. O tema central foi a cidade do Porto Medieval, que escolhi tendo em conta que na segunda metade do mês de fevereiro um dos conteúdos que seria lecionado dizia respeito ao país urbano e concelhio português, durante o período medieval, mas também porque queria abordar a história e o património local neste projeto<sup>182</sup>. Já que a definição do tema, conforme anteriormente referido, não cumpriu com exatidão os mesmos critérios aplicados ao projeto da turma do 11.º ano e o conteúdo da página do *Instagram* não podia derivar tão diretamente da sala de aula e vice-versa, pensei neste projeto como uma oportunidade para fazer algo diferente. Eu sabia de antemão que não iria ser eu a lecionar as aulas que serviriam de rampa de lançamento a este projeto. Como não existia essa possibilidade até ao final do mês de fevereiro, aceitei que o que iria preparar neste âmbito seria complementar às aulas lecionadas pela minha orientadora cooperante. O facto de não ser eu a assumir as aulas, enquanto professor estagiário, tinha implicação direta no teor das publicações da página do *Instagram*, já que ia condicionar as estratégias que podia utilizar. Por exemplo, já não podia promover *quizzes*, partilhar sínteses esquemáticas nem disponibilizar as apresentações depois das aulas assim como não podia preparar elementos de motivação para publicar antes das aulas, como fiz no projeto da turma do 11.º ano. Portanto, tive que redesenhar a planificação de conteúdos e procurar outras estratégias para conseguir manter conceptualmente a ideia do projeto estar diretamente relacionado com o conteúdo das aulas e com a matéria que era lecionada. Defini então o conceito subjacente a todo o projeto assente na ideia de dar a

---

<sup>182</sup> Neste tema, de acordo com as AE de História A, o aluno deve ser capaz de «demonstrar a especificidade da sociedade portuguesa concelhia, distinguindo a diversidade de estatutos sociais e as modalidades de relacionamento com o poder régio e os poderes senhoriais.». In *Aprendizagens Essenciais – Secundário / História A 10.º ano*, 2022, 9, <https://bit.ly/3Pe6mbz>.

conhecer, através da página de *Instagram*, a cidade do Porto Medieval, um exemplo concreto do que tinham aprendido as alunas em contexto de aula, abordando como se organizava uma cidade medieval, no plano político, social e espacial. Para além disso, tinha a extra benesse de poder proporcionar a observação real dos vestígios medievais que ainda hoje persistem na cidade do Porto, para melhor consolidação dos conteúdos que as alunas tinham aprendido em sala de aula.

O projeto iniciou-se a 19 de fevereiro do presente ano e encerrou a 7 de abril, seguindo o mesmo fio condutor do tema do país urbano e concelhio abordado nas aulas presenciais, mostrando como eram as cidades e como estas funcionavam em termos de poderes público e religioso e de organização da sociedade.

Como parte da riqueza deste projeto era a sua componente local, quis enfatizá-la ao máximo e pensei que seria uma mais valia apostar na recolha de todas as imagens e vídeos a usar na página do *Instagram*, ao invés de utilizar o que existe já disponível na internet. Queria promover quase como que uma viagem *online* pela cidade do Porto Medieval, com conteúdos o mais autênticos possíveis.

No caso deste projeto, o meu foco não foi tanto trabalhar a diversidade de ferramentas e potencialidades do *Instagram* – ainda que o tivesse feito, mesmo que em menor escala se comparado com o projeto do 11.º ano –, mas potenciar a ligação *Stories/feed*, com publicações relacionadas, a par da aposta clara nos vídeos nas *Stories*<sup>183</sup>.

#### **2.6.2. Estrutura e conteúdo das publicações feitas na página @aprender\_historia\_**

À semelhança do que fiz com o projeto da turma do 11.º ano, irei neste ponto detalhar tudo o que foi feito no projeto da turma do 10.º ano, procurando dar uma perspetiva

---

<sup>183</sup> Fi-lo de forma estratégica e consciente, porque sabia que os conteúdos em vídeo têm muito potencial. A página @instagramforbusiness refere isso mesmo numa publicação em que afirma «91% of recently surveyed active Instagram users say they watch videos on Instagram weekly [...] Instagram is home to buzzworthy, culture-defining video content that makes a real impact with measurable results.». In Business Instagram, «91% of recently surveyed active Instagram users say they watch videos on Instagram weekly — so embrace your inner filmmaker and let the camera roll!», acedido a 18 de junho de 2022, <https://bit.ly/3SiKHRu>.

global do que foi desenvolvido. À exceção das *Stories*, todos os conteúdos partilhados podem ser consultados na página do *Instagram* @aprender\_historia\_.

Na tabela 2 sistematizei as diferentes publicações realizadas na página @aprender\_historia\_, por ordem cronológica, fazendo referência aos *placements* usados, no caso, o *feed* e as *Stories*. O conteúdo integral de cada uma destas publicações encontra-se detalhado e disponível para consulta no Anexo 5, respeitando a mesma linha cronológica.

| Data    | Conteúdo sucinto das publicações                 | Publicações                  |
|---------|--------------------------------------------------|------------------------------|
| 19 fev. | Enigma sobre a muralha primitiva                 | 2 <i>Stories</i>             |
| 20 fev. | Informação sobre o tema geral do projeto         | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         | Introdução do subtema muralha                    | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         | Informação sobre a muralha primitiva             | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         | Nota sobre início projeto                        | 1 <i>Story</i>               |
|         | Enigma sobre a muralha fernandina                | 2 <i>Stories</i>             |
| 22 fev. | Informação sobre a muralha fernandina            | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         | Enigma sobre a Sé do Porto                       | 1 <i>Story</i>               |
| 23 fev. | Introdução do subtema poder religioso            | 3 <i>Stories</i>             |
|         | Informação sobre a Sé do Porto                   | 3 publicações no <i>feed</i> |
| 24 fev. | Enigma sobre a Casa dos 24                       | 1 <i>Story</i>               |
| 25 fev. | Introdução do subtema poder concelhio            | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         | Informação sobre a Casa dos 24                   | 3 publicações no <i>feed</i> |
| 26 fev. | Informação sobre a Casa dos 24                   | 3 publicações no <i>feed</i> |
| 28 fev. | Enigma sobre a antiga judiaria do Olival         | 1 <i>Story</i>               |
| 1 mar.  | Introdução do subtema minorias étnico-religiosas | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         | Informação sobre a antiga judiaria do Olival     | 3 publicações no <i>feed</i> |
| 3 mar.  | Informação e desafio sobre a rua dos Mercadores  | 4 <i>Stories</i>             |
| 8 mar.  | Introdução do subtema ruas                       | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         | Informação sobre a rua dos Mercadores            | 3 publicações no <i>feed</i> |
| 17 mar. | Informação e desafio sobre a rua da Alfândega    | 1 <i>Story</i>               |
| 18 mar. | Informação sobre a rua da Alfândega              | 3 publicações no <i>feed</i> |
|         |                                                  | 1 <i>Story</i>               |
| 22 mar. | Informação sobre a rua Nova                      | 5 <i>Stories</i>             |

|        |                                                 |                              |
|--------|-------------------------------------------------|------------------------------|
|        |                                                 | 3 publicações no <i>feed</i> |
| 5 abr. | Excerto de banda desenhada do Porto Medieval    | 3 <i>Stories</i>             |
| 6 abr. | Infografias: carta de foral e cidades medievais | 4 <i>Stories</i>             |
| 7 abr. | Mapas da Cidade do Porto séc. XIV e XV          | 2 <i>Stories</i>             |
|        | Maquete do Porto Medieval                       | 2 <i>Stories</i>             |

**Tabela 2 – Registo das publicações realizadas na página do *Instagram* @aprender\_historia\_**

Em termos quantitativos, durante o período de quarenta e oito dias que durou o projeto, foram feitas publicações em dezoito dias. Partilhei quarenta e quatro *Stories*, quarenta e duas publicações no *feed* (Anexo 7), cinco *links* através da bio e criei um destaque com informação específica organizada<sup>184</sup>.

Tudo o que foi planificado e desenvolvido para ser publicado no *feed* da página de *Instagram* @aprender\_historia\_, relativa ao projeto da turma do 10.º ano, obedeceu a uma lógica, sustentada em três ideias. Primeiramente, defini que ia seguir o fio condutor dos conteúdos lecionados aos alunos, em aula, pela minha orientadora cooperante. Eu sabia que falar do país urbano e concelhio passava muito por explorar como é que se organizavam as cidades, em termos espaciais, mostrando em traços gerais como é que estas eram do ponto de vista urbanístico e arquitetónico, ao mesmo tempo que se aborda a sua organização social bem como quem é que exercia o poder público e como é que este era exercido. Foi com estas premissas em mente que delinee todos os conteúdos para este projeto. A segunda ideia está relacionada com a existência de uma linha cronológica ascendente, que une todas as publicações. A primeira publicação que é feita, acerca da muralha primitiva, remete para o núcleo urbano primitivo da cidade do Porto, anterior ao tempo medieval – pese embora o único trecho sobrevivente dessa muralha até aos nossos dias ter sido reconstruído, no período da baixa idade média, entre os séculos XI e XII<sup>185</sup> – e a última publicação, sobre a rua Nova, «[...] também chamada Formosa [...]»<sup>186</sup>, situa-se já em 1405, início do século XV. Entre a primeira e a

---

<sup>184</sup> Os *links* estavam disponíveis a partir deste *link* incluído na bio [https://linkme.bio/aprender\\_historia\\_/](https://linkme.bio/aprender_historia_/).

<sup>185</sup> Armindo de Sousa, «Tempos Medievais» in *História do Porto*, dir. Luís A. de Oliveira Ramos (Porto: Porto Editora, 2000), 127.

<sup>186</sup> Sousa, 145.

última publicação, há uma viagem pela cidade do Porto Medieval, entre os séculos XII e XV, mostrando o crescimento e desenvolvimento da cidade e as mudanças de poderes que nela operaram. Cada conteúdo foi planeado com esse objetivo e a sua publicação sequencial encaixava nesse puzzle temporal. A terceira ideia relaciona-se com a forma como iria divulgar os conteúdos. Quis que o *feed* da página @aprender\_historia\_funcionasse como tela organizadora e expositiva de toda a informação que ia abordando sobre a cidade do Porto Medieval, sendo que usaria as *Stories* para fomentar previamente o que iria ser dado a conhecer e para divulgar, posteriormente, o conteúdo já disponível para consulta no *feed*. Assim, para os oito elementos que quis destacar da cidade do Porto Medieval – nomeadamente, a muralha primitiva, a muralha fernandina, a Sé do Porto, a Casa dos 24, a Antiga Judiaria do Olival, a rua dos Mercadores, a rua da Alfândega e a rua Nova – houve sempre conteúdos relacionados publicados nas *Stories*, cinco em jeito de enigma, duas com um desafio e uma simplesmente informativa.

O projeto iniciou-se com publicações em torno das muralhas, conforme atrás referido, abordando, primeiramente a muralha primitiva e, depois, a muralha fernandina. Fi-lo porque as muralhas são uma marca indelével das cidades medievais e porque, no caso específico da cidade do Porto, subsistem vestígios arqueológicos da cidade amuralhada até aos dias de hoje<sup>187</sup>. No caso da cerca primitiva, partilhei por *Story* um vídeo da mesma, gravado *in loco* (Fig. 147, Anexo 5), a que se seguiu uma outra *Story* onde perguntava se alguém sabia o que era (Fig. 148, Anexo 5). A *Story* não tinha uma sondagem para as alunas votarem e o *copy* não dizia claramente para enviarem uma mensagem privada com a resposta, talvez por isso não tenha surtido qualquer efeito. Nenhuma aluna se pronunciou. Pese embora o silêncio, publiquei no *feed* a informação sobre a muralha primitiva (Fig. 155 à Fig. 157, Anexo 5) e divulguei-a numa *Story* (Fig. 158, Anexo 5). No *feed* já constavam duas publicações que considerei pertinentes fazer previamente, uma sobre o tema geral subjacente ao projeto da página do *Instagram*, o Porto Medieval (Fig. 149 à Fig. 151, Anexo 5) – que também abordei numa *Story* (Fig.

---

<sup>187</sup> Sousa, 67.

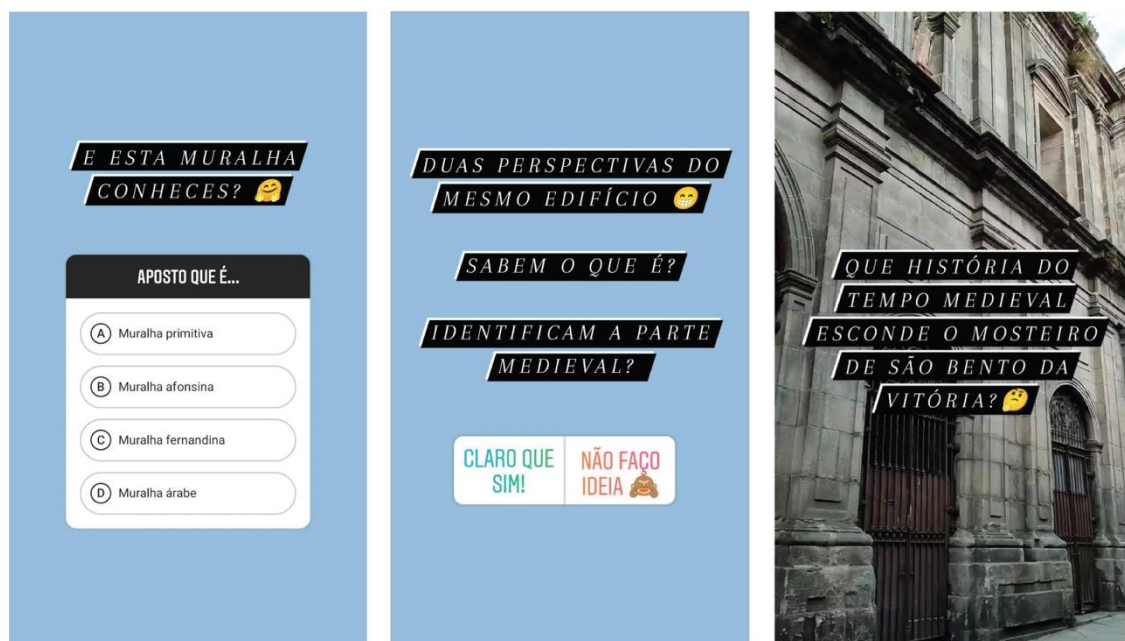


159, Anexo 5) – e outra especificamente sobre o subtema muralha (Fig. 152 à Fig. 154, Anexo 5). Esta prática vai estender-se aos restantes elementos, colocando sempre primeiro no *feed* informações sobre os subtemas com os quais estão relacionados e, só depois, sobre o que é abordado de forma específica. Assim, em cada temática, parti do geral para o particular. No que toca à muralha fernandina, houve também a partilha de um vídeo da mesma por *Story* (Fig. 160, Anexo 5), a que se seguiu uma *Story* com pergunta, seguindo a lógica de lançar um enigma (Fig. 13), iniciada com a cerca primitiva. Apenas uma aluna acertou na resposta. De seguida, publiquei no *feed* acerca da muralha fernandina (Fig. 162 à Fig. 164, Anexo 5) e partilhei por *Story* (Fig. 165, Anexo 5) que o tinha feito. Segue-se novo enigma, nas *Stories*, desta feita em torno da Sé do Porto, com a publicação de dois vídeos que filmei do seu exterior (Fig. 166 e Fig. 167, Anexo 5) e uma sondagem onde perguntava se identificavam o que tinha acabado de partilhar (Fig. 168, Anexo 5). Posteriormente, no *feed* lancei uma publicação em torno do subtema poder religioso (Fig. 169 à Fig. 171, Anexo 5), isto porque a cidade do Porto durante séculos foi administrada pelo bispo, ou seja, durante muito tempo o poder pertenceu ao clero<sup>188</sup>, a que se seguiu a publicação sobre a Sé do Porto (Fig. 172 à Fig. 174, Anexo 5), património herdeiro desse poder, conteúdo que divulguei também por *Story* (Fig. 175, Anexo 5) para que as alunas fossem ler. Novamente, lancei um enigma sobre a Casa dos 24, nas *Stories*, através da partilha de dois vídeos que filmei com duas perspetivas do edifício contemporâneo que atualmente existe (Fig. 176 e Fig. 177, Anexo 5) e uma sondagem onde questionava se sabiam o que era e se identificavam a parte medieval (Fig. 13). A resposta surgiria no *feed*, primeiramente com uma publicação sobre o subtema poder concelhio (Fig. 179 à Fig. 181, Anexo 5) e, depois, com uma sobre a Casa dos 24 (Fig. 182 à Fig. 184, Anexo 5). Mais uma vez, por *Story* (Fig. 185, Anexo 5), apelei a que descobrissem tudo no *feed*. Abordei o poder concelhio porque foi quem sucedeu ao poder religioso na governação da cidade e quem potenciou o seu desenvolvimento e escolhi falar da Casa dos 24 porque era onde se reuniam os homens

---

<sup>188</sup> Flávio Miranda, «A cidade dos mercadores – Da luta pelo poder civil às guerras fernandinas» in *História do Porto* (Porto: QuidNovi, 2010), 9.

que governavam a cidade<sup>189</sup>. Este espaço já não existe, mas no seu local há o edifício que filmei, que foi construído em sua memória. O último enigma versa sobre a antiga judiaria do Olival, cuja construção original já não existe. No seu local, encontra-se o Mosteiro de São Bento da Vitória. Assim, optei por filmar o seu exterior, partilhando esse vídeo, por *Story*, lançando a pergunta no ar «Que história do tempo medieval esconde o Mosteiro de São Bento da Vitória?» (Fig. 13). A resposta surgiria no *feed*, primeiramente com uma publicação genérica sobre o subtema minorias étnico-religiosas (Fig. 187 à Fig. 189, Anexo 5) e, depois, particularizando sobre a antiga judiaria do Olival (Fig. 190 à Fig. 192, Anexo 5). A judiaria era uma marca das cidades medievais, a que a cidade do Porto não foi alheia, pelo que era inevitável incluir a sua referência no projeto<sup>190</sup>.



**Fig. 13 – Exemplos de três dos cinco enigmas lançados nas *Stories* da página @aprender\_historia\_**

As últimas quatro publicações no *feed*, em mosaico, versam sobre as ruas, já que estas são típicas das cidades e não dos meios rurais, no tempo medieval. Havia imensas ruas

<sup>189</sup> Miranda, 20-29.

<sup>190</sup> Sousa, «Tempos Medievais», 152.

que eu poderia escolher para estar em destaque neste projeto, mas estrategicamente optei por três: a rua dos Mercadores, a rua da Alfândega e, depois, a rua Nova. A rua dos Mercadores por ser uma das primeiras ruas da cidade do Porto, que ligava o núcleo primitivo original da cidade até à ribeira<sup>191</sup>; a rua da Alfândega porque era onde se encontrava a antiga Alfândega<sup>192</sup> – localizada onde hoje atualmente existe a Casa do Infante – e a rua Nova, atual rua do Infante D. Henrique, que vai interseccionar a da Alfândega e a dos Mercadores, por ser um exemplo das ruas que surgiram na época medieval – resultado do alargamento das cidades – ruas amplas, largas, chamadas de ruas novas ou ruas direitas, que contrastavam com as ruas estreitas, tacanhas e sujas, anteriormente existentes<sup>193</sup>. A seleção destas três ruas também esteve relacionada com a ligação que todas têm à dinâmica mercantil, típica da cidade do Porto Medieval<sup>194</sup>. Para a abordagem à rua dos Mercadores, partilhei, nas *Stories*, dois vídeos que filmei de uma parte dessa rua, nos dias de hoje (Fig. 193 e Fig. 194, Anexo 5), a que se seguiu uma *Story* referindo que era uma das ruas mais importantes no Porto Medieval (Fig. 195, Anexo 5) e uma outra com um desafio, em jeito de pergunta «Consegues apontar algumas razões para esse facto? Aguardo respostas por DM» (Fig. 196, Anexo 5). Nenhuma aluna respondeu por mensagem privada, mas no *feed* puderam encontrar mais informações sobre o assunto. Assim, partilhei uma publicação genérica sobre o subtema ruas na época medieval (Fig. 197 à Fig. 199, Anexo 5) e depois particularizei com um conteúdo específico sobre a rua dos Mercadores (Fig. 200 à Fig. 202, Anexo 5). Por *Story*, divulguei que o tinha feito para que não fosse por falta de conhecimento que as alunas não consultassem o *feed* (Fig. 203, Anexo 5). Segui a mesma lógica para a rua da Alfândega: partilhei duas *Stories* com vídeos que filmei da rua (Fig. 204 e Fig. 205, Anexo 5), seguido de três *Stories* com informações sobre a mesma (Fig. 206 à Fig. 208,

---

<sup>191</sup> Sousa, 132.

<sup>192</sup> Sousa, 143.

<sup>193</sup> Sousa, 145-147.

<sup>194</sup> «A Baixa portuense, ribeirinha, começou a afirmar-se na segunda metade do século XIV [...] por efeito da atração do rio e do mar. Foi obra de pescadores, mareantes, funcionários régios da alfândega, moedeiros, armadores de navios, cambistas e mercadores. Gente do comércio, da finança, da fiscalidade régia e local. Mas também de gente dos ofícios e do trabalho à tarefa e à jorna. A Praça da Ribeira foi inicialmente o centro desta zona fervilhante. Depois, à medida que a Rua Nova tomava figura, o coração da Baixa deslocou-se para aí.». In Sousa, 150.

Anexo 5) e uma quarta *Story* contendo uma afirmação sobre a qual pedi um comentário, a ser enviado por mensagem (Fig. 209, Anexo 5). Mais uma vez, não obtive qualquer *feedback* por parte das alunas. No *feed* publiquei sobre a rua da Alfândega (Fig. 210 à Fig. 212, Anexo 5) e por *Story* (Fig. 213, Anexo 5) assumi essa publicação como a minha resposta ao desafio que tinha lançado às alunas, deixando subentendido um convite para irem ver o *feed*. Por último, a forma como abordei a rua Nova apenas diferiu por ser meramente informativa, sem enigmas ou desafios. Assim, publiquei cinco *Stories* com informações sobre a rua (Fig. 214 à Fig. 218, Anexo 5) e remeti para a publicação que fiz no *feed* para saberem ainda mais (Fig. 219 à Fig. 221, Anexo 5).

Publiquei outros conteúdos que não obedeceram a esta lógica até aqui descrita, mas que considerei serem interessantes para partilhar. Comecei por disponibilizar um excerto de uma BD sobre a história do Porto<sup>195</sup>, que abrangia o período medieval, para *download* direto, através de *link*<sup>196</sup> na bio. A BD da Revolução Francesa na turma do 11.º ano tinha sido muito bem aceite e tendo à disposição a história do Porto em BD, em português, muito bem ilustrada e com um bom texto, nem hesitei em partilhar. Para dar conhecimento às alunas sobre a mesma, publiquei três *Stories* (Fig. 222 à Fig. 224, Anexo 5). Preparei ainda duas infografias (Fig. 14), que concebi de raiz, propositadamente para este projeto. Uma versava sobre a carta de foral (Fig. 226, Anexo 5) – já que é um dos conceitos estruturantes do tema do país urbano e concelhio – e a outra sintetizava, em termos gerais, as características e os espaços comuns das cidades medievais (Fig. 227, Anexo 5). Este conteúdo também foi divulgado nas *Stories*, a que se seguiu uma sondagem onde perguntava às alunas se queriam que guardasse as infografias num destaque, para que pudessem ver sempre que precisassem (Fig. 228, Anexo 5). Apenas a Aluna #1 respondeu, por sinal, afirmativamente, mas eu criei esse destaque com as infografias partilhadas, disponível para ser consultado sempre que necessário. Através de *link*<sup>197</sup> na bio para *download* direto, disponibilizei ainda três mapas da cidade do

---

<sup>195</sup> José Garcês e Luís Miguel Duarte, *História do Porto em BD* (Porto: Asa, 2001), 5-13.

<sup>196</sup> O excerto da BD podia ser acedida através deste *link* <https://bit.ly/3QzPCwA>.

<sup>197</sup> Os três mapas da cidade do Porto foram disponibilizados através deste *link* <https://bit.ly/3JQ8R2T>.

Porto nos séculos XIV e XV<sup>198</sup>. Pretendia com esta partilha que as alunas tivessem a oportunidade de perceber exatamente onde se situava tudo o que havia sido partilhado ao longo do projeto, para além de entenderem que as cidades medievais não eram todas uma cópia uma das outras, tinham características próprias, caso comparassem estes mapas da cidade do Porto com os exemplos de mapas de outras cidades medievais, dados em contexto de aula. Através de duas *Stories*, divulguei o que tinha preparado para as alunas usufruírem (Fig. 229 e Fig. 230, Anexo 5). O último conteúdo partilhado foi um episódio do programa «Visita Guiada»<sup>199</sup>, que eu disponibilizei com um *link*<sup>200</sup> na bio a reencontrar para a RTP Play onde poderia ser visualizado. Escolhi mostrar este episódio sobre a Casa do Infante, um dos espaços históricos e arqueológicos mais importantes da cidade do Porto, porque aparece em destaque uma maquete muito realista da cidade do Porto Medieval, que nele se encontra exposta. Obviamente que visualizar em vídeo não é a mesma experiência do que fazê-lo presencialmente, até tendo em conta a dimensão real da maquete. Ainda assim achei que seria mais benéfico ver uma filmagem da maquete do que não a ver de todo. Seria uma forma das alunas poderem mais facilmente visualizar como era a cidade do Porto na época medieval, vendo elementos que hoje já não existem como, por exemplo, os dois rios que fluíam pela cidade e que foram entubados<sup>201</sup>, o morro da Sé e as muralhas. Usei duas *Stories* para partilhar o que tinha disponibilizado (Fig. 231 e Fig. 232, Anexo 5).

---

<sup>198</sup> Maria do Carmo Ribeiro e Arnaldo Sousa Melo, «A influência das atividades económicas na organização da cidade medieval portuguesa», in *Evolução da paisagem urbana: sociedade e economia*, coord. Maria do Carmo Ribeiro e Arnaldo Sousa Melo (Braga: CITCEM, 2012), 145-171.

<sup>199</sup> «O Visita Guiada é um programa de televisão e de rádio sobre peças da história da arte e da cultura portuguesas. Em cada emissão o programa elege uma peça-protagonista, num arco temporal de cerca de 800 anos e abrangendo todo o território nacional, ilhas incluídas. A peça-protagonista pode ser um pequeno cálice ou uma catedral, um conjunto de esculturas, uma pintura, um jardim botânico ou um complexo de arquitetura industrial. O que conta é a sua excecionalidade. Para cada uma das emissões contamos com as explicações de um especialista diferente, na maioria dos casos, um historiador. Produzido pela RTP2 para televisão e pela Antena 1 para rádio, o programa começou a ser emitido semanalmente em março de 2014.» In RTP, «Sobre | Visita Guiada», acedido a 12 de agosto de 2022, <https://media.rtp.pt/visitaguiada/sobre/>.

<sup>200</sup> RTP2, 2017, «Visita Guiada — Casa do Infante, Porto, Ep. 5», RTP Play, 00:27:43, <https://www.rtp.pt/play/p3373/e286399/visita-guiada>.

<sup>201</sup> Sousa, «Tempos Medievais», 52.



Fig. 14 – Infografias partilhadas nas *Stories* e guardadas num destaque na página @aprender\_historia\_

### 2.6.3. Apontamentos de relevo

Tendo explorado como estruturei e planifiquei os conteúdos da página do *Instagram* do 10.º ano @aprender\_historia\_, bem como abordado cada um deles no concreto, refletirei sobre outros aspetos transversais a todo o projeto.

Começo pela questão estética, uma preocupação muito presente neste projeto. Tive desde logo o cuidado de definir uma cor como base para toda a construção visual da página do *Instagram*. Queria que fosse uma cor associada ao período medieval e alinhada com o manual em uso<sup>202</sup>, pelo que a *burnt orange* pareceu-me a melhor escolha (Fig. 15). Todas as publicações feitas priorizaram essa cor, seja através da sua aplicação direta ou do uso de cores suas complementares (ver a título de exemplo, Fig. 214 à Fig. 218, Anexo 5). Para além desta questão cromática, houve um cuidado no desenvolvimento de um *feed* organizado, visualmente atrativo, composto por publicações em mosaico (Fig. 15). Esta opção obrigou a um planeamento inicial e a um

<sup>202</sup> Célia Pinto Couto e Maria Antónia Monterroso Rosas, *Entre Tempos 10 – Parte 2, História A, 10.º ano* (Porto: Porto Editora, 2021).

cumprimento rigoroso das publicações para alcançar o resultado final, agora visível. O cuidado estético foi muito para além deste aspeto que referi do *feed*, esteve presente em tudo o que foi feito. Por exemplo, a questão do design foi uma preocupação ao desenvolver as duas infografias que partilhei, preparadas de propósito para este projeto. Assim, o brio pela estética esteve presente em tudo o que partilhei, com uma atenção acrescida já que no caso deste projeto tomei a decisão de assumir todos os conteúdos fotográficos e em vídeo que usei na página do *Instagram* @aprender\_historia\_. Tal implicou fotografar e filmar tudo o que pretendia mostrar às alunas, com a preocupação de obter o melhor resultado, escolhendo a melhor hora do dia para o fazer e aguardando pelo momento ideal para a captura das imagens e dos vídeos, já que os locais que selecionei são também pontos turísticos. Para além disso, tudo o que fotografei e filmei foi já na posição correta, face ao uso que faria desses conteúdos, ou seja, se estava a pensar usar nas *Stories*, o *smartphone* estava na vertical a fazer o registo, se era para o *feed*, estava na horizontal. Após a recolha do material em bruto, selecionei o que pretendia usar no projeto e editei para um resultado mais apelativo e cuidado (Fig. 16). Tive esta preocupação tendo em conta que «[...] fotografias de elevada qualidade têm muito melhor recetividade por parte dos utilizadores [...]»<sup>203</sup>.

---

<sup>203</sup> Gouveia, *Marketing digital – o guia completo*, 81.



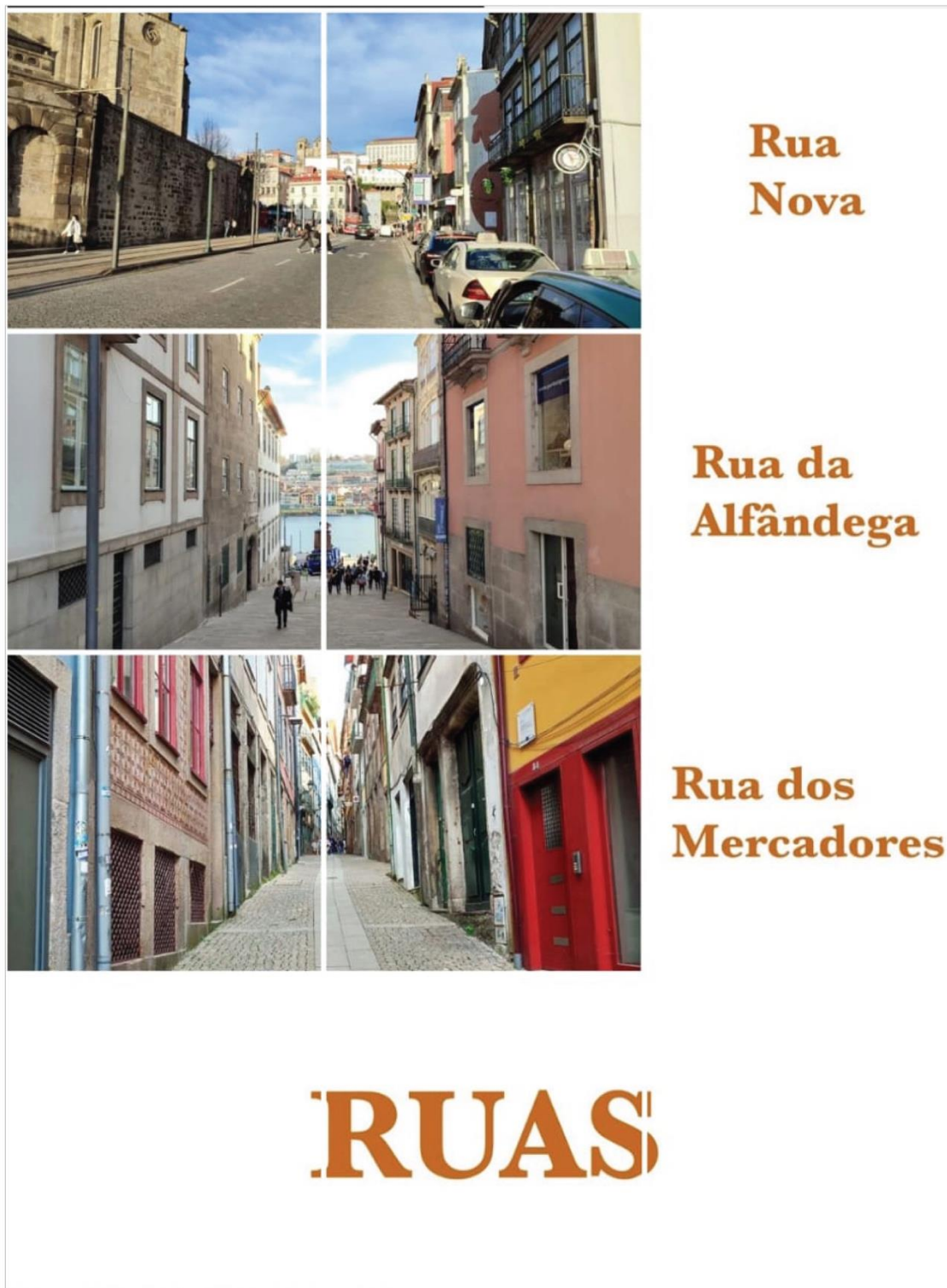


Fig. 15 – Excerto do *feed* da página @aprender\_historia\_, com quatro publicações em mosaico no âmbito do subtema ruas. É visível o uso da cor *burnt orange* nas palavras, respeitando a estética visual criada





**Fig. 16 – *Frames* de vídeo enigmático sobre a muralha primitiva, partilhado na página @aprender\_história\_. Um exemplo de conteúdo filmado e editado por mim**

Na página do *Instagram* @aprender\_historia\_, adotei um estilo de comunicação leve, jovem e informal, optando pelo tratamento na segunda pessoa do singular (tu), tendo em conta o público-alvo ao qual me dirigia, alunas do 10.º ano. Priorizei um vocabulário simples, direto, despretensioso, de fácil perceção e que potenciasse a proximidade com as alunas. O uso de *emojis*, escolhidos a preceito, foi propositado, para um registo mais divertido, intimista, fluído e humano, potenciando o engajamento.

Houve um esforço intencional para potenciar a interação com as alunas e o seu engajamento, recorrendo à estratégia de fazer perguntas para responderem através de sondagens e de mensagens privadas. Quis promover o diálogo e a comunicação bilateral desde o início. Para além disso, para que as alunas não perdessem nenhum conteúdo e sabendo eu que as *Stories* são, por norma, o local de excelência de visitas regulares, cada vez que fazia publicações no *feed*, divulgava nas *Stories* (Fig. 17).



**Sé do Porto**

**Fig. 17 – Exemplo de conteúdos sobre a Sé do Porto partilhado no *feed* e divulgado através de *Story*, na página @aprender\_historia\_**

Um apontamento para a diversidade de conteúdos partilhados – desde vídeos, a uma BD, duas infografias, três mapas – e a aposta em publicações com bastante conteúdo informativo, quer no *feed*, quer nas *Stories*. Fi-lo porque o que ia publicando, sendo sobre o caso concreto da cidade do Porto, não eram informações que constassem do manual em uso, a que as alunas podiam recorrer para consultar, caso quisessem, pelo que entendi que devia disponibilizar mais conteúdo.

Em todas as publicações no *feed* incluí uma localização exata ou aproximada – dependendo das opções que o *Instagram* disponibilizava – para ajudar a que as alunas pudessem mais facilmente situar-se espacialmente. Para além disso, fi-lo porque

reconheço a sua pertinência, enquanto funcionalidade do *Instagram*. Conforme refere Gouveia «[...] a adição de informação relativa à localização [é uma das] funcionalidades-chave desta plataforma que revolucionou a presença dos utilizadores *online*.»<sup>204</sup>.

#### **2.6.4. Balanço da página @aprender\_historia\_ com análise de métricas e de conteúdo**

À semelhança do que fiz com o projeto da turma do 11.º ano, também neste optei por considerar as métricas que o *Instagram* fornece a par de outras informações que considere serem pertinentes, para enriquecer a reflexão de balanço sobre tudo o que foi feito na página @aprender\_historia\_ (Anexo 13). Estes dados sobre os quais refletirei serão mais um complemento às informações que obtive através da aplicação de inquéritos. Em termos de temporalidade, todos os dados foram recolhidos no passado dia 12 de julho, contudo existe a possibilidade de mutabilidade, dado que também a página @aprender\_historia\_ é pública, conforme anteriormente explicado. Ainda sobre os dados aos quais faço referência, dizer que apenas considere aqueles acerca dos quais tenho informações, seguindo a mesma lógica do que foi feito para o balanço da página de *Instagram* do 11.º ano, no ponto 2.5.4..

##### **2.6.4.1. Os seguidores da página @aprender\_historia\_**

À semelhança do que foi feito na turma do 11.º ano, também no caso da turma do 10º ano, pedi às alunas para seguirem a página @aprender\_historia\_, condição indispensável para que pudessem acompanhar os conteúdos publicados e, portanto, para que o mesmo ganhasse sentido. Contudo, também nesta página, o número de seguidores foi além do número de alunas, pois repeti a opção de não restringir o acesso à mesma, através de conta privada. Neste caso, a decisão foi sustentada pela ideia de seguir a mesma lógica aplicada na página de *Instagram* associada ao projeto do 11.º ano. Assim, a página @aprender\_historia\_ alcançou trinta e nove seguidores, onde estão incluídos as quatro alunas da turma do 10.º ano. Pese embora a turma seja constituída por cinco alunas, nesta reflexão de balanço, apenas irei considerar quatro,

---

<sup>204</sup> Gouveia, *Marketing digital – o guia completo*, 80.

aquelas que efetivamente seguiram o projeto<sup>205</sup> e sobre as quais há registo de dados comportamentais no *Instagram*, em torno dos quais a minha análise irá recair.

Seguindo a mesma lógica aplicada na página @aprenderhistoria\_ da turma do 11.º ano, procurei saber se algum dos trinta e cinco seguidores teve conhecimento da página através das alunas da turma do 10.º ano. Para isso, segui o mesmo procedimento adotado no projeto anterior e enviei mensagens privadas a cada um desses seguidores, usando a mesma linha de comunicação e conteúdo já expresso no ponto 2.5.4.1., com as devidas adaptações. Somente seis pessoas responderam, tendo indicado que passaram a seguir a página @aprender\_historia\_ por sugestão do *Instagram*. Nenhuma referiu ter sido por intermédio das alunas do 10.º ano.

Um dado curioso que ressalvo é que cinco alunos da turma do 11.º ano seguiram também esta página de *Instagram*, o que creio ser demonstrativo do impacto do projeto levado a cabo. Os alunos ficaram envolvidos e motivados, ao ponto de irem seguir o projeto de uma turma que não a sua.

#### **2.6.4.2. *Stories*: visualizações e respostas a pergunta e sondagens**

No que toca às *Stories*, vou analisar apenas os dados relativos às visualizações, já que não houve nenhuma reação por parte das alunas. Sistematizei a informação relativa às visualizações, por *Story*, detalhando quem foram as alunas que viram, na tabela 8, que pode ser consultada no Anexo 13. Houve uma média de 3,6 alunas a ver o que foi publicado, o que, tendo em conta as quatro alunas da turma, é, sem dúvida, uma excelente métrica. Se examinados ainda mais ao pormenor os dados de visualização por publicação, concluímos que este resultado deriva do comportamento de uma aluna em específico. Passando a explicar, das quatro alunas, uma assistiu a todas as *Stories* (Aluna #1), outra apenas não viu uma *Story* (Aluna #3) e uma outra aluna não visualizou duas (Aluna #2). Contudo, como há uma aluna que não viu treze *Stories* (Aluna #4), impactou a média, que se não fosse este facto, seria ainda mais elevada.

---

<sup>205</sup> Conforme justificado no ponto 2.4.3..

As publicações mais vistas contaram com as quatro alunas a assistir e as menos vistas continuaram a ter uma assistência considerável, com apenas menos uma aluna, sendo no total três.

Com uma média de visualizações das *Stories* tão positiva, seria expectável que as alunas reagissem às mesmas. Afinal, acompanharam praticamente tudo o que foi publicado nas *Stories*, ao longo do projeto. Contudo, não houve uma única reação às *Stories*. Suponho que possa ter havido alguma timidez e, eventualmente, as poucas aulas que lecionei a esta turma podem não ter sido suficientes para criar um à vontade e ligação que permitisse às alunas reagir às *Stories*, durante este projeto. Creio também que o facto de não ter sido eu a lecionar as aulas relativas à temática sobre a qual versou o projeto e o de o mesmo não ter acontecido em tempo síncrono às mesmas, à semelhança do que sucedeu com o projeto aplicado à turma do 11.º ano, pode ter sido mais um fator que contribuiu para a ausência de reações às *Stories*.

Relativamente à *Story* que continha uma pergunta com opções de resposta à escolha, as quatro alunas responderam, contudo apenas uma acertou na resposta.

No que toca às sondagens realizadas nas *Stories* sistematizei a informação na tabela 9, que pode ser consultada no Anexo 13. Coloquei o registo do total de respostas recebidas e respetivo resultado, bem como quem visualizou a *Story* com a sondagem e quem respondeu. A média de participação foi de 1,3 votos, sendo que a sondagem com mais votações – duas – foi a perguntar se identificavam o que tinha partilhado em dois vídeos, no caso, a Sé do Porto (Fig. 168, Anexo 5). As que tiveram menos votos – apenas um – foram as sondagens feitas sobre a Casa dos 24, também a questionar se identificavam o edifício nos dois vídeos que tinha publicado acerca do mesmo (Fig. 178, Anexo 5), e sobre as duas infografias, a perguntar se pretendiam que as guardasse num destaque (Fig. 228, Anexo 5). Também neste caso analisei mais detalhadamente estas métricas, examinando-as por sondagem. O que consegui concluir? Houve uma aluna que nunca respondeu a nenhuma sondagem (Aluna #4). Contudo, essa aluna, apenas viu duas das três sondagens por isso, na prática, não respondeu às duas sondagens que viu e não a três. Uma aluna respondeu a duas de três sondagens (Aluna #2), ou seja, a 66,7% das sondagens e as outras duas alunas (Aluna #3 e Aluna #1) responderam a uma sondagem

cada uma, ou seja, a 33,3% das sondagens. As sondagens tiveram uma fraca adesão, mas tenho dificuldade em perceber que exista outra razão, que não seja a que já aponte como justificação para a ausência de reações às *Stories*. As alunas viram tudo o que foi publicado nas *Stories*, mas não reagem, pese embora o meu esforço a incentivar a interação, de que é exemplo a realização de sondagens. É claro que pretendia saber as suas opiniões, mas estrategicamente usei esta ferramenta por ser uma forma fácil de interagir.

#### **2.6.4.3. Gostos nas publicações no *feed***

No que toca às publicações no *feed*, como não houve nenhum comentário ou partilha, vou analisar apenas os dados relacionados com os gostos, que estão sistematizados na tabela 10 do Anexo 13. Em média, cada publicação teve 0,8 gostos, sendo que duas publicações, uma relativa à muralha primitiva (Fig. 155, Anexo 5) e outra à Casa dos 24 (Fig. 182, Anexo 5), tiveram três gostos cada, o máximo conseguido por publicação. Se analisar as publicações no *feed* em mosaico, como conjunto, são as três publicações que dizem respeito à muralha primitiva (Fig. 162 à Fig. 164, Anexo 5) as que têm mais gostos – sete – representando 20,6% do total de *likes*.

Seguindo a lógica aplicada até então, analisei os trinta e quatro gostos feitos nas publicações no *feed*. Concluí que destes, vinte e seis foram *likes* de uma só aluna (Aluna #1) – representando 76,5% do total de gostos – curiosamente a mesma que visualizou todas as *Stories*, pelo que posso deduzir que esta aluna acompanhou tudo o que foi publicado nas *Stories* e também muito – se é que não tudo – do que foi partilhado no *feed*. O *Instagram* não disponibiliza dados de visualização para o *feed*, como os que tem para as *Stories*, mas o *like* pressupõe uma visualização. Vai para além dela, porque atribui um significado, se quisermos, uma demonstração de valorização, mas para o fazer a pessoa tem que ver.

#### **2.6.4.4. Balanço das mensagens no *Instagram Direct***

Houve troca de mensagens com as quatro alunas, através do *Instagram Direct*, cujo contacto aconteceu sempre por minha iniciativa. Um motivo comum para o envio de mensagens às quatro alunas, foi o apelo ao preenchimento do inquérito inicial e/ou

final. Para além deste, enviei mensagem a duas das alunas que seguiam a página do *Instagram* do projeto, a solicitar que relembrassem as outras duas colegas para seguirem a página, o que acabou por acontecer. Esta situação levanta a questão sobre se o uso do *Instagram* como ferramenta complementar ao ensino deve ser voluntário ou obrigatório e se sendo obrigatório, se seria apenas para os alunos que têm conta criada na rede social. Inclino-me para que seja uma utilização voluntária. No caso concreto destas duas alunas, o facto de passarem a seguir a página não foi sinónimo de um maior envolvimento das mesmas. Aliás, uma delas, a Aluna #4 foi justamente a que menos *Stories* viu, num número muito desproporcional face às restantes três alunas e também a única que não respondeu a nenhuma sondagem.

#### **2.6.4.5. Considerações breves**

O projeto do 10.º ano foi trabalhado à margem das aulas, pelo que não me é possível inferir sobre o seu impacto direto nas mesmas nem na participação, interesse e motivação dos alunos em sala de aula. Por outro lado, creio que o facto das alunas não interagirem na página do *Instagram* – nem através de conteúdos com os quais seria altamente provável que reagissem como as *Stories* – está diretamente relacionado com essa realidade. Tal pode indicar que o sucesso da utilização do *Instagram* como ferramenta pedagógica e didática depende diretamente da relação estabelecida entre professor/aluno e que o grau de envolvimento da turma é proporcionalmente direto ao grau ligação/referenciação ao mesmo em contexto de sala de aula, ou seja, se a exploração do *Instagram* for mencionada/realizada em aula, os alunos participam mais e reconhecem-lhe mais valor didático do que o inverso.

Pese embora as alunas não tenham tido interação na página do *Instagram*, através das suas respostas ao inquérito final, consegui perceber que o projeto teve impacto nas aprendizagens. Disseram que aprenderam mais sobre a época medieval e que foi bastante útil para uma melhor perceção da matéria. Valorizaram a página do *Instagram* dizendo que seria uma fonte benéfica para o estudo.

Em termos de estratégias didáticas que melhor funcionaram para captar a atenção das alunas, diria que foram as *Stories*, tendo por base apenas as métricas de visualização do

*Instagram* (que são omissas a este nível, no que diz respeito ao *feed*). Contudo, através das respostas ao inquérito, percebo que ainda que tenham gostado das *Stories* os *posts* no *feed* foram o que mais gostaram e também o que consideraram mais útil para transmitir informação. Neste projeto, os *posts* do *feed* tinham bastante conteúdo, logo percebe-se a escolha das alunas e comprova-se a pertinência da informação partilhada. As respostas ao inquérito final dissipam dúvidas quanto ao possível não interesse das alunas no *Instagram* (que poderia estar na origem da ausência de interação) e acentuam ainda mais a convicção de que a rede social é o instrumento, mas não é suficiente por si só, não obstante todas as suas funcionalidades.

## **2.7. Discussão dos resultados – Inquérito inicial**

O inquérito, composto por trinta e cinco questões (Anexo 1), contou com a adesão de todos os alunos das duas turmas às quais foi aplicado, em dois momentos distintos. Assim, creio ter sido assertivo e eficaz o esforço feito no sentido de obter a resposta de todos.

O inquérito obedeceu a uma estrutura que agrupava as diferentes perguntas em áreas macro relacionadas com: informações gerais; o *smartphone*; o uso do *smartphone*, internet e redes sociais, numa abordagem generalista; o uso do *smartphone* em contexto escolar; a presença nas redes sociais, de uma forma detalhada e pessoal; a pesquisa de informação nas redes sociais e as redes sociais em contexto escolar. Indo mais ao concreto, o inquérito foi elaborado com o objetivo de perceber se os alunos tinham *smartphone*, se o usavam em âmbito escolar e com que finalidade, se tinham facilidade de acesso à internet e quanto tempo diariamente estavam conectados à internet e às redes sociais. Sobre a presença nas redes sociais, pretendia obter uma visão geral sobre o comportamento e atividade de cada um dos alunos, explorando em que redes tinham conta e com que finalidade, que redes usavam mais e como definiam a sua presença. Quis ainda saber se usavam as redes sociais para pesquisar informação e se, eventualmente, o faziam relacionado com a História. Por último, abordei superficialmente o uso das redes sociais em contexto escolar, para conhecer a opinião que os alunos tinham, antes de iniciar o estudo investigação-ação.



Os resultados deste inquérito encontram-se disponíveis para consulta no Anexo 2 e Anexo 3, correspondendo às respostas dos alunos da turma do 11.º ano e das alunas do 10.º ano, respetivamente. Na análise dos resultados, tomei a liberdade de, na maioria das situações, fazer uma leitura conjunta e conjugada dos dados, assumindo os dezassete alunos como um todo. Pontualmente, por ter considerado pertinente, analisei de forma detalhada e distinta os resultados de cada uma das turmas, fazendo a devida referência.

O inquérito continha quatro questões centrais cuja resposta poderia comprometer a realização deste estudo investigação-ação. Era absolutamente necessário perceber se os alunos dispunham de um *smartphone*, se tinham facilidade de acesso à internet e onde e em que redes sociais tinham conta criada. Dos dezassete alunos inquiridos das turmas do 10.º e 11.º anos, todos responderam que sim às perguntas «Tens *smartphone*?» (Gráfico 3, Anexo 2 e Gráfico 34, Anexo 3) – confirmando o que já sabia, dado o que observei na sala de aula e nos átrios e indo ao encontro da realidade nacional, na qual 98% da população portuguesa possui um *smartphone*<sup>206</sup> – e «Tens acesso frequente à internet durante o dia?» (Gráfico 7, Anexo 2 e Gráfico 38, Anexo 3) – também neste caso os resultados correspondem ao esperado, uma vez que 99,7% dos jovens entre os 16 e os 24 anos utilizam a internet<sup>207</sup>. Conseguimos ainda perceber, através de outra pergunta – «Onde costumavas aceder à internet?» – que todos os alunos acediam em casa, ainda que o fizessem também noutros espaços, como, por exemplo, na escola, tal e qual indicado por catorze dos dezassete alunos (Gráfico 8, Anexo 2 e Gráfico 39, Anexo 3). Ter esta confirmação era relevante porque garantia que não existiam limitações que os impedisse de acompanhar o projeto, tendo em conta que o mesmo ia decorrer também em horário pós escolar e fins de semana. Já no que toca à questão «Em que redes sociais tens conta criada?» não houve nenhuma que reunisse total consenso nos alunos das duas turmas. Ainda que pelas razões inicialmente indicadas, eu estivesse inclinado preferencialmente para trabalhar o *Instagram*,

---

<sup>206</sup> «Digital 2022: Portugal», DataReportal.

<sup>207</sup> «Indivíduos com 16 e mais anos que utilizam computador e Internet em % do total de indivíduos: por grupo etário», Pordata, acedido a 13 de agosto de 2022, <https://bit.ly/3PnbAlA>.

encontrava-me disponível a considerar outra rede, se a mesma fizesse sentido no âmbito do estudo e tivesse alguma vantagem face ao *Instagram*. Não foi o caso. Dos dezassete alunos, apenas uma aluna não tinha conta criada no *Instagram*, mas em qualquer uma das outras redes o número de alunos sem conta criada era superior (Gráfico 15, Anexo 2 e Gráfico 46, Anexo 3)<sup>208</sup>. Para além disso, conforme explicado no ponto 2.4.3., o primeiro projeto foi aplicado à turma do 11.º ano, onde todos os alunos tinham conta no *Instagram* e esta era a única rede social em que tal acontecia, razão pela qual considerei que seria ajustada para avançar com o projeto. Quando iniciei o projeto com a turma do 11.º ano, não tinha a certeza que o ia realizar com outra, razão pela qual não hesitei em decidir por essa rede social.

No que toca ao sistema operativo dos equipamentos, em ambas as turmas, a maioria dos alunos utiliza *IOS* face ao *Android*, curiosamente num rácio percentualmente aproximado. À questão «Qual o sistema operativo do teu *smartphone*?» 60% dos inquiridos da turma do 10.º ano e 58,3% dos da turma do 11.º ano escolheram o sistema operativo da *Apple* (Gráfico 4, Anexo 2 e Gráfico 35, Anexo 3).

Todos os alunos responderam de forma afirmativa à pergunta «Quando estás na escola utilizas o *smartphone*?» (Gráfico 5, Anexo 2 e Gráfico 36, Anexo 3) e é interessante ver a diversidade do seu uso, tendo em conta as respostas à questão «Com que finalidade usas o teu *smartphone*?». Ressalta desde logo, em ambas as turmas, que todos os alunos usam o *smartphone* para aceder às redes sociais e, no que toca à internet, apenas um refere que não o utiliza para esse efeito. Podemos supor que provavelmente prefere fazê-lo através do computador e via *mobile* apenas acede às redes sociais. Este dado é relevante para o meu estudo já que era benéfico que os alunos acessem às redes sociais através do seu *smartphone*, na medida em que poderia facilitar para estarem conectados e acompanharem os conteúdos, diariamente e com celeridade. Ainda que

---

<sup>208</sup> A tendência da última década, entre 2011-2021, é de um aumento exponencial da notoriedade espontânea do *Instagram*, o que não aconteceu a nenhuma outra rede social. In «Documento de apresentação do relatório: Os Portugueses e as Redes Sociais», Marktest, acedido a 13 de agosto de 2022. <https://bit.ly/3C2WyyC>. (Gráfico 140, Apêndice 3).

fosse algo expectável, a resposta foi tranquilizadora. No que toca às restantes opções, que fazem parte do uso trivial do *smartphone*, se analisadas as respostas dos inquiridos das turmas do 10.º e 11.º anos, podemos perceber que, pese embora nuances em termos do peso percentual de cada opção, os alunos têm uma usabilidade diversa, tendo selecionado as diferentes escolhas disponibilizadas, à exceção do calendário – nenhuma aluna da turma do 10.º ano usa o calendário, enquanto que na turma do 11.º ano, oito dos doze alunos utilizam – e dos jogos – apenas uma das quatro alunas da turma do 10.º ano utiliza o *smartphone* para jogar, enquanto que na turma do 11.º ano nove dos doze alunos o fazem (Gráfico 6, Anexo 2 e Gráfico 37, Anexo 3).

Tendo em conta as respostas dos alunos das turmas do 10.º e 11.º anos à pergunta «Em média, quantas horas por dia navegas na internet, sem contabilizar o tempo presente nas redes sociais?» percebemos que quinze dos dezassete alunos se encontram abaixo da média nacional que é de 7h56 minutos (Gráfico 9, Anexo 2 e Gráfico 40, Anexo 3)<sup>209</sup>. Contudo, não conseguimos perceber se os dois alunos do 11.º ano que selecionaram «Mais de 4 horas» estão abaixo, em linha ou acima da média, dado que o intervalo de tempo é demasiado amplo. À questão «Em média, quantas horas por dia estás nas redes sociais?» quatro dos dezassete alunos afirmou ser de 2 a 3 horas, em linha com a média nacional que é de 2h28 minutos, sendo que dez dos dezassete alunos estão abaixo deste tempo médio (Gráfico 10, Anexo 2 e Gráfico 41, Anexo 3)<sup>210</sup>.

Perante a questão «Através de que dispositivo móvel acedes à internet e redes sociais com mais frequência?», a resposta foi unânime já que todos disseram que utilizavam o *smartphone* (Gráfico 11, Anexo 2 e Gráfico 42, Anexo 3). Este resultado não surpreende já que, a nível nacional, 92% dos utilizadores da internet, entre os 16 e os 64 anos, usam o *smartphone* para aceder à mesma<sup>211</sup>. O *smartphone* é usado ainda para aprendizagem/tarefas escolares por catorze dos dezassete alunos, que responderam afirmativamente à pergunta «Utilizas o *smartphone* para aprendizagem/tarefas escolares?» (Gráfico 12, Anexo 2 e Gráfico 43, Anexo 3). «Para apoio às aulas, por

---

<sup>209</sup> «Digital 2022: Portugal», DataReportal, (Gráfico 134, Apêndice 1).

<sup>210</sup> «Digital 2022: Portugal», (Gráfico 135, Apêndice 1).

<sup>211</sup> «Digital 2022 Portugal».

indicação do professor.» e «Para trabalhos de grupo.», foram as opções mais selecionadas por estes alunos quando questionados sobre «Em que é que o utilizas?» (Gráfico 13, Anexo 2 e Gráfico 44, Anexo 3). Pese embora tenham escolhido e indicado outras opções para o uso do *smartphone* no âmbito escolar, quinze dos dezassete alunos acreditam que este equipamento pode ser mais usado no processo de aprendizagem. Os dois alunos que não responderam de forma afirmativa à pergunta «Na tua opinião, o *smartphone* pode ser mais usado no processo de aprendizagem em contexto escolar?» não foi por discordarem, mas porque não sabiam e, portanto, não tinham opinião (Gráfico 14, Anexo 2 e Gráfico 45, Anexo 3).

Através das respostas ao inquérito foi possível caracterizar a presença dos alunos nas redes sociais. Como referido anteriormente, começámos por perceber em que redes sociais tinham conta. Depois perguntamos «Geres alguma página ou dinamizas algum canal?» e «Qual o âmbito desse projeto?». Ficamos a saber que apenas quatro dos dezassete alunos gerem páginas (Gráfico 16, Anexo 2 e Gráfico 47, Anexo 3), das quais uma tem um intuito comercial (Gráfico 17, Anexo 2 e Gráfico 48, Anexo 3). O *Instagram*, seguido do *TikTok* e só depois do *WhatsApp* e do *Youtube*, são as redes sociais que eles mais usam, tendo em conta o que selecionaram quando solicitei «Indica as três redes sociais que usas com mais frequência diariamente» (Gráfico 18, Anexo 2 e Gráfico 49, Anexo 3). Quando lhes foi pedido «Seleciona a opção que define a atividade do teu perfil nas redes sociais:» e «Seleciona a opção que define a tua presença nas redes sociais em relação aos outros:» a maioria dos alunos referiu que no perfil pessoal publica e partilha publicações raramente (Gráfico 19, Anexo 2 e Gráfico 50, Anexo 3) e que nas redes sociais de outros, tem uma presença *low profile*, sobretudo para observar e acompanhar (Gráfico 20, Anexo 2 e Gráfico 51, Anexo 3). À questão «Com que finalidade usas as redes sociais?» «Lazer/entretenimento» seguido de «Comunicar» foram as respostas mais indicadas. Interessante é perceber que «Estudar» surge logo depois como a opção mais escolhida, mais do que «Conhecer novas pessoas» e «Visibilidade/Fama» (Gráfico 21, Anexo 2 e Gráfico 52, Anexo 3). Todos os alunos usam a opção de mensagens nas redes sociais. A resposta afirmativa foi unânime perante a pergunta «Usas frequentemente a opção de mensagens das redes sociais como forma de contacto?» (Gráfico 22, Anexo 2

e Gráfico 53, Anexo 3). Mais de metade dos alunos inquiridos – doze dos dezassete – disse que sim à questão «Usas as redes sociais para pesquisar informação?» (Gráfico 23, Anexo 2 e Gráfico 54, Anexo 3). Quando questionados sobre «Que tipo de informação costumam pesquisar» as respostas foram variadas (Listagem de respostas 1, Anexo 2 e Listagem de respostas 5, Anexo 3). Destaque para três dados provenientes das respostas da turma do 11.º ano, que creio serem relevantes no âmbito do meu projeto, nomeadamente o facto de dois alunos referirem que pesquisam sobre História, um outro procurar informação sobre a matéria que está a estudar e outro utilizar as redes sociais para «[...] aprender de forma mais lúdica.». À pergunta «Qual/quais destas redes sociais mais usas para pesquisar informação?», o *YouTube* e o *Instagram* foram as opções mais escolhidas, com oito e sete votos, respetivamente (Gráfico 24, Anexo 2 e Gráfico 55, Anexo 3).

«Segues alguma página, perfil ou canal relacionado com a História?» oito dos dezassete alunos disseram que sim, todos pertencentes à turma do 11.º ano (Gráfico 25, Anexo 2 e Gráfico 56, Anexo 3). Este foi um resultado animador, mas quando lhes peço «Indica qual/quais?» apercebo-me que cinco alunos seguem a mesma página, que é de um colega da turma (Listagem de respostas 2, Anexo 2)<sup>212</sup>. Este é um aspeto positivo, mas que perde relevância dado que não se verifica a diversidade de páginas que seriam expectáveis quando constatei o resultado da pergunta anterior.

«Na tua opinião, as redes sociais podem ser uma ferramenta útil no processo de aprendizagem em contexto escolar?» – na generalidade, os alunos consideraram que sim. Apenas três não responderam de forma afirmativa, mas não por discórdia, apenas por não saberem, logo não terem opinião (Gráfico 26, Anexo 2 e Gráfico 57, Anexo 3). À pergunta «Especificamente no que toca à disciplina de História, consideras que as redes sociais podem ser um complemento interessante ao seu ensino escolar?» a maioria – quinze dos dezassete alunos – disse que sim (Gráfico 27, Anexo 2 e Gráfico 58, Anexo 3). Perguntei «De que forma poderiam ser usadas?» e as respostas foram

---

<sup>212</sup> O Aluno #4 do 11.º ano promove a página @historiaparatodospt no *Instagram* que pode ser acedida em <https://bit.ly/3zRDP64>.

diversas, ainda que uma ou outra sugestão tenha sido dada por mais do que um aluno (Listagem de respostas 3, Anexo 2 e Listagem de respostas 6, Anexo 3). Curiosamente, e sem o saberem, eram ideias que faziam parte das planificações de conteúdos dos dois projetos no *Instagram* e que acabaram por ser desenvolvidas. Se tal não estivesse já previsto, penso que seriam contributos válidos que poderiam perfeitamente ser incluídos nas estratégias delineadas. Estou a referir-me especificamente a «quizzes» – indicado por seis alunos das duas turmas e implementado no projeto de *Instagram* de cada uma, «jogos» – foi desenvolvido um, em forma de desafio, precisamente no projeto da turma do 11.º ano à qual pertence a Aluna #6 que deu esta ideia, «resumos» – sugerido por dois alunos de cada uma das turmas e aplicado nas duas páginas de *Instagram* criadas, «[...] vídeos explicativos e apelativos das matérias lecionadas [...]» – referido por dois alunos de cada uma das turmas e também um tipo de conteúdo partilhado em ambas as páginas de *Instagram*, «Publicações no *Instagram* de história.» – sugestão da Aluna #1 do 10.º ano e que no fundo resume algo que foi feito neste estudo investigação-ação, «Publicações breves e diretas.» – contributo do Aluno #3 do 11.º ano e que vai ao encontro da maioria das publicações feitas, que cumpriu este requisito, «[...] atividades interativas [...] de revisão da matéria dada [...]» – proposta da Aluna #7 do 11.º ano e que creio ter acontecido no projeto da sua turma, que escreveu também «[...] facilitar o contacto do aluno com o professor em caso de dúvida.» algo que naturalmente aconteceu com esses alunos, com troca de mensagens, através do *direct*, e «[...] apoio aos alunos.» – referido pelo Aluno #5 da turma do 11.º ano, este foi um aspeto que desde o início abordei com os alunos e que fui relembrando, mostrando a minha disponibilidade para os ajudar e apoiar, algo que aconteceu, até para assuntos que extravasavam o âmbito do projeto. Perante a questão «As redes sociais já foram usadas de uma forma didática no processo de ensino-aprendizagem em alguma disciplina?», dois alunos, cada um pertencente a cada uma das turmas, referiram que sim (Gráfico 28, Anexo 2 e Gráfico 59, Anexo 3). «Indica em qual/quais disciplina(s)?», pedi. Geografia, Inglês e Matemática Aplicada às Ciências Sociais foram as respostas (Listagem de respostas 4, Anexo 2 e Listagem de respostas 7, Anexo 3). À pergunta «Usas, de forma autónoma e autodidata, as redes sociais como ferramenta auxiliar no

teu percurso escolar?» não existe propriamente um consenso entre os alunos, nove afirmaram que não, contrariamente a oito alunos que referiram que sim (Gráfico 29, Anexo 2 e Gráfico 60, Anexo 3). «Especificamente, no que toca ao *Instagram*, qual/quais destas funcionalidades consideras mais interessante para transmitir informação?» questionei. As *Stories* e o *feed* foram as opções mais selecionadas, com quinze e dez votos, respetivamente (Gráfico 30, Anexo 2 e Gráfico 61, Anexo 3). De facto, pelo que pude observar neste estudo investigação-ação, os alunos acompanhavam, interagiam e reagiam mais com os conteúdos das *Stories* e depois do *feed*, do que com o que era colocado em qualquer outro *placement*. Tal comportamento era expectável e também por o saber de antemão privilegiei a publicação de conteúdos nas *Stories* e no *feed*, ainda que em diferentes proporções. À questão «Se tivesses a possibilidade de contactar, através do *Instagram*, um professor para esclarecer dúvidas ou colocar questões, achas que utilizarias este recurso?» apenas dois alunos, cada um pertencente a cada uma das turmas, referiram que não (Gráfico 31, Anexo 2 e Gráfico 62, Anexo 3). Foi curioso ter constatado que este mesmo aluno da turma do 11.º ano, o Aluno #3, acabou por fazer o contrário e contactou-me, de forma voluntária, por *direct*, para esclarecer uma dúvida sobre uma matéria que estava a ser lecionada à data, não diretamente relacionada com a temática do projeto aplicado à sua turma.

De uma forma global, deixo um apontamento de valorização sobre este inquérito realizado, que se mostrou um instrumento valioso e credível, excelente ponto de partida. Em termos de conceção, a estrutura delineada foi ajustada e as questões foram certas. As respostas obtidas permitiram traçar um quadro geral sobre os alunos de ambas as turmas no que toca ao uso da internet, redes sociais e dispositivos móveis, bem como sobre a visão que detinham acerca do uso das redes sociais no ensino.

## **2.8. Discussão dos resultados – Inquérito final**

O inquérito final aplicado aos alunos do 10.º e 11.º anos não foi, com rigor, o mesmo, não só porque existe um conjunto de perguntas diferenciadas, relacionadas com cada um dos projetos, mas também porque muitas outras questões são quase idênticas no conteúdo, mas foram adaptadas especificando a temática de cada um dos projetos, no

caso, a Revolução Francesa e o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto. Assim, considero a existência de dois inquéritos, um composto por trinta e sete questões, aplicado às alunas do 10.º ano (Anexo 10) e outro, com quarenta e três perguntas, dirigido aos alunos do 11.º ano (Anexo 8).

Todos os alunos da turma do 11.º ano responderam ao inquérito final, contudo o mesmo não se verificou na turma do 10.º ano. A aluna que não tinha conta no *Instagram* não respondeu ao inquérito final – apenas ao inicial – apesar dos meus esforços para o conseguir. Inicialmente, pedi à aluna que tinha assumido o papel de intermediária, por *Instagram direct*, o favor de avisar a aluna em questão da existência do inquérito, solicitando-lhe, em meu nome, que o preenchesse. Posteriormente, voltei a insistir com a aluna intermediária, enviando-lhe outra mensagem, a pedir que solicitasse novamente à sua colega que preenchesse o inquérito. A aluna intermediária confirmou que tinha transmitido a mensagem e que ela tinha respondido que o ia fazer, contudo nunca recebi a sua resposta ao inquérito. Na altura optei por falar com a colega que estabelecia o contacto, por mensagem no *Instagram*, porque não tinha outra forma de contacto direto com a aluna em questão. Quando apliquei o inquérito final à turma do 10.º ano, o meu estágio já tinha terminado há cerca de dois meses. Também me questiono, agora, se faria assim tanto sentido ter a resposta da aluna, quando nem sequer tenho a certeza de que a mesma acompanhou os conteúdos publicados. O meu estudo investigação incidiu diretamente sobre uma rede social, a situação desta aluna extravasou o seu âmbito e por isso não consegui, infelizmente, dar o acompanhamento que gostaria, no sentido de perceber se efetivamente a transmissão dos conteúdos partilhados estava a acontecer, para, eventualmente, tomar medidas, caso identificasse alguma dificuldade. Contudo, também não sei, neste caso hipotético, o que poderia fazer para conseguir integrar a aluna em questão de outra forma, caso detetasse que não estava a resultar. Este cenário, que se multiplica em dificuldades acrescidas em *loop*, é um bom exemplo de um dilema ético e pedagógico que pode colocar-se aos professores e perante o qual terão que reagir. Um exemplo de uma situação educativa que não é passível de ser previamente controlada nem apreendida e que obrigará ao imprevisto, à valorização da



intuição e ao uso de práticas heterodoxas e não validadas, construídas pelo professor, fruto da sua experiência profissional, como defende a investigadora Ariana Cosme<sup>213</sup>.

Em termos de estruturação dos inquéritos, idealizei um conjunto de perguntas relacionadas com ideias macro sobre as quais pretendia refletir. Quis perceber se efetivamente os projetos resultaram ou não como um complemento ao tradicional ensino escolar e como é que funcionaram enquanto complemento. Será que tinham acrescentado algo aos alunos para além da aprendizagem obtida em contexto de sala de aula? Depois quis entender se os conteúdos partilhados contribuíram para a aprendizagem, consolidação de conhecimentos e/ou alargamento dos mesmos e o que é que foi mais eficaz para estes objetivos, no fundo, o que é que resultou melhor. Outra ideia sobre a qual achei interessante ponderar foi se o impacto em termos de aprendizagem foi para além das duas temáticas que os dois projetos abordavam. Quis ainda explorar se os alunos se sentiram mais motivados para a disciplina de história com estes projetos, indagando sobre outras consequências que não as estritamente expectáveis. Quis refletir também sobre o comportamento e envolvimento de cada aluno no projeto, tendo por base a sua experiência, sensibilidade, opinião e perspetiva bem como o seu papel enquanto divulgador do projeto, para além das fronteiras da turma onde estava inserido. Na prática quis perceber se os projetos extravasaram esses limites e se outras pessoas exteriores aos mesmos tiveram conhecimento e/ou contacto sobre e com eles. Preparei ainda um conjunto de perguntas de balanço genérico sobre cada um dos projetos e outro mais específico, indo ao detalhe, propondo uma reflexão de tudo o que foi feito. Por último, achei importante partindo destas experiências concretas, refletir sobre a ligação entre o *Instagram* e o ensino.

Os resultados dos inquéritos encontram-se disponíveis para consulta no Anexo 9 e Anexo 11, correspondendo às respostas dos alunos da turma do 11.º ano e das alunas do 10.º ano, respetivamente. Pese embora existam efetivamente perguntas diferentes nos dois inquéritos, específicas para cada projeto, a maioria delas são comuns, com

---

<sup>213</sup> Ariana Cosme, «Escolas e professores no séc XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas», *Revista Diálogo Educacional* 17 (53) (agosto 2017): 767, acedido a 20 de junho de 2022, <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO03>.

ligeiros ajustes. Assim, na análise de resultados, tomei a liberdade de, na maior parte das vezes, fazer uma leitura conjunta e articulada dos dados, assumindo os dezasseis alunos como um todo, exceção feita para o conjunto de questões diferenciadas, já referidas. Nestes casos, analisei de forma detalhada e distinta os resultados de cada uma das turmas, fazendo a devida referência.

Ambos os inquéritos iniciam com uma pergunta genérica diretamente relacionada com o tema do meu estudo investigação-ação: «Consideras que seguir a página e os seus conteúdos foram um complemento interessante ao tradicional ensino escolar?». A esmagadora maioria dos alunos respondeu que sim, exceto o Aluno #8 do 11.º ano (Gráfico 63, Anexo 9 e Gráfico 93, Anexo 11). Contudo, a resposta deste à questão «Porque é que a página não funcionou como um complemento ao ensino tradicional?» é incoerente, dando a impressão de que foi um lapso a seleção da opção «Não.» na pergunta anterior, já que nos escreveu «Acho que trouxe uma forma melhor de ensinar e trabalhar os conteúdos.» (Listagem de respostas 8, Anexo 9). Seguindo a mesma linha de raciocínio, quis perceber de que forma é que o que eu publiquei em ambas as páginas do *Instagram* foi um complemento à aprendizagem que os alunos tiveram em sala de aula, por isso perguntei «Consideras que as partilhas feitas através da página do IG acrescentaram algo para além do que tinhas aprendido nas aulas, funcionando como um complemento?». Apenas o Aluno #3 do 11.º ano respondeu que não (Gráfico 65, Anexo 9 e Gráfico 95, Anexo 11) e perante a questão «Porque é que consideras que as publicações feitas na página não acrescentaram nada face ao que aprendeste em contexto de aula?» explicou o seu ponto de vista «Penso que as publicações no *Instagram* serviam para relembrar o que dávamos em aula. Sendo úteis, pois caso não percebêssemos alguma coisa dada em aula, víamos nos esquemas do Professor e ficávamos a perceber.» (Listagem de respostas 9, Anexo 9). Entendendo a sua resposta, que é na globalidade uma apreciação bastante positiva do impacto do projeto na aprendizagem, creio que pena por ser restritiva. Baseia-se sobretudo nos conteúdos que publiquei pós aulas – como os *quizzes* e as sínteses esquemáticas, por exemplo –, mas não tem em consideração todas as outras partilhas que não se cingiram ao âmbito das aulas e à revisão de matéria. Assim, pese embora existam estas duas respostas

negativas, relativizei-as face às atenuantes aqui expostas. Obviamente que as considero, mas com esta reflexão crítica, pelo que creio ser ajustado dizer que, genericamente, ambos os projetos cumpriram o seu papel.

Para perceber se os projetos contribuíram, de alguma forma, para a aprendizagem, consolidação de conhecimentos ou alargamento dos mesmos, acerca das duas temáticas sobre os quais se debruçavam, fiz duas perguntas, com as devidas adaptações para cada uma das turmas. À turma do 11.º ano perguntei «Consideras que os conteúdos partilhados na página potenciaram a tua aprendizagem e ajudaram a consolidar conhecimentos sobre a Revolução Francesa?» e, posteriormente, adaptei-a para a aplicar à turma do 10.º ano «Consideras que os conteúdos partilhados na página potenciaram a tua aprendizagem e ajudaram a consolidar conhecimentos sobre o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto?». Unanimemente, os alunos responderam que sim (Gráfico 64, Anexo 9 e Gráfico 94, Anexo 11), cenário que se repetiu na resposta à outra questão feita à turma do 11.º ano «De uma forma global, dirias que a página contribuiu para um maior e melhor conhecimento teu sobre a Revolução Francesa?» que foi depois ajustada para ser colocada à turma do 10.º ano «De uma forma global, dirias que a página contribuiu para um maior e melhor conhecimento teu sobre o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto?» (Gráfico 67, Anexo 9 e Gráfico 97, Anexo 11). Estas respostas francamente positivas foram, mais uma vez, a validação do êxito dos dois projetos. Para saber qual o conteúdo que resultou melhor para estes objetivos, coloquei-lhes a seguinte pergunta «De tudo o que foi partilhado/publicado, qual foi o conteúdo que contribuiu mais para a tua aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos?». As respostas foram diversas e, algumas, coincidentes. Começamos pelas dos alunos da turma do 11.º ano (Listagem de respostas 12, Anexo 9). Os esquemas, fazendo apenas esta referência sucinta ou detalhando um pouco mais, foram apontados por três alunos. Na interpretação sobre o que serão os esquemas, tendo em conta os conteúdos partilhados, associo às sínteses esquemáticas das aulas porque o Aluno #3 refere «Os esquemas para relembrar matéria dada.» e o Aluno #4 diz «Os esquemas sínteses porque permitiram rever rapidamente conteúdos da aula.». Já sobre

o que é mencionado pela Aluna #2, que redigiu simplesmente «Os esquemas e os jogos.», apenas poderia fazer deduções, não fosse o facto de ela ter usado a mesma terminologia na resposta a outra pergunta – quando questionei sobre o conteúdo que os alunos mais gostaram e porquê. A esta questão, ela respondeu «Dos esquemas que o Professor colocava no final das aulas.», pelo que deduzo que esteja a referir-se, em ambas as respostas, às sínteses esquemáticas. Sobre os jogos, que esta aluna também escreveu, penso que tanto podem ser os desafios como os *quizzes*. Já os *quizzes* foram indicados *ipsis verbis* por dois alunos e relacionados com estes, a Aluna #7 disse «As soluções das questões mais erradas nos *quizzes*.», fazendo alusão a um conjunto de *Stories* preparadas propositadamente para esclarecer dúvidas identificadas nas respostas erradas a duas perguntas de um *quiz*. O Aluno #8 indicou «O puzzle.» e creio que se refere à síntese sobre a Revolução Francesa, partilhada em mosaico, no *feed*. A Aluna #9 escreveu «A infografia.» e creio que se refere à que publiquei nas *Stories* e disponibilizei num destaque. Curiosamente dá a mesma resposta quando perguntei sobre o conteúdo que os alunos mais gostaram e porquê, argumentando «[...]foi-me útil para perceber a matéria». Assim, com a leitura conjunta das duas respostas, percebemos porque é que indicou este como o conteúdo com que mais aprendeu. «Vídeos em direto.» foi outro conteúdo referido pela Aluna #10. Acredito que esteja a falar da *live* realizada. O Aluno #5 centrou a sua resposta no *placement* através do qual o conteúdo foi transmitido, quando respondeu «Foram os *Stories*». Para tentar perceber o porquê, segui a lógica do que tinha feito com o aluno que tinha escrito esquemas como resposta e fui analisar o que este escreveu quando perguntei sobre o conteúdo que os alunos mais gostaram e porquê. Curiosamente, deu a mesma resposta e explicou as razões. «As *Stories* acho que eram interessantes e gostei da maneira como foi partilhado o conhecimento». Talvez por isto mesmo, o Aluno #5 tenha respondido as *Stories* nesta pergunta. Dois alunos escreveram «Revolução Francesa.». Tendo em conta que tudo foi publicado em torno desse tema, creio que estes não perceberam a pergunta e que, na verdade, estavam a dizer que a sua aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos foi acerca dessa matéria. Já no que toca às alunas do 10.º ano (Listagem de respostas 19, Anexo 11), verifiquei um tipo de resposta semelhante quando duas delas referiram

«Época medieval.» e «Ajudou bastante na época medieval.». Esta última redação acaba por confirmar a minha suposição, expressa atrás, no que toca a estas referências. A Aluna #4 especificou «A muralha.» e creio que está a englobar as publicações feitas em torno da muralha, enquanto subtema, e posteriormente, da muralha primitiva e fernandina. Contudo, poderá perfeitamente estar a referir-se a apenas uma ou duas delas. Por último, a Aluna #2 escreveu «As publicações.» o que acaba por ser uma resposta redundante face à pergunta feita. À medida que analisava estas respostas – algumas desajustadas e outras com várias possibilidades de interpretação, devido à forma como foram redigidas e que só foi possível compreender melhor com o recurso às respostas de outra pergunta – fui refletindo sobre a questão que formulei. Colocar opções de escolha para os alunos selecionarem ao invés de uma questão de final-aberto, foi algo que já tinha ponderado aquando da feitura do questionário, mas não seria viável, já que para ambos os projetos era uma imensidão de conteúdos publicados. Contudo, a pergunta tal como está, para ser respondida online, sem a possibilidade de esclarecimento, também não resultou completamente. Acredito que não seria necessário mudar a forma como está redigida, mas antes possibilitar esse apoio, não viável neste caso porque o inquérito foi online.

Sendo claro, pelas respostas dos alunos, que ambos os projetos foram benéficos no processo de aprendizagem sobre as duas temáticas que abordavam, será que o foram para além desses temas? Foi o que quis perceber com a pergunta feita aos alunos da turma do 11.º ano «Em algum momento, a página foi útil para ti, num âmbito para além do estipulado, em torno da temática da Revolução Francesa?» que repliquei, com os devidos ajustes, para as alunas da turma do 10.º ano «Em algum momento, a página foi útil para ti, num âmbito para além do estipulado, em torno da temática sobre o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto?». A maioria dos alunos do 11.º ano disseram que sim, sendo que três deles consideraram que não (Gráfico 71, Anexo 9). Já no caso das alunas do 10.º ano todas unanimemente afirmaram que sim (Gráfico 101, Anexo 11). Quis então entender, no caso dos alunos do 11.º ano «De que forma a página foi útil, extravasando a temática da Revolução Francesa?» e, no caso das alunas do 10.º ano «De que forma a página foi útil,

extravasando a temática do país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto?». À exceção de duas respostas, cada uma relativa a um aluno de cada uma das turmas, todas as outras não respondem à pergunta, interpretando-a erroneamente (Listagem de respostas 10, Anexo 9 e Listagem de respostas 17, Anexo 11). Creio que fizeram uma leitura da pergunta no sentido oposto ao que tinha, ou seja, ao invés de ser se a página foi útil, num âmbito para além do estipulado, consideraram se a página foi útil, em torno da temática sobre a qual versava. Vejamos, a título de exemplo, duas respostas. A Aluna #2 do 11.º ano escreveu «Gostei muito pois com os *Stories* que o professor colocava depois das aulas era uma forma de rever a matéria. Com isto tudo fiquei entusiasmada com a matéria.» e a Aluna #1 do 10.º ano disse «Aprendendo mais sobre a época medieval.». Sendo interessantes, na medida em que refletem a eficácia e utilidade dos projetos do ponto de vista destas alunas, para o âmbito que a pergunta pretendia explorar, pouco importam. Analisando as duas respostas que fazem sentido, uma delas não me surpreendeu porque já sabia de antemão que tal tinha acontecido. Estou a referir-me a um esclarecimento de dúvidas extra matéria, despoletado pelo Aluno #3 do 11.º ano que me contactou. Pela sua lente, o que aconteceu foi «Coloquei uma dúvida ao Professor António sobre a revolução industrial e ele esclareceu-me a dúvida.». Já no que toca à outra situação, exposta pela Aluna #2 do 10.º ano, fiquei agradavelmente surpreendido. «Tive que organizar uma visita de estudo no Porto para a disciplina de história, por isso baseie-me na página do *Instagram* para localizar os sítios que iríamos visitar e retirar informações sobre os locais. Obrigada». Quis ainda perceber o impacto dos projetos na vontade dos alunos aprenderem mais sobre história por isso perguntei «Achas que a dinâmica criada em torno da página bem como os conteúdos publicados foram uma motivação para aprenderes mais sobre História?». Unanimemente todos os alunos responderam que sim (Gráfico 66, Anexo 9 e Gráfico 96, Anexo 11).

Entendi que seria útil abordar o comportamento e envolvimento de cada aluno no projeto, na perspetiva pessoal de cada um e, para tal, preparei algumas perguntas. Numa delas, fiz uma solicitação «Selecione a opção que definiu a tua atitude em relação à página:» e analisando os resultados por turma temos um dado interessante: quer na

turma do 10.º ano, quer na turma do 11.º ano, 75% dos seus alunos acompanharam a página três vezes por semana e/ou diariamente. Em nenhuma das turmas houve quem assinalasse a opção «Apenas segui a página, conforme solicitado. Não acompanhei nada do que foi publicado e partilhado.», algo que eu já sabia, mas assim obtive a confirmação. No caso da turma do 11.º ano, destaco que 16,7% dos alunos estiveram sempre conectados (Gráfico 72, Anexo 9 e Gráfico 102, Anexo 11). Quando lhes foi pedido «Selecione a opção que definiu a tua presença em relação à página:» os resultados já foram díspares entre turmas. Três das alunas do 10.º ano indicaram ser *low profile* e sobretudo terem observado e acompanhado (Gráfico 103, Anexo 11), já no caso do 11.º ano a maioria dos alunos – oito – disse ter tido uma presença ativa, comentando, fazendo *likes* e enviando mensagens (Gráfico 73, Anexo 9). Estas respostas não me surpreenderam, aliás vão de encontro ao que já tinha concluído no decorrer dos projetos e estão espelhadas nos resultados das métricas de cada um dos projetos, sobre os quais já tive a oportunidade de refletir, nos pontos específicos para tal, que constam do presente relatório. Fiz duas perguntas diretamente relacionadas com o *Instagram Direct*: «Tiveste a oportunidade de contactar, por mensagem *direct*, o professor estagiário. Utilizaste este recurso?» e «Enviaste mensagem de forma espontânea?». As respostas obtidas não são rigorosas e passo a explicar. No caso da turma do 11.º ano, seis alunos responderam que sim à primeira questão, contudo, com um desses alunos, o Aluno #8, não houve qualquer contacto através de mensagem (Gráfico 69, Anexo 9). Por outro lado, e tal como já tive oportunidade de referir neste relatório no ponto 2.5.4.5., troquei mensagens com oito alunos, pelo que dois alunos que responderam que não a esta pergunta, deveriam ter dito que sim. Refiro dois e não três, dado que com essa aluna, a Aluna #11, apenas houve envio de uma mensagem escrita por mim, mas não existiu reciprocidade a responder. Analisando as respostas à segunda questão, o imbróglio continua. Cinco alunos afirmaram que o fizeram de forma espontânea, contudo, e como refletido neste relatório anteriormente no ponto 2.5.4.5, isso apenas aconteceu por parte de três alunos. Assim, dos cinco que responderam que sim, dois deles não o fizeram, sendo que um, o Aluno #8, nem de forma não espontânea porque não houve qualquer troca de mensagens, conforme já referido atrás (Gráfico 70, Anexo

9). Já no que diz respeito à turma do 10.º ano, apenas a Aluna #1 responde afirmativamente à primeira questão (Gráfico 99, Anexo 11), pese embora tenha trocado mensagens com as quatro alunas, através do *Instagram direct*, tal como detalhei no ponto 2.6.4.4.. Esta mesma aluna refere que o envio da mensagem não foi espontâneo, algo que é verdade, já que fui eu que tomei a iniciativa (Gráfico 100, Anexo 11).

Com o objetivo de perceber o impacto dos projetos para além das fronteiras da turma, preparei seis perguntas. Comecei por questionar os alunos «Partilhaste a página com alguém?». No caso da turma do 10.º ano, metade das alunas declarou que sim (Gráfico 107, Anexo 11), já na turma do 11.º ano, esta proporção cai para 41,7% dos alunos a dizerem que o fizeram, uma percentagem ainda assim significativa (Gráfico 77, Anexo 9). Perante a pergunta «Com quem partilhaste a página?» conseguimos perceber que o universo de partilha foi sobretudo com família, amigos e colegas, sendo que o Aluno #4 do 11.º ano o fez também com os seguidores da sua conta de História (Listagem de respostas 13, Anexo 9 e Listagem de respostas 20, Anexo 11). Sobre as razões que o motivaram, face à questão «Porque é que partilhaste a página?» resume-se a terem entendido ser interessante/útil, considerarem que era proveitoso para estudo/aprendizagem sobre as temáticas nas quais incidiam e por ser inovadora (Listagem de respostas 14, Anexo 9 e Listagem de respostas 21, Anexo 11). Quando questionados sobre «Mostraste a página ou algum conteúdo da mesma a alguém?» no caso da turma do 10.º ano, apenas a Aluna #3 o fez (Gráfico 108, Anexo 11), já no que diz respeito à turma do 11.º ano, mantém-se a percentagem de 41,7% dos alunos a confirmarem que o fizeram (Gráfico 78, Anexo 9). Resolvi comparar estes cinco alunos que mostraram a página com os cinco que a partilharam e percebi que não eram os mesmos. Obviamente que pude esmiuçar desta forma porque eram poucos os alunos, de outro modo, tal não seria viável. O que concluí? Dos cinco que disseram ter partilhado a página, apenas três mostraram-na ou a algum conteúdo da mesma a alguém. Assim, no total foram sete alunos que fizeram apenas uma destas ações ou ambas. «A quem mostraste a página e/ou algum conteúdo da mesma?» perguntei. Os alunos indicaram novamente os pais, amigos e colegas, na linha do que haviam respondido sobre com quem partilharam a página e, para minha surpresa, a Aluna #9 do 11.º ano mostrou à



sua explicadora (Listagem de respostas 15, Anexo 9 e Listagem de respostas 22, Anexo 11). «Porque é que o fizeste?», quis saber. As razões apontadas foram, genericamente, as mesmas que motivaram a partilha da página (Listagem de respostas 16, Anexo 9 e Listagem de respostas 23, Anexo 11).

No sentido de fazer um balanço de cada uma das páginas do *Instagram*, preparei perguntas especificamente sobre os conteúdos partilhados. Tendo em conta que esta parte do inquérito tem particularidades que dizem respeito a cada projeto, analisei as respostas às perguntas por turma. Começando pelo projeto do 11.º ano, perguntei «Que conteúdos partilhados consideraste mais interessantes?». Os *quizzes*, escolhidos por 83,3% dos alunos, seguido das sínteses esquemáticas das aulas e das publicações para aguçar a curiosidade para as aulas, ambas selecionadas por 75% dos alunos, foram os três conteúdos que os alunos claramente preferiram (Gráfico 81, Anexo 9). Curiosamente, os três relacionados diretamente com as aulas, prévia ou posteriormente. Os *quizzes*, *de facto*, foram um conteúdo vencedor, muito bem acolhido pelos alunos e que resultou muito bem, confirmado quando ao responderem a esta questão «Consideras que os *quizzes* foram úteis para assimilares conhecimentos pós aula?» todos os alunos disseram que sim (Gráfico 84, Anexo 9). A mesma opinião tiveram sobre o esclarecimento que fiz fruto de um *quiz*, já que à pergunta «A propósito de duas respostas do *quiz*, foram feitos dois esclarecimentos. Foi útil?» todos os alunos afirmaram que sim (Gráfico 85, Anexo 9). Sobre as sínteses esquemáticas, tendo sido um conteúdo muito apreciado, apenas metade dos alunos da turma respondeu que sim perante a questão «Fizeste print e/ou guardaste as sínteses esquemáticas das aulas?» (Gráfico 91, Anexo 9). Talvez porque sabiam que estando num destaque poderiam ser consultadas a qualquer momento e não precisavam de o fazer. Já no que diz respeito aos elementos surpresa, os alunos confirmaram que cumpriram o objetivo para o qual foram concebidos quando unanimemente responderam que sim à pergunta «Os elementos surpresa prévios às aulas como o barrete, a pintura ou o vídeo aguçaram a curiosidade para o que ias aprender?» (Gráfico 82, Anexo 9). Interessante é perceber que o quarto conteúdo relacionado diretamente com as aulas, as apresentações, não tiveram o mesmo impacto. Quando perguntei «Viste as apresentações (PPT) das aulas?»

houve quem nem as tivesse visto – dois alunos –, sendo que em igual proporção – 41,7% – temos alunos que viram todas as apresentações e alunos que viram apenas uma das apresentações, duas ou as três (Gráfico 88, Anexo 9). No que toca aos materiais relacionados com a ficha de trabalho, os critérios de correção e a proposta de resposta à pergunta de desenvolvimento foram mais consultadas do que a proposta de resolução da BD completa. É o que concluímos quando perante a questão «Viste os critérios de correção partilhados?» 83,3% dos alunos responde que sim (Gráfico 87, Anexo 9) enquanto na pergunta «Consultaste a banda desenhada completa disponibilizada?» a percentagem reduz para 58,3% dos alunos a dizer que sim (Gráfico 86, Anexo 9). Ainda assim, creio que são dados muito positivos. 83,3% dos alunos viu um ou dois vídeos de síntese sobre a Revolução Francesa é o que depreendemos com as respostas à questão «Assististe aos vídeos de síntese da Revolução Francesa?» (Gráfico 89, Anexo 9). A mesma percentagem de alunos – 83,3% – visualizou a infografia é o que ficamos a saber quando perguntamos «Consultaste a infografia da Revolução Francesa disponibilizada?» (Gráfico 90, Anexo 9). Já no que diz respeito aos destaques, a esmagadora maioria dos alunos viu os dois destaques, sendo que apenas 16,7% viu apenas o destaque com as sínteses, foi o resultado da pergunta «Consultaste os destaques?» (Gráfico 83, Anexo 9). Quanto à *live*, 25% dos alunos afirma ter assistido perante a questão «Participaste na Live?», informação que vai de encontro ao que já refleti neste relatório a propósito da *live* (Gráfico 92, Anexo 9). Passemos agora à turma do 10.º ano. «Que conteúdos partilhados consideraste mais interessantes?» perguntei. Há dois que se destacam de todos os outros: os conteúdos sobre as muralhas, que agradou a todas as alunas e sobre as ruas, que mereceu o voto de três das quatro alunas (Gráfico 111, Anexo 11). Face à questão «Fizeste print e/ou guardaste algum conteúdo partilhado na página?» três das quatro alunas responderam que sim, um dado curioso que comprova a utilidade, interesse e pertinência dos conteúdos publicados (Gráfico 117, Anexo 11). Com a pergunta «Viste as publicações do *feed*?», tive a confirmação de que todas as alunas visualizaram, sendo que uma delas, viu todas as partilhas feitas (Gráfico 114, Anexo 11). À questão «Consultaste os destaques?» apenas uma aluna respondeu que não o fez (Gráfico 112, Anexo 11). 50% das alunas afirmou que viu a BD bem como o episódio do

programa Visita Guiada, quando perguntei «Consultaste a banda desenhada da história da cidade do Porto medieval disponibilizada?» (Gráfico 113, Anexo 11) e «Assististe ao episódio do programa Visita Guiada sobre a Casa do Infante disponibilizado?» (Gráfico 116, Anexo 11). Já no que toca aos três mapas da cidade do Porto nos séculos XIV e XV, a percentagem de alunas que viu, aumenta para os 75%, conforme resposta dada à questão «Consultaste os mapas da cidade do Porto medieval disponibilizados?» (Gráfico 115, Anexo 11). Confesso que acreditava que o conteúdo relativo à BD seria o mais visto – ou pelo menos, o que despertaria mais rapidamente, maior interesse. Perceber que afinal foram os mapas, mesmo que a diferença seja a de uma aluna, surpreendeu-me. Por outro lado, percebo que seja um conteúdo mais leve e mais direto para ver e interpretar do que ler o excerto da BD.

Em jeito de balanço genérico sobre cada um dos projetos, preparei um conjunto de perguntas, focando diferentes aspetos. Fiz o seguinte pedido à turma do 11.º ano «Seleciona as três funcionalidades do *Instagram* que consideraste mais interessantes para transmitir informação.» e à do 10.º ano diminuí as opções de escolha, já que o projeto foi mais restrito ao nível da exploração dessas ferramentas «Seleciona as duas funcionalidades do *Instagram* que consideraste mais interessantes para transmitir informação.». Os alunos do 11.º ano elegeram em massa as *Stories* como preferidas, arrecadando 91,7% dos votos, seguidas dos destaques, com 66,7% e do *feed*, com 50% (Gráfico 68, Anexo 9). Já o *feed* foi a escolha unânime preferida das alunas do 10.º ano, todas votaram nessa opção, a que se seguiu as *Stories*, com 75% dos votos (Gráfico 98, Anexo 11). «De tudo o que foi partilhado/publicado, indica o que mais gostaste e porquê.» solicitei aos alunos de ambas as turmas. Concentremo-nos primeiramente nas respostas dos alunos do 11.º ano. Três alunos apontaram os *quizzes* e dois deles explicaram os motivos «[...] senti que estava a pôr em prática os conhecimentos que tinha aprendido em aula.» e «[...] permitiram-me consolidar e testar os meus conhecimentos.». Estes motivos esclarecem o porquê destes alunos, na pergunta sobre o conteúdo que mais contribuiu para a aprendizagem e /ou consolidação de conhecimentos, terem escrito igualmente os *quizzes*. Outros três referiram as *Stories*. Um deles não explicou o porquê, o outro disse apenas «Gostei das informações das

histórias.» e o terceiro, que já tinha dado a mesma resposta quando questionei sobre os conteúdos que mais contribuíram para a aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos, esclarece a razão da sua escolha, como anteriormente já tinha referido, dizendo «As *Stories* eram interessantes e gostei da maneira como foi partilhado o conhecimento.». Dois alunos indicaram a *live*, um deles «[...] porque foi bastante interativa.», o outro «[...] pela boa síntese e bom contacto connosco.». Os restantes conteúdos referenciados, um por aluno, foram os jogos, as sínteses esquemáticas, a infografia e os destaques (Listagem de respostas 11, Anexo 9). Já no que toca às respostas das alunas do 10.º ano, duas apontaram as publicações no *feed* «[...] pelas informações e organização.» e porque «[...] estava organizado tipo um manual virtual.». As outras duas alunas escreveram «As matérias em questão.» e «As publicações.» (Listagem de respostas 18, Anexo 11). Cruzando estas respostas com as dadas quando perguntei sobre os conteúdos associados à aprendizagem e consolidação de conhecimentos, é interessante ver que cinco dos doze alunos do 11.º ano indicaram a mesma resposta em ambas as perguntas – esquemas, infografia, *Stories* e *quizzes* – considerando então que o conteúdo que mais gostaram, foi também aquele que mais contribuiu para a sua aprendizagem. Fiz igual associação entre as respostas às duas perguntas das alunas do 10.º ano, mas não existe nada coincidente. Coloquei o seguinte desafio aos alunos «Selecione das opções abaixo o que valoriza desta experiência.» dando várias possibilidades de escolha juntamente com a opção de livre escrita. As escolhas preferenciais dos alunos recaíram nas mesmas três opções, em ambas as turmas, a que, no caso do 11.º ano, acresceu uma quarta com igual percentagem de votos. Assim «Fiquei a compreender melhor a Revolução Francesa.» e «Fiquei a compreender melhor o país urbano e concelhio, na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto.» foram as mais votadas, a primeira na turma do 11.º ano, com 91,7% dos votos, a segunda na turma do 10.º ano, com uma votação massiva na ordem dos 100%. «Aprendi mais sobre o país urbano e concelhio, na época medieval, para além do que foi lecionado.» e «Fiquei mais motivado/a e interessado/a pela disciplina de história.» foram as duas opções seguintes mais votadas na turma do 10.º ano, ambas com 75% dos votos das alunas. Foram também estas as segundas opções

mais votadas na turma do 11.º ano, com as devidas adaptações na frase, ficando assim «Aprendi mais sobre a Revolução Francesa, para além do que foi lecionado.», para além de uma terceira «Criei uma maior ligação e empatia com o professor.», as três com 66,7% dos votos (Gráfico 74, Anexo 9 e Gráfico 104, Anexo 11). De seguida, questioneei «Quais os aspetos menos positivos desta experiência?», indicando três possibilidades de escolha e mais uma de livre escrita. Em ambas as turmas, o sentido das votações expressas pelos alunos foi o mesmo. «Podia ter sido abordado mais do que um tema.» foi o aspeto menos positivo contando, no caso do 11.º ano, com 41,7% dos votos dos alunos e, no 10.º ano, com 75% das votações das alunas. «Duração curta.» surge logo de seguida, com 33,3% das votações dos alunos do 11.º ano e 25% dos votos das alunas do 10.º ano. De ressaltar que dois alunos do 11.º ano, aproveitando a opção de escrita em aberto, redigiram livremente «Nenhum.» (Aluna #2) e «Não acho que tenham havido aspetos negativos.» (Aluno #12). Estes comentários transmitem bem o quão positivas são as suas avaliações acerca do projeto (Gráfico 75, Anexo 9 e Gráfico 105, Anexo 11). «De uma forma global, dirias que esta experiência...» perguntei aos alunos, colocando à sua disposição um leque de opções numa escala entre o excelente, o ótima, o razoável e o «Não me agradou particularmente.». 75% dos alunos de cada uma das turmas disse que «Foi excelente, superou expectativas. Mostrou como o *Instagram* pode ser uma ferramenta complementar ao ensino escolar.». Creio que é uma votação em massa que não deixa dúvidas do sucesso de ambos os projetos (Gráfico 76, Anexo 9 e Gráfico 106, Anexo 11).

Perante a questão «Tendo em conta esta experiência, na tua opinião, o *Instagram* pode ser usado, de uma forma didática, no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de uma qualquer disciplina?» de forma unânime os alunos do 10.º e 11.º anos responderam que sim (Gráfico 79, Anexo 9 e Gráfico 109, Anexo 11). À pergunta «Se tivesses o poder de decidir, o *Instagram* seria usado em contexto escolar?» apenas o Aluno #5 do 11.º ano respondeu que não. Contudo, não deixa de ser incoerente já que à questão anterior tinha respondido que sim. Porventura, pode ter sido um lapso, talvez o seu sentido fosse para um não também nessa pergunta, mas as duas respostas dadas acabam por ser contraditórias (Gráfico 80, Anexo 9 e Gráfico 110, Anexo 11).

À semelhança da avaliação que fiz sobre o inquérito inicial, também creio que os dois inquéritos finais estavam bem construídos, ao nível da pertinência das questões formuladas. Foram assertivas, com uma abordagem genérica que me permitiu obter uma visão global sobre a opinião dos alunos acerca dos projetos realizados, mas também específica que se traduziu numa enorme riqueza de dados. Através da análise das respostas obtidas consegui ter uma noção da opinião dos alunos sobre as funcionalidades do *Instagram* que explorei, a diferentes níveis, bem como perceber melhor o que viram e se gostaram do que foi partilhado, para além do que já sabia através das métricas que a rede social disponibiliza, dado que estas são limitadas nas informações que fornecessem. Para além disso, permitiu-me validar se os objetivos definidos para o meu estudo investigação-ação foram alcançados.

## Considerações Finais

Ao longo do relatório, fui refletindo sobre os dois projetos levados a cabo, ao nível dos mais variados aspetos, suportado quer pelos resultados mensuráveis que o *Instagram* disponibiliza, quer pelas respostas dos alunos aos inquéritos inicial e final aplicados. Nestas considerações finais, vou, de forma concisa, destacar alguns desses dados, por entender serem pertinentes para abordar novamente nesta conclusão, juntamente com outras variáveis e reflexões. Vou ainda fazer um balanço comparativo entre os dois projetos desenvolvidos e os seus resultados e entre os alunos das diferentes turmas, ao nível do seu envolvimento, por entender ser este o espaço acertado para o fazer, dado que já refleti sobre cada um dos projetos, no decurso do relatório, no ponto dedicado a cada um deles. Também irei partilhar novos contributos que creio serem ajustados para o que pretendo nestas considerações que é não só refletir sobre o meu estudo investigação-ação e o seu propósito, mas ir além dele, procurando contribuir para eventuais futuros projetos académicos ou até para experiências em contexto escolar que incidam sobre a mesma rede social.

Início pela partilha de uma análise *SWOT* com alguns pontos fortes, fracos, limitações e constrangimentos do *Instagram*, enquanto ferramenta a ser usada em contexto escolar, sintetizadas na tabela abaixo.

| Pontos Fortes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Pontos Fracos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>User-friendly</i>.</li> <li>- Possibilita interação imediata com os alunos.</li> <li>- Facilidade em produzir conteúdos diferenciados, apelativos e interativos, através das ferramentas que o <i>Instagram</i> disponibiliza.</li> <li>- Novo canal de comunicação com os alunos.</li> <li>- Apresentação de métricas que podem ser úteis para o professor perceber se os alunos estão a acompanhar o que é partilhado, se estão a interagir com o que publica e se estão a gostar.</li> <li>- Disponibilidade de ferramentas para avaliar conhecimentos dos alunos.</li> <li>- Acesso totalmente gratuito, disponibilizando todas as ferramentas livremente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos os conteúdos produzidos, quando publicados, pertencem ao <i>Instagram</i>.</li> <li>- Funcionamento condicionado pelo <i>Instagram</i> e suscetível a alterações a qualquer momento.</li> <li>- Funcionalidades limitadas ao que a rede oferece e passíveis de sofrer alterações.</li> <li>- Atualizações e alterações feitas pela rede social, não controláveis pelo professor.</li> <li>- Existência de <i>bugs</i>.</li> <li>- Falhas de acesso temporárias.</li> <li>- Possibilidade de <i>shadowbanning</i><sup>214</sup>.</li> <li>- Exigência de tempo extra para o professor criar e dinamizar uma página na rede social.</li> <li>- Necessidade de competências técnicas para criar conteúdos e desenvoltura digital por parte do professor.</li> </ul> |
| Oportunidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Ameaças                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rede social usada sobretudo pelos jovens.</li> <li>- Rede social em e com potencial de crescimento.</li> <li>- Rede social favorita e a terceira mais usada em Portugal.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de ligação à internet.</li> <li>- Aparecimento e crescimento de outras redes sociais que se tornem mais apelativas para os jovens.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

**Tabela 3 – Análise SWOT do *Instagram*, enquanto ferramenta a usar em contexto escolar**

Comparando os dois projetos, há uma diferença crucial entre eles. Um deles, o projeto aplicado à turma do 11.º ano, respeitou uma premissa, para mim, fundamental, a estreita ligação à sala de aula, às aulas e ao seu conteúdo, à matéria que foi lecionada por mim, enquanto professor estagiário. Tal não foi possível com o projeto do 10.º ano

---

<sup>214</sup> Esta é uma punição aplicada pelo *Instagram* que dificulta a visualização dos *posts* que violam as regras de uso, ocultando publicações do *feed* e da pesquisa por *hashtags*. O *Instagram* assume a prática e afirma que «We're developing better in-app notifications so people know in the moment why, for instance, their post was taken down, and exploring ways to let people know when what they post goes against our Recommendations Guidelines.». In Instagram, «Shedding More Light on How Instagram Works», acedido a 1 de setembro de 2022, <https://bit.ly/3fIMmrl>.



o que teve um impacto direto na forma como o mesmo decorreu e no envolvimento mais limitado das alunas, o que por sua vez, trouxe constrangimentos para a minha ação e ligação. Há vários dados que ilustram esta realidade que descrevo, no fundo, que os alunos da turma do 11.º ano ficaram mais envolvidos, comprometidos e entusiasmados com o projeto, o que se refletiu na forma como interagiram com os conteúdos da página do *Instagram*, comparativamente com as alunas do 10.º ano, o que não quer dizer que estas tenham ficado totalmente indiferentes. Um bom exemplo que retrata esta disparidade de conexão está relacionado com a visualização das *Stories* e as reações às mesmas. As *Stories* resultaram muito bem em ambas as turmas, como aliás era expectável e por isso é que, intencionalmente, eu apostei em partilhar conteúdos neste formato, conforme já tive oportunidade de referir. Sabemos que resultaram pelas métricas do *Instagram*, em média, cada *Story* partilhado foi visto por 80,8% dos alunos do 11.º ano e 90% das alunas do 10.º ano, mas também pelas respostas dos alunos aos inquéritos, onde as *Stories* foram referenciadas por um aluno como o conteúdo que contribuiu mais para a aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos, por três alunos como o que mais gostaram do que foi partilhado e 91,7% dos alunos do 11.º ano e 75% das alunas do 10.º ano consideraram as *Stories* uma das funcionalidades do *Instagram* mais interessantes para transmitir informação. Contudo, pese embora saibamos que muitos alunos viram o que foi partilhado nas *Stories* e até, inclusive, que as alunas do 10.º ano visualizaram mais *Stories* do que os alunos do 11.º ano, estes reagiram aos conteúdos enquanto que as alunas do 10.º ano não. Da parte delas não houve qualquer tipo de reação. Zero reações que contrastam com as quinze dos alunos do 11.º ano. Com uma média de visualização tão interessante, seria expectável que as alunas do 10.º ano reagissem também aos conteúdos e eu acredito mesmo que o que foi decisivo para a diferente atitude dos alunos do 11.º ano foi o facto do projeto deles coincidir com as aulas lecionadas por mim, enquanto professor estagiário, em torno da temática escolhida, bem como estar alinhado com as aulas, com conteúdos que faziam a ponte entre o presencial e o online, antes e após as mesmas. Esta diferença de comportamento foi também notória na adesão às sondagens feitas nas *Stories*, onde as alunas do 10.º ano tiveram uma menor participação, comparativamente com os alunos

do 11.º ano. A média de votos, por sondagem, foi de 32,5% enquanto na turma do 11.º ano foi de 43,3%. A baixa interação das alunas do 10.º ano foi notória com os conteúdos partilhados nas *Stories*, mas também no *feed*. Embora não existam dados de visualização dos conteúdos neste *placement*, que nos permitam concluir sobre o que foi ou não visto pelos alunos, temos outros dados sobre os quais podemos refletir, como as métricas relativas aos gostos e comentários. Uma vez mais, enquanto no caso da turma do 11.º ano, a média de gostos, por publicação, foi de 42,5%, no caso da turma do 10.º ano, esse valor foi de menos de metade, 20%. Já em termos de comentários, as alunas do 10.º ano não comentaram nenhuma publicação feita no *feed*, enquanto os alunos do 11.º ano fizeram dezoito comentários. Quando pedi aos alunos, no inquérito final, para selecionarem a opção que melhor definia a sua presença em relação à página, esta dessincronia de atitude está bem refletida nas respostas. Três das alunas do 10.º ano disseram que sobretudo observaram e acompanharam, já no caso do 11.º ano a maioria dos alunos disse que teve uma presença ativa, comentando, fazendo *likes* e enviando mensagens. No fundo, todos estes dados vão de encontro àquela que foi também a minha sensibilidade sobre a adesão e envolvimento dos alunos nos dois projetos. De facto, eu senti que os alunos do 11.º ano abraçaram o projeto com mais entusiasmo, que foi gradualmente aumentando no decorrer do mesmo, e que se envolveram mais na página de *Instagram* e no que ia sendo dinamizado. Foi um assunto recorrente quando nos encontrávamos pessoalmente na escola, inclusive, procuravam-me para falarem comigo a propósito do projeto e isso também era um indicador de que eles estavam a gostar e de como o mesmo estava a ter impacto, situação que também tinha, por sua vez, repercussão em mim e na minha maior motivação para o projeto. Quando o mesmo estava a terminar e perceberam que também não ia dar mais aulas, notei tristeza e desânimo nos alunos, expressa em conversas nos corredores, que não se prendia exclusivamente com o fim do projeto, mas também com o facto de deixarmos de ter contacto. Estes sentimentos derivaram da estreita relação que se criou entre nós<sup>215</sup>. E facto é que eles tanto gostaram do projeto que cinco alunos do 11.º ano

---

<sup>215</sup> O estimular do desenvolvimento de relações entre pares é um dos aspetos referidos por diversos autores a propósito do potencial pedagógico do uso das redes sociais no processo de ensino-

seguiram também a página de *Instagram* criada para o projeto da turma do 10.º ano. Naturalmente que numa dinâmica fluída, a atitude positiva dos alunos impacta o projeto e este, por sua vez, alimenta os alunos. A atitude e conexão dos alunos teve reflexo no modo como decorreu o projeto e, conseqüentemente, de forma simbiótica e cíclica, este também teve influência no comportamento e motivação dos alunos. Assim, creio que uma ilação que pode ser retirada é que para o *Instagram* funcionar com mais êxito enquanto ferramenta complementar ao ensino, a estreita ligação às aulas presenciais bem como a relação estabelecida entre professor/aluno devem ser valorizadas e priorizadas, porque impacta diretamente nos resultados.

Um apontamento para os conteúdos complementares às aulas, lançados prévia ou posteriormente às mesmas, que resultaram muito bem e foram, várias vezes, referenciados pelos alunos nas respostas a diferentes perguntas dos inquéritos. A título de exemplo, os *quizzes*, as sínteses esquemáticas e as publicações para aguçar a curiosidade para as aulas foram os conteúdos que os alunos do 11.º ano consideraram mais interessantes, de tudo o que foi partilhado. Mais uma vez temos presente a estreita ligação às aulas, reforçando a importância deste aspeto num projeto com âmbito escolar, relacionado com o ensino.

Uma vantagem de um projeto desta natureza, numa rede social, é a de existir mais um canal de comunicação direto com os alunos, com uma forma de comunicar diferente, que é muito *sui generis*, ágil, eficiente e no momento, porque estamos todos ligados<sup>216</sup>. Isso permitiu-me, por exemplo, agilizar o preenchimento do inquérito inicial e final junto dos alunos bem como possibilitou-lhes esclarecer dúvidas, fora do contexto de aulas e

---

aprendizagem. In Christine Greenhow, «*Youth, learning, and social media*», *Journal of Educational Computing Research*, 45(2) (setembro 2011): 142, acedido a 23 de agosto de 2022, <https://doi.org/10.2190/EC.45.2.a>; in Stefania Manca e Maria Ranieri, «Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment», *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6) (dezembro 2013): 498, acedido a 23 de agosto de 2022, <https://doi.org/10.1111/jcal.12007>; in Erica Rosenfeld Halverson, «Do social networking technologies have a place in formal learning environments?», *On the Horizon*, 19(1) (fevereiro 2011): 65-66, acedido a 23 de agosto de 2022, <https://doi.org/10.1108/10748121111107717>.

<sup>216</sup> Esta nova forma de comunicar dá acesso à informação necessária em tempo real, um dos aspetos indicados por diversos autores acerca do potencial pedagógico do uso das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem. In Greenhow, 142; in Manca e Ranieri, 498; in Halverson, 65-66.

a horas em que de outra forma não seria possível estarmos em contacto<sup>217</sup>. Uma demonstração muito evidente da celeridade da comunicação através do *Instagram*, que acaba por se tornar também muito direta, são, por exemplo, as reações quase imediatas quando fiz a primeira proposta de dia e hora para a *live*. Logo após a publicação da *Story* dois alunos enviaram logo mensagem privada com alertas sobre a mesma, num espaço de minutos<sup>218</sup>. Esta é de facto uma vantagem, mas que pode transformar-se também numa desvantagem na medida em que implica mais tempo do professor, que tem que estar disponível e conectado. Esta reflexão sobre o tempo é algo sobre o qual também me debrucei. Quando iniciei os projetos defini como regra que a partir das 21h/21h30 não responderia a ninguém nem publicaria nada nas páginas do *Instagram*. Contudo, não coloquei esse limite temporal aos alunos e creio que são balizas que merecem definição, para que não haja um defraudar de expectativas dos alunos e para que o professor consiga também desligar-se do trabalho, preservando a separação entre a sua vida privada e profissional. Para eventuais projetos semelhantes, é algo que sugiro que seja determinado aquando do lançamento dos mesmos. Não é só de tempo que um professor precisa para um projeto deste género, essa foi outra reflexão que fiz. Precisa desde logo de ter perfil para interagir através de uma rede social e estar disponível para reagir, para responder a comentários e mensagens privadas, bem como estar à vontade para falar para uma câmara e gravar vídeos. Para além disso, deve ter facilidade em gerir uma rede social, deve dominar o seu funcionamento – o que exige uma constante atenção, dado que estas vão sofrendo atualizações – e deve ter agilidade em ferramentas e programas de edição de vídeo, som e imagem, bem como habilidade, gosto e criatividade para fotografar, filmar e editar bem como para desenvolver criativos em formato de vídeo e imagem. São um conjunto de requisitos exigentes que creio podem não ser fáceis para um professor, em contexto de escola. Mesmo admitindo que

---

<sup>217</sup> Este aspeto é também referido num estudo acerca do uso do *Instagram* no ensino do inglês como língua estrangeira, onde é possível ler-se «*It is useful education tool in giving students and teachers an easy way to communicate that goes beyond office hours and classroom.*». In Handayani, «Instagram as a teaching tool? Really?», 326.

<sup>218</sup> A rapidez e instantaneidade da resposta é uma das razões pelas quais cada vez mais se utiliza as redes sociais para comunicar em detrimento do e-mail. In Pacheco et al., «Redes sociais como recurso didático», 378.

tenha os conhecimentos técnicos e as competências pessoais para dinamizar uma rede social, dificilmente terá o tempo que isso implica. Por isso penso que projetos desta envergadura, aplicados em contexto escolar, fariam mais sentido no âmbito de um departamento, com as contribuições de vários professores. Também acredito que só assim seria possível contornar os aspetos menos positivos apontados pelos alunos do 10.º e 11.º anos, nomeadamente, o facto de poder ser abordado mais do que um tema e a duração curta. No meu entender, projetos semelhantes podem e devem ser desenvolvidos a uma escala maior, englobando efetivamente mais do que um tema e prolongando-se no tempo, contudo, tal só será viável, tendo em conta a realidade das escolas e do ensino nos dias de hoje, com o envolvimento de um conjunto de professores.

Uns apontamentos sobre opções metodológicas. Primeiramente sobre não ter colocado as páginas de *Instagram* privadas. Se fizesse novamente algo semelhante, optaria por ativar essa opção. O facto de as páginas não terem um acesso restrito fez com que não fossem apenas os alunos os seus únicos seguidores, o que se refletiu nas métricas geradas e obrigou a um trabalho extra, desnecessário, para extrair os dados sobre os quais realmente importava refletir neste relatório. Já se pensar em trabalhar o *Instagram* em contexto escola, onde os dados mensuráveis não tenham que ser analisados à lupa, creio que há benefícios em manter páginas com livre acesso. Permite aos alunos partilhar e mostrar as páginas a familiares e amigos, como aliás vimos que acontece, envolvendo toda a comunidade escolar, com todas as vantagens que daí advêm. Ainda sobre opções metodológicas, deliberadamente decidi não usar *hashtags* nas publicações do *feed* das duas páginas de *Instagram*. Fi-lo intencionalmente já que o seu uso pressupõe um objetivo, o de potenciar o alcance das publicações, chegando a mais pessoas<sup>219</sup>. Com a sua utilização, cria-se um acervo de conteúdos em torno de uma palavra, tema e/ou conceito. Se pensar num projeto semelhante de âmbito escolar, tal pode ser útil, aliás conforme já referido no ponto 1.2.. Contudo, neste caso, entendi que

---

<sup>219</sup> «[...] as tão conhecidas *#hashtags* [...] são usadas diariamente para [...] ganhar mais reconhecimento.». In Miguel Raposo, *Torna-te um guru das redes sociais*, 147.

apenas iria complicar porque fomentaria ainda mais o acesso de pessoas externas às páginas criadas. Também de forma intencional, defini desde o início que seria responsável por criar e partilhar todos conteúdos das páginas do *Instagram*, não tendo qualquer ambição de estimular os alunos a que produzissem o que quer que fosse. Fí-lo, estrategicamente, por saber que uma opção metodológica contrária, implicaria mais tempo e uma logística para a qual não teria disponibilidade. Contudo, pensando em trabalhar o *Instagram* como ferramenta complementar ao ensino, em contexto escolar, acredito que poderia ser benéfico um papel ativo dos alunos na criação de novos conteúdos, estimulando outras competências e enriquecendo ainda mais a experiência para os alunos, que provavelmente ficariam ainda mais envolvidos, com gosto e motivação<sup>220</sup>. A preocupação com a estética e com a diversidade de conteúdos visuais, presente nas duas páginas, revelou-se acertada e acredito que, à luz dos tempos modernos, ainda poderá tornar-se mais relevante. Foi um aspeto referido mais do que uma vez pelos alunos, o que de facto comprova como foi algo importante para eles e que valorizaram<sup>221</sup>.

Uma nota sobre os *bugs* do *Instagram*. Detetei um conjunto de falhas, quer ao nível do *backup* supostamente de tudo o que foi partilhado, mas que depois na prática é omissos em conteúdos que foram publicados e que deixaram de estar disponíveis para consulta, quer dos resultados mensuráveis das *Stories*, cujos dados desapareciam, ainda durante a janela temporal das 24 horas. Estes problemas obrigaram a um trabalho extra de fazer *print screens*, de forma a assegurar as métricas refletidas neste relatório. Deixo esta indicação porque entendo que pode ser útil para outros trabalhos académicos que versem sobre esta rede social e que pretendam utilizar dados, tal como eu fiz.

Deixo ainda aqui algumas considerações avulso que retirei e que creio serem merecedoras de apontamento. Partilhar conteúdo nas *Stories* é uma aposta certa, contudo o *feed* foi também bastante valorizado enquanto veículo para transmitir

---

<sup>220</sup> «Using instagram allows students to generate ideas with contextually-relevant content and offers them a learning experience that they enjoy.». In Handayani, «Instagram as a teaching tool? Really?», 326.

<sup>221</sup> Para Al-Ali a abundância de elementos visuais característica do *Instagram* cativa bastante os alunos. In Al-Ali, «Embracing the Selfie Craze», 3.

informação. Os alunos reagem mais facilmente aos conteúdos publicados nas *Stories* do que o que é partilhado no *feed*, confirmando-se a ideia de que estas potenciam a interação. Os alunos inibem-se a comentar no *feed* e, quando o fazem, os comentários são contidos de forma a protegerem-se e evitarem a sua exposição. Quando os alunos quiseram transmitir uma ideia/opinião, fizeram-no em privado, através de mensagens. Os desafios que implicavam uma resposta escrita não foram tão bem recebidos quanto os *quizzes* e sondagens que apenas exigiam a seleção de uma opção.

De uma forma global, creio poder afirmar que os alunos gostaram do projeto e tinham curiosidade e interesse pelo mesmo e pelos conteúdos partilhados. Prova disso é que 75% dos alunos do 10.º e 11.º anos acompanharam a página do *Instagram* três vezes por semana e/ou diariamente, mais de metade dos alunos partilharam a página e/ou mostraram-na a alguém (ressalvo que uma aluna mostrou à sua explicadora), três das quatro alunas do 10.º ano disseram que fizeram *print screens* e/ou guardaram conteúdos partilhados na página e dois alunos referiram não existir nenhum aspeto menos positivo a apontar. Interessante foi também perceber que os projetos foram úteis para além do âmbito para os quais foram pensados, tendo servido para esclarecer dúvidas e como base para um trabalho para a disciplina de história.

As sucessivas respostas positivas dos alunos do 10.º e 11.º anos ao inquérito final demonstram que os projetos levados a cabo foram bem sucedidos, na medida daquilo a que se propôs, que foi trabalhar o *Instagram* enquanto ferramenta complementar ao ensino, bem como ao nível dos objetivos inicialmente traçados. Unanimemente, os alunos do 10.º e 11.º anos acreditam que os conteúdos partilhados potenciaram a aprendizagem e ajudaram a consolidar conhecimentos, contribuíram para um maior e melhor conhecimento sobre as matérias subjacentes a cada um dos projetos bem como foram uma motivação para aprenderem mais sobre História. A generalidade dos alunos do 10.º e 11.º anos – à exceção de um – considerou que as partilhas feitas através das páginas de *Instagram* funcionaram como um complemento ao ensino tradicional, tendo acrescentado algo para além do que haviam aprendido nas aulas. Estas respostas são a validação de que três dos objetivos definidos foram alcançados. No que toca ao quarto objetivo, sobre o *Instagram* enquanto novo espaço de comunicação entre professor e

alunos, creio que foi também atingido pelo contacto que existiu por mensagens no *Instagram Direct*, mas também através das reações às *Stories*, respostas a *quizzes* e sondagens, gostos e comentários nas publicações no *feed*. Os alunos do 10.º e 11.º anos estiveram ainda em sintonia naquilo que mais valorizaram nesta experiência, relacionado com três dos objetivos delineados, acabando por ser mais um dado que confirma que foram atingidos: terem compreendido melhor e aprendido mais sobre as temáticas respetivas dos projetos bem como terem ficado mais motivados e interessados pela disciplina de história. Há um quarto aspeto apenas indicado pelos alunos do 11.º ano que foi o de terem criado uma maior ligação e empatia com o professor, algo que não surpreende, face ao exposto<sup>222</sup>. Contudo, merece referência já que pode ser um benefício extra de desenvolver um projeto similar. Quando questionados, 75% dos alunos de cada uma das turmas disse que esta experiência «Foi excelente, superou expectativas. Mostrou como o Instagram pode ser uma ferramenta complementar ao ensino escolar.». É uma votação massiva que confirma o sucesso dos dois projetos. Para além disso, de forma unânime os alunos do 10.º e 11.º anos entendem que o *Instagram* pode ser usado, de uma forma didática, no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de uma qualquer disciplina e se tivessem o poder de decidir, este seria usado em contexto escolar, excetuando na opinião de um aluno.

---

<sup>222</sup> Mazer, Murphy e Simonds falam sobre este efeito positivo na relação estudante-professor, que se traduz em melhores resultados para ambas as partes, relativamente ao *Facebook*, mas creio que pode fazer-se o mesmo paralelismo para o *Instagram*. In Mazer, Murphy e Simonds, «I'll See You On "Facebook"», 2.



## Referências Bibliográficas

Adobe. «The Future of Creativity: 2022 U.S. Emoji Trend Report». Acedido a 25 de julho de 2022. <https://adobe.ly/3rbAmLG>.

Al-Ali, Sebah. «Embracing the Selfie Craze: Exploring the Possible Use of Instagram as a Language mLearning Tool», *Issues and Trends in Educational Technology*, 2 (2) (dezembro 2014): 1-16. Acedido a 15 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.2458/azu itet v2i2 ai-ali>.

Alves, Luís Alberto Alves. «A História local como estratégia para o ensino da História». In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques*, vol.3. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. Acedido a 22 de junho de 2022. <http://hdl.handle.net/10216/8786>.

*Aprendizagens Essenciais – Secundário | História A 10.º ano*. 2022. <https://bit.ly/3Pe6mbz>.

*Aprendizagens Essenciais – Secundário | História A 11.º ano*. 2022. <https://bit.ly/3zSEuEr>.

Araújo, Ronaldo Ferreira. «Recursos Da Web 2.0 E Suas contribuições Na prática pedagógica Do Ensino De Biblioteconomia». *CID: Revista De Ciência Da Informação E Documentação* 4 (1) (junho 2013): 163-81. Acedido a 19 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v4i1p163-181>.

Barbosa, Cláudia, Jailma Bulhões, Yuxiong Zhang e António Moreira. «Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(1) (junho 2017): 21-33. Acedido a 23 de agosto de 2022. <https://bit.ly/3CfWOd3>.

Bell, M. A. «Picture this! Using Instagram with students». *Internet@Schools*, 20 (4): 23-25.

Bell, Judith. *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 2004.

Bloomberg. «Joshua Green». Acedido a 16 de agosto de 2022. <https://www.bloomberg.com/authors/AP4X8fkBBbg/joshua-green>.

Boyd, Danah. «Short Bio». Acedido a 16 de agosto de 2022. <https://www.danah.org/bio.html>.

Business Instagram. «91% of recently surveyed active Instagram users say they watch videos on Instagram weekly — so embrace your inner filmmaker and let the camera roll!». Acedido a 18 de junho de 2022. <https://bit.ly/3SiKHRu>.

Business Instagram. «As últimas novidades do Instagram». Acedido a 17 de junho de 2022. <https://bit.ly/3Szr1h>.

Business Instagram. «Unclear what your audience wants? Ask them!». Acedido a 20 de junho de 2022. <https://bit.ly/3BU3u7>.

Campenhoudt, LucVan e Raymond Quivy. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.

Cosme, Ariana. «Escolas e professores no séc XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas». *Revista Diálogo Educacional* 17 (53) (agosto 2017): 767. Acedido a 20 de junho de 2022. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.A003>.

Costa, José Emanuel. «@Fator\_História. Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino». Relatório de Estágio, FLUP, 2019. Acedido a 10 de junho de 2022. <https://hdl.handle.net/10216/123121>.

Couto, Célia Pinto e Maria Antónia Monterroso Rosas. *Entre Tempos 10 – Parte 2, História A, 10.º ano*. Porto: Porto Editora, 2021.

Couto, Célia Pinto e Maria Antónia Monterroso Rosas. *Um Novo Tempo da História – Parte 2, História A, 11.º ano*. Porto: Porto Editora, 2019.

DataReportal. «Digital 2022: July Global Statshot Report». Acedido a 13 de agosto de 2022. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-july-global-statshot>.

DataReportal. «Digital 2022: Portugal». Acedido a 13 de agosto de 2022. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-portugal>.

DataReportal. «Global Social Media Statistics». Acedido a 13 de agosto de 2022, <https://datareportal.com/social-media-users>.

DataReportal. «Instagram statistics and trends». Acedido a 13 de agosto de 2022. <https://datareportal.com/essential-instagram-stats>.

«Despacho n.º 6605-A/2021». *Diário da República*, Série II (6 de julho de 2021): 241-242. <https://bit.ly/3QESIVt>.

«Despacho n.º 12123-M/2021». *Diário da República*, Série II (13 de dezembro de 2021): 12-13. <https://bit.ly/3w3hXUJ>.

Dyson, Esther, George Gilder, George Keyworth e Alvin Toffler. «Cyberspace and the American Dream: A Magna Carta for the Knowledge Age». *The Information Society: An International Journal*, 12(3) (agosto 1994). Acedido a 2 de setembro de 2022. <http://www.pff.org/issues-pubs/futureinsights/fi1.2magnacarta.html>.

Ford, Sam. «About Sam». Acedido a 15 de agosto de 2022. <https://samford.wordpress.com/about-sam/>.

Freebody, Peter. *Qualitative research in education. Interaction and practice*. London: SAGE Publications Ltd, 2003.

Fronteiras do Pensamento. «Pierre Lévy». Acedido a 3 de setembro de 2022. <https://www.fronteiras.com/descubra/pensadores/exibir/pierre-levy>.

Frier, Sarah. *Sem Filtro. Como o Instagram transformou os negócios, os influenciadores e a sociedade*. Lisboa: Clube do Autor, 2021.

Fuchs, Christian. «About Christian Fuchs». Acedido a 13 de agosto de 2022. <https://fuchsc.uti.at/about/>.

Fuchs, Christian. *Social Media: a critical introduction*. London: SAGE Publications Ltd, 2014.

G1. «Instagram para Android atinge 5 milhões de downloads em seis dias». Acedido a 17 de junho de 2022. <http://glo.bo/3f7kdEm>.

Garcês José e Luís Miguel Duarte. *História do Porto em BD*. Porto: Asa, 2001.

Gouveia, Marco. *Marketing digital – o guia completo*. Porto: Ideias de Ler, 2022.

Gray, Kathleen, Lucas Annabell e Gregor Kennedy. «Medical students' use of Facebook to support learning: Insights from four case studies». *Medical Teacher* 32 (novembro 2010): 971-976. Acedido a 13 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.497826>.

Greenhow, Christine. «Youth, learning, and social media». *Journal of Educational Computing Research*, 45(2) (setembro 2011): 139-146. Acedido a 23 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.2190/EC.45.2.a>.

Handayani, Fitri. «Instagram as a teaching tool? Really?». *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT)* 4 (1) (maio 2016): 320-327. Acedido a 12 de junho de 2022. <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6942>.

Halverson, Erica Rosenfeld. «Do social networking technologies have a place in formal learning environments?». *On the Horizon*, 19(1) (fevereiro 2011): 62-67. Acedido a 23 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.1108/10748121111107717>.

Highfield, Tim e Tama Leaver. «A methodology for mapping Instagram hastags», *First Monday* 20 (1) (dezembro 2014). Acedido a 17 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.5210/fm.v20i1.5563>.

Howell, Bryan, Joshua Siebert e Michaela Hill. «New Uses of Instagram in Design History Education». In *International Conference on Engineering and Product Design Education*, 1-6. Glasgow: University of Strathclyde, 2019. Acedido a 12 de junho de 2022. <https://doi.org/10.35199/epde2019.72>.

Huang, W., D. W. Hood e S. J. Yoo. «Motivational support in Web 2.0 learning environments: a regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance». *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6) (junho 2013): 631-641. Acedido a 13 de julho de 2022. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.796718>.

Hughes, Ann. *Higher education in a Web 2.0 world: Report of an independent committee of inquiry into the impact on higher education of students' widespread use of Web 2.0 technologies*. Londres: JISC, 2009. Acedido a 15 de agosto de 2022. <https://bit.ly/3SLQ63E>.

Instagram. «About Instagram». Acedido a 13 de junho de 2022. <https://about.instagram.com/features>.

Instagram. «About Us». Acedido a 15 de junho de 2022. <https://www.instagram.com/about/us/>.

Instagram. «Shedding More Light on How Instagram Works». Acedido a 1 de setembro de 2022. <https://bit.ly/3flMmrl>.

Instituto Nacional de Estatística. *Estudo sobre o Poder de Compra Concelhio – 2019*. Lisboa: INE, 2021a. <https://www.ine.pt/xurl/pub/6358988>.

Instituto Nacional de Estatística. *Resultados Provisórios, Censos 2021*. Lisboa: INE, 2021b. [https://www.ine.pt/scripts/db\\_censos\\_2021.html](https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html).

Jenkins, Henry. «Who the &%&# is Henry Jenkins?». Acedido a 15 de agosto de 2022. <http://henryjenkins.org/aboutmehtml>.

Laestadius, Linnea. «Instagram». In *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*, editado por Luke Sloan e Anabel Quan-Haase. London: SAGE Publications, Ltd, 2017.

Leão, M. B. C. e B. S. Leite. «A Web 2.0 como ferramenta de aprendizagem no ensino de ciências». *Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 5* (dezembro 2009): 77-82. Acedido a 23 de julho de 2022. [http://www.tise.cl/2009/tise\\_2009/pdf/10.pdf](http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/10.pdf).

Lévy, Pierre Lévy. *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

Maynard, Andreza S. C. «Postar, curtir e aprender?: o uso do Instagram no Ensino de História». *Cadernos do Tempo Presente*, 11 (2) (dezembro 2020): 36-49. Acedido a 22 de Agosto de 2022. <https://doi.org/10.33662/ctp.v11i02.15008>.

Manca, Stefania e Maria Ranieri. «Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment». *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6) (dezembro 2013): 487-504. Acedido a 23 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.1111/jcal.12007>.

Manikonda, Lydia, Yuheng Hu e Subbarao Kambhampati. «Analyzing User Activities, Demographics, Social Network Structure and User-Generated Content on Instagram». *arXiv* (outubro 2014): 4. Acedido a 19 de Agosto de 2022. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1410.8099>.

Marktest Consulting. «Documento de apresentação do relatório: Os Portugueses e as Redes Sociais». Acedido a 13 de agosto de 2022. <https://bit.ly/3C2WyyC>.

Marques, Vasco. *Redes sociais 360: como comunicar online*. Coimbra: Actual Editora, 2020.

Mazer, Joseph P., Richard E. Murphy e Cheri J. Simonds. «I'll See You On "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate». *Communication Education*, 56 (1) (janeiro 2007): 1-17. Acedido a 18 de Agosto de 2022. <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>.

McLachlan, Stacey. «35 Instagram Stats That Matter to Marketers in 2022». *Hootsuite*, 18 de janeiro de 2022. <https://blog.hootsuite.com/instagram-statistics/>.

Miranda, Flávio. «A cidade dos mercadores – Da luta pelo poder civil às guerras fernandinas». In *História do Porto*. Porto: QuidNovi, 2010.

Moraes, Daniela. «Ensinar e Aprender História nas Redes Sociais Online: possibilidades e desafios para o espaço escolar». Dissertação de Mestrado, UFPE, 2018. Acedido a 10 de junho de 2022. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33666>.

Moreira, João Manuel. *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina Editora, 2004.

Mosseri, Adam. «Testing Feed Changes». *Twitter*, 3 de maio de 2022. <https://bit.ly/3SacBjf>.

NYU. «Clay Shirky — Vice Provost». Acedido a 14 de agosto de 2022. <https://bit.ly/3LJtWwO>.

O'Reilly, Tim. «What is web 2.0?». Acedido a 13 de Agosto de 2022. <https://bit.ly/3fj24DE>.

Pacheco, Elsa, António Costa, Cristiana Martinha e Laura Soares. «Redes sociais como recurso didático - ensaios no ensino da Geografia da UP». In *La Investigación e Innovación en la Enseñanza de la Geografía*. Alicante: Universidad de Alicante, 2016. Acedido a 12 de junho de 2022. <http://dx.doi.org/10.14198/GeoAlicante2015.27>.

Patel, Neil. «Como Usar o Instagram: O Guia Definitivo (Atualizado 2022)». Acedido a 12 de junho de 2022. <https://neilpatel.com/br/blog/instagram/>.

P3. «Instagram Stories: as tuas imagens apagadas em 24 horas». *Público*, 2 de agosto de 2016. <https://bit.ly/3qZExKp>.

Pequenino, Karla. «Facebook muda oficialmente de nome. Agora chama-se Meta». *Público*, 28 de outubro de 2021. <https://bit.ly/3Cf0trE>.

Pereira, Andreia Marques. «Porto: daqui houve nome Portugal». *Público*, 19 de setembro de 2020. <https://bit.ly/3C2R06Q>.

*Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. 2017. <https://bit.ly/3Ea9u6J>.

*Perfil dos(as) Alunos(as) dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias*. 2020. [https://www.colegiodapaz.com.pt/pdf/perfilaluno\\_2020.pdf](https://www.colegiodapaz.com.pt/pdf/perfilaluno_2020.pdf).

Pordata. «Alunos matriculados no ensino superior: total e por tipo de ensino». Acedido a 6 de julho de 2022. <https://bit.ly/3apf2Oa>.

Pordata. «Indivíduos com 16 e mais anos que utilizam computador e Internet em % do total de indivíduos: por grupo etário». Acedido a 13 de agosto de 2022. <https://bit.ly/3PnbAlA>.

Porto. «Economia». Acedido a 10 de julho de 2022. <https://bit.ly/3LIVZwx>.

Porto. «Porto conquista prémio de melhor destino europeu para escapadela urbana». 2 de novembro 2020. Acedido a 6 de julho de 2022. <https://bit.ly/3bXUM6R>.

Porto. «Rede Escolar». Acedido a 6 de julho de 2022. <https://bit.ly/3AhTIUH>.

Porto Editora. «Porto 2001 na Infopédia». Acedido a 6 de julho de 2022. [https://www.infopedia.pt/\\$porto-2001](https://www.infopedia.pt/$porto-2001).

Público. «Facebook “domina” redes sociais, mas Instagram, WhatsApp e TikTok aumentam notoriedade». *Público*, 19 de outubro de 2021. <https://bit.ly/3LsoPAT>.

Público. «Instagram estreia-se em Android». *Público*, 4 de abril de 2012. <https://bit.ly/3C1bRaa>.

Público. «Porto eleito melhor destino europeu de 2017». *Público*, 10 de fevereiro de 2007. <https://bit.ly/3SNWok7>.

Quero, Maria José e Rafael Ventura. «Using Facebook in University Teaching: A Practical Case Study». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83 (julho 2013): 1032-1038. Acedido a 18 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.192>.

Raposo, Miguel. *Torna-te um guru das redes sociais*. Lisboa: Manuscrito Editora, 2017.

Ribeiro, Maria do Carmo e Arnaldo Sousa Melo. «A influência das atividades económicas na organização da cidade medieval portuguesa». In *Evolução da paisagem urbana: sociedade e economia*, coord. por Maria do Carmo Ribeiro e Arnaldo Sousa Melo, 145-171. Braga: CITCEM, 2012.

Robb, M. B. e V. Rideout. *The common sense censos: Media use by tweens and teens, 2019*. San Francisco, CA: Common Sense Media, 2019. Acedido a 2 de Agosto de 2022. <https://bit.ly/3UMvfiu>.

Romaní, Cristóbal Cobo. «Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos». In *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, editado por Cristóbal Cobo Romaní e Hugo Pardo Kuklinski, 101-116. Barcelona: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic; México DF: Flacso México, 2007. <https://www.maestrosdelweb.com/images/2010/01/planeta-web20.pdf>.

RTP. «Sobre | Visita Guiada». Acedido a 12 de agosto de 2022. <https://media.rtp.pt/visitaguiada/sobre/>.



- RTP2. 2017. «Visita Guiada — Casa do Infante, Porto, Ep. 5». RTP Play, 00:27:43. <https://www.rtp.pt/play/p3373/e286399/visita-guiada>.
- Statista. «Most popular social networks worldwide as of January 2022, ranked by number of monthly active users». Acedido a 19 de julho de 2022. <https://bit.ly/3LNcdoi>.
- Seixas, Peter e Tom Morton. *The Big Six – Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2013.
- Sousa, Armindo de. «Tempos Medievais». In *História do Porto*, dirigida por Luís A. de Oliveira Ramos. Porto: Porto Editora, 2000.
- Tiago, Mariana Marques. «O Instagram está a mudar: quer tornar-se “mais imersivo”. Mas já há críticas». *Público*, 20 de maio de 2022. <https://bit.ly/3dIYKRK>.
- Tomé, João. «Instagram reina nos jovens, Facebook e Youtube em queda em Portugal». *dinheiro vivo*, 30 de junho de 2021. <https://bit.ly/3DzLVnt>.
- Tuckman, Bruce W. *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Veja, Carmelo. «Usos docentes de la aplicación Instagram en Historia de la Fotografía». In *VII Jornadas de Innovación Educativa de la Universidad de La Laguna*, 289-302. San Cristóbal de La Laguna: Universidad de La Laguna, 2017. Acedido a 10 de junho de 2022. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6127>.
- Viana, Clara. «Redução de programas proposta para o secundário compromete formação dos alunos». *Público*, 26 de julho de 2018. <https://bit.ly/3QYD173>.
- Vovelle, Michel. *A Revolução Francesa 1789-1799*. Coimbra: Edições 70, 2007.
- Wasserman, Todd. «Instagram for Android Downloaded More Than 1 Million Times in 24 Hours». Acedido a 17 de junho de 2022. <https://bit.ly/3UGSyuf>.
- Universidade de Utrecht. «Prof. dr. José van Dijck». Acedido a 16 de agosto de 2022. <https://www.uu.nl/staff/JFTMvanDijck/CV>.

# Anexos

## **Anexo 1: Inquérito Inicial aplicado aos alunos do 11.º e 10.º anos<sup>223</sup>**

### **Âmbito do Inquérito**

Este inquérito insere-se num estudo de investigação-ação, realizado no âmbito do estágio pedagógico da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que aborda a temática as redes sociais e o seu contributo para o ensino da História. É um inquérito inicial, com um conjunto de perguntas diversas às quais peço que respondas com a máxima sinceridade. Algumas perguntas permitem mais do que uma escolha. Tem uma duração estimada de 4 minutos.

Obrigado pelo teu contributo.

#### **1. Género**

- ☐ Masculino.
- ☐ Feminino.
- ☐ Outra opção...

#### **2. Idade**

\_\_\_\_\_

#### **3. Tens *smartphone*?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 4).
- ☐ Não. (Ir para a pergunta 5).

#### **4. Se respondeste sim à pergunta 3, qual o sistema operativo do teu *smartphone*?**

- ☐ *Android*.
- ☐ *IOS (Apple)*.
- ☐ Outra opção...

\_\_\_\_\_

<sup>223</sup> O inquérito sofreu uma adaptação na passagem da versão originalmente digital para esta versão de impressão, sem comprometer aquelas que foram efetivamente as questões realizadas. Para automatizar o processo de resposta das questões de resposta-chave o *Google Forms* obriga à criação de secções, que, por sua vez, implica uma redação de conteúdo extra para contextualizar o utilizador que se encontra a responder ao inquérito. Essas informações adicionais não foram transcritas. Esta informação aplica-se aos restantes inquéritos que constam nos Anexos 8 e 10.

**5. Quando estás na escola utilizas o *smartphone*?**

☐ Sim.

☐ Não.

**6. Com que finalidade usas o teu *smartphone*? (Permite escolher mais do que uma opção)**

☐ Chamadas.

☐ SMS.

☐ Música.

☐ Fotografia/Vídeo.

☐ Calendário.

☐ Anotações.

☐ Jogos.

☐ Acesso ao email.

☐ Redes Sociais.

☐ Acesso à internet.

☐ Outra opção...

**7. Tens acesso frequente à internet durante o dia?**

☐ Sim.

☐ Não.

**8. Onde costumas aceder à internet? (Permite escolher mais do que uma opção)**

☐ Casa.

☐ Escola.

☐ Outra opção...

**9. Em média, quantas horas por dia navegas na internet, sem contabilizar o tempo presente nas redes sociais?**

☐ Até 1 hora.

☐ De 1 a 2 horas.

☐ De 2 a 3 horas.

☐ De 3 a 4 horas.

☐ Mais de 4 horas.

**10. Em média, quantas horas por dia estás nas redes sociais?**

- ☐ Até 1 hora.
- ☐ De 1 a 2 horas.
- ☐ De 2 a 3 horas.
- ☐ De 3 a 4 horas.
- ☐ De 4 a 5 horas.
- ☐ De 5 a 8 horas.
- ☐ Mais de 8 horas.

**11. Através de que dispositivo móvel acedes à internet e redes sociais com mais frequência?**

- ☐ Computador.
- ☐ *Smartphone*.
- ☐ *Tablet*.

**12. Utilizas o *smartphone* para aprendizagem/tarefas escolares?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 13).
- ☐ Não. (Ir para a pergunta 14).

**13. Em que é que o utilizas? (Permite escolher mais do que uma opção)**

- ☐ Para apoio às aulas, por indicação do/da professor/a.
- ☐ Para escrever apontamentos nas aulas.
- ☐ Para trabalhos de grupo.
- ☐ Para trabalhos de casa.
- ☐ Para preparar e estudar para testes.
- ☐ Para lembretes de tarefas escolares e testes.
- ☐ Outra opção...

**14. Na tua opinião, o *smartphone* pode ser mais usado no processo de aprendizagem em contexto escolar?**

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não sei, não tenho opinião.

**15. Em que redes sociais tens conta criada?** *(Permite escolher mais do que uma opção)*

- ☐ Facebook.
- ☐ Instagram.
- ☐ LinkedIn.
- ☐ TikTok.
- ☐ Twitter.
- ☐ Youtube.
- ☐ Não tenho conta em nenhuma rede social.

**16. Geres alguma página ou dinamizas algum canal?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 17).
- ☐ Não. (Ir para a pergunta 18).

**17. Qual o âmbito desse projeto?**

- ☐ Privado/pessoal.
- ☐ Comercial/Negócio.

**18. Indica as três redes sociais que usas com mais frequência diariamente.**

- ☐ Facebook.
- ☐ Instagram.
- ☐ LinkedIn.
- ☐ TikTok.
- ☐ Twitter.
- ☐ WhatsApp.
- ☐ Youtube.
- ☐ Não uso nenhuma rede social.

**19. Selecciona a opção que define a atividade do teu perfil nas redes sociais:**

- ☐ No meu perfil, publico e partilho publicações raramente.
- ☐ No meu perfil, publico e partilho publicações algumas vezes por mês.
- ☐ No meu perfil, publico e partilho publicações todas as semanas.

**20. Selecciona a opção que define a tua presença nas redes sociais em relação aos outros:**

- ☐ Sou *low profile*, uso sobretudo para observar e acompanhar.
- ☐ Tenho uma presença ativa, comento e partilho publicações de outros, troco mensagens.

**21. Com que finalidade usas as redes sociais?** *(Permite escolher mais do que uma opção)*

- ☐ Lazer/entretenimento.
- ☐ Conhecer novas pessoas.
- ☐ Comunicar.
- ☐ Estudar.
- ☐ Visibilidade/Fama.
- ☐ Outra opção...

**22. Usas frequentemente a opção de mensagens das redes sociais como forma de contacto?**

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

**23. Usas as redes sociais para pesquisar informação?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 24).
- ☐ Não. (Ir para a pergunta 26).

**24. Que tipo de informação costumavas pesquisar?**

---

**25. Qual/quais destas redes sociais mais usas para pesquisar informação?** *(Permite escolher mais do que uma opção)*

- ☐ Facebook.
- ☐ Instagram.
- ☐ LinkedIn.
- ☐ TikTok.
- ☐ Twitter.
- ☐ Youtube.

**26. Segues alguma página, perfil ou canal relacionado com História?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 27).

☐ Não. (Ir para a pergunta 28).

**27. Indica qual/quais?**<sup>224</sup>

---

**28. Na tua opinião, as redes sociais podem ser uma ferramenta útil no processo de aprendizagem em contexto escolar?**

☐ Sim.

☐ Não.

☐ Não sei, não tenho opinião.

**29. Especificamente no que toca à disciplina de História, consideras que as redes sociais podem ser um complemento interessante ao seu ensino escolar?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 30).

☐ Não. (Ir para a pergunta 31).

☐ Não sei, não tenho opinião. (Ir para a pergunta 31).

**30. De que forma poderiam ser usadas?**

---

**31. As redes sociais já foram usadas de uma forma didática no processo de ensino-aprendizagem em alguma disciplina?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 32).

☐ Não. (Ir para a pergunta 33).

**32. Indica em qual/quais disciplina(s)?**

---

**33. Usas, de forma autónoma e autodidata, as redes sociais como ferramenta auxiliar no teu percurso escolar?**

☐ Sim.

☐ Não.

---

<sup>224</sup> Esta questão obteve zero respostas por parte das alunas do 10.º ano, dado que deriva de uma questão-chave, cuja resposta obtida conduzia a que a pergunta não fosse apresentada às alunas. Por essa razão, no Anexo 3, não é apresentado nenhum resultado.



**34. Especificamente, no que toca ao *Instagram*, qual/quais destas funcionalidades consideras mais interessante para transmitir informação?**

☐ *Feed.*

☐ *Stories.*

☐ *Reels.*

☐ *IGTV.*

☐ *Live.*

**35. Se tivesses a possibilidade de contactar, através do *Instagram*, um professor para esclarecer dúvidas ou colocar questões, achas que utilizarias este recurso?**

☐ Sim.

☐ Não.

## Anexo 2: Respostas dos alunos do 11.º ano ao Inquérito Inicial

12 respostas

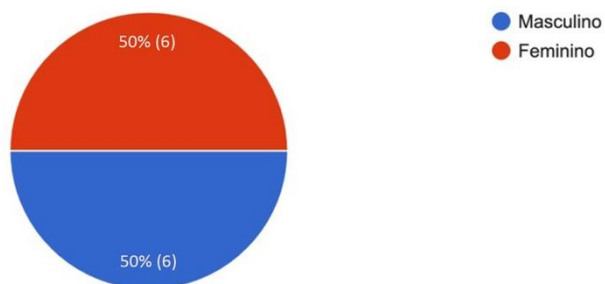


Gráfico 1 – Representação dos alunos, por género

12 respostas

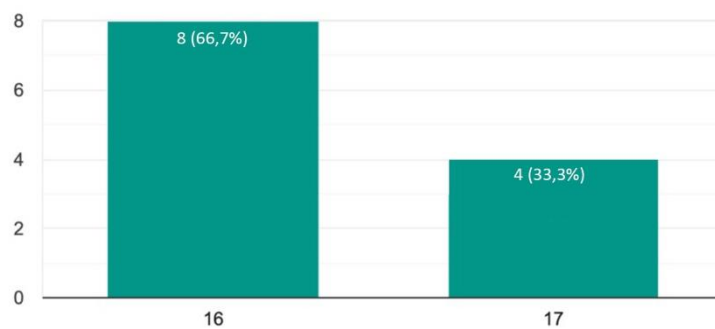


Gráfico 2 – Representação dos alunos, por idade

12 respostas

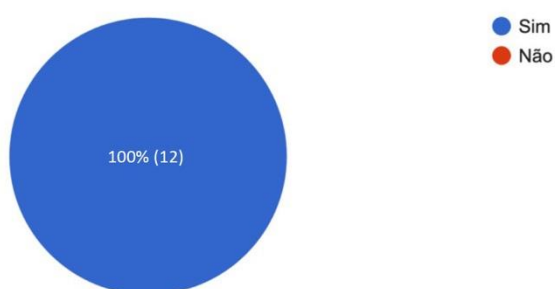
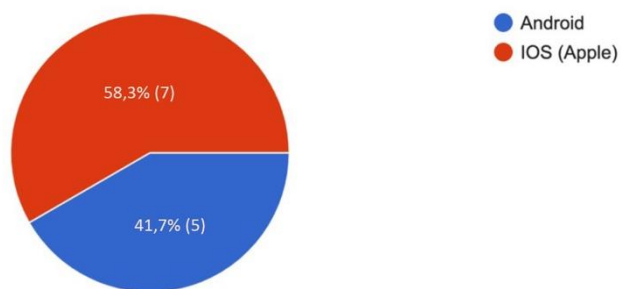


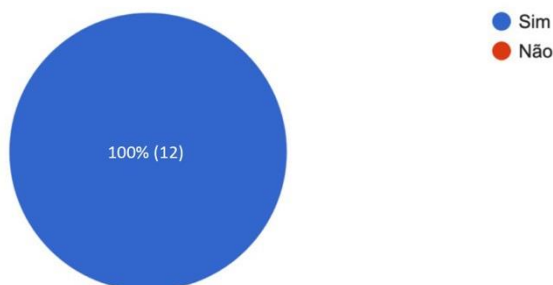
Gráfico 3 – Sobre se os alunos têm um *smartphone*

12 respostas



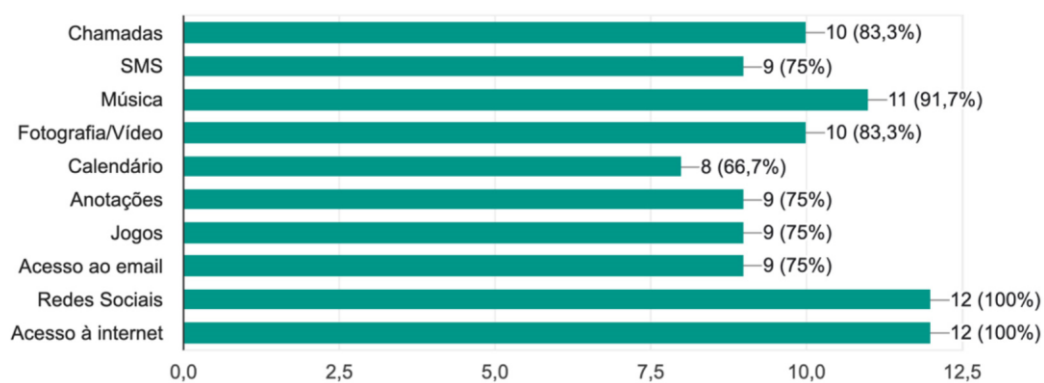
**Gráfico 4 – Sistema operativo do *smartphone* que os alunos possuem**

12 respostas



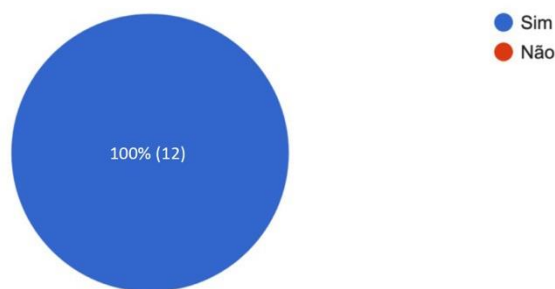
**Gráfico 5 – Uso do *smartphone* na escola pelos alunos**

12 respostas



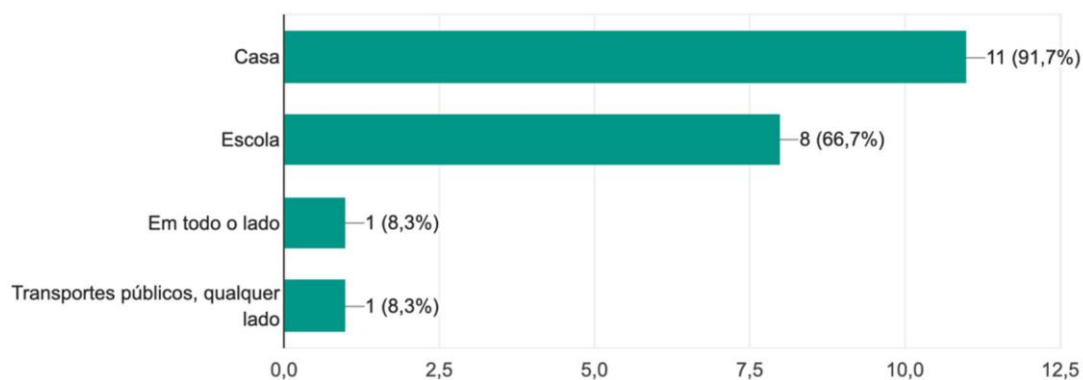
**Gráfico 6 – Como utilizam os alunos o *smartphone***

12 respostas



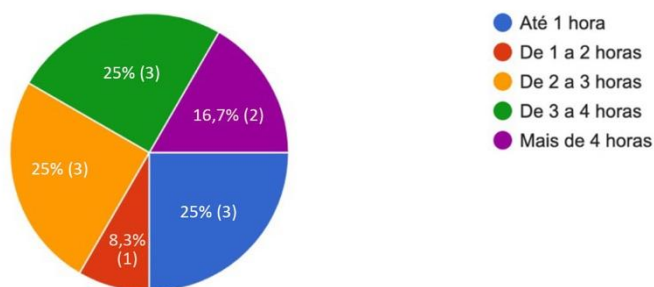
**Gráfico 7 – Acesso frequente à Internet durante o dia pelos alunos**

12 respostas



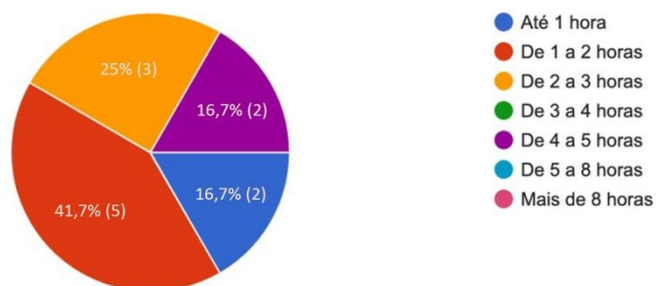
**Gráfico 8 – Onde é que os alunos acedem à internet**

12 respostas



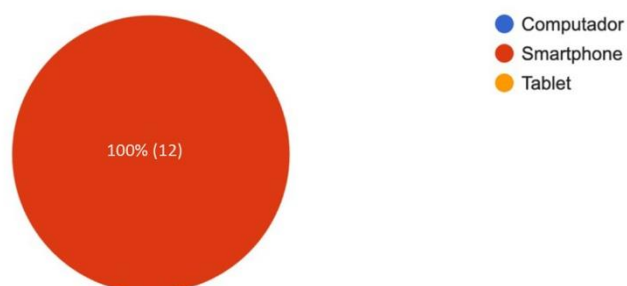
**Gráfico 9 – Média de horas, por dia, que os alunos navegam na internet, sem contabilizar o tempo presente nas redes sociais**

12 respostas



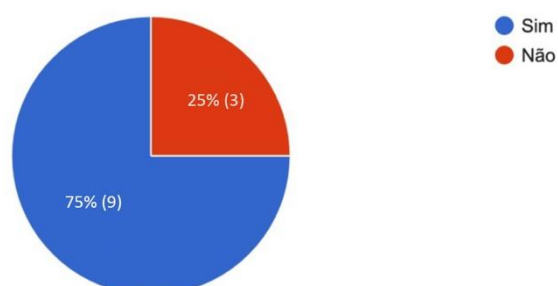
**Gráfico 10 – Média de horas, por dia, que os alunos estão nas redes sociais**

12 respostas

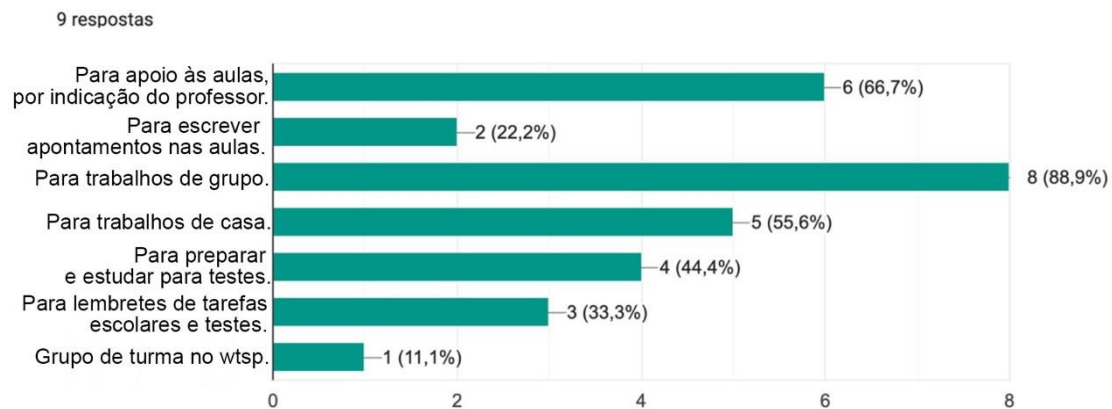


**Gráfico 11 – Dispositivo móvel através do qual os alunos acedem à internet e às redes sociais com mais frequência**

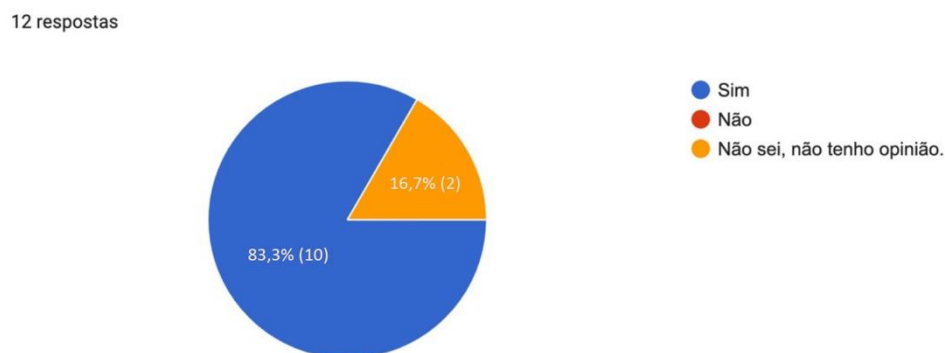
12 respostas



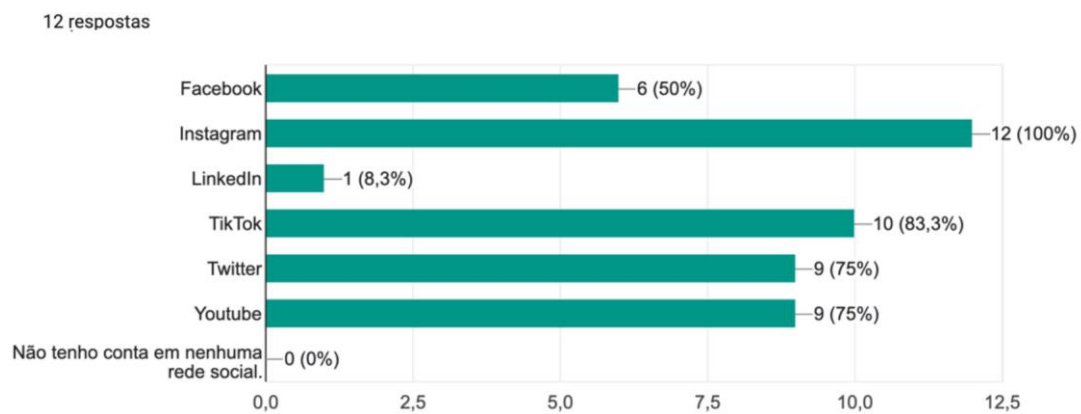
**Gráfico 12 – Uso do *smartphone* para aprendizagem/tarefas escolares pelos alunos**



**Gráfico 13 – Como utilizam os alunos o *smartphone* para aprendizagem/tarefas escolares**

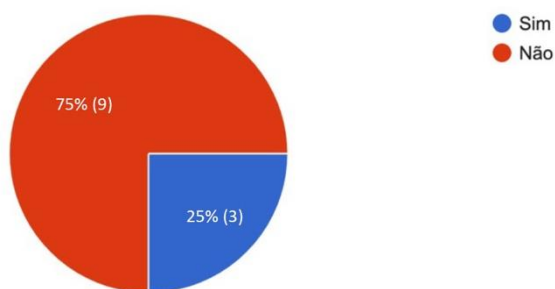


**Gráfico 14 – Opinião dos alunos sobre se o *smartphone* pode ser mais usado no processo de aprendizagem em contexto escolar**



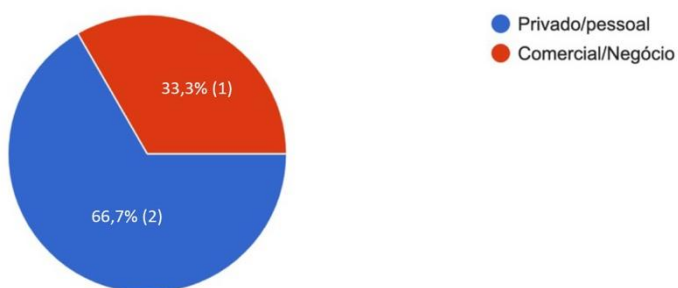
**Gráfico 15 – Redes sociais nas quais os alunos têm conta criada**

12 respostas



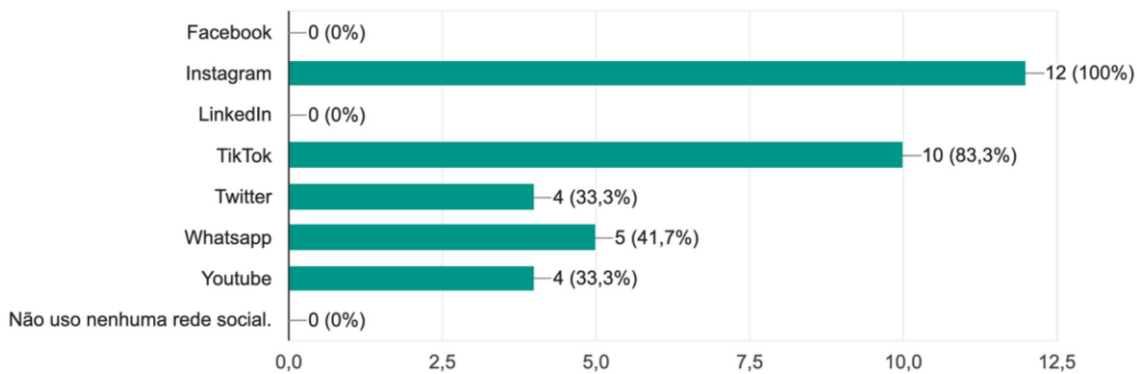
**Gráfico 16 – Sobre se os alunos gerem alguma página ou dinamizam algum canal**

3 respostas



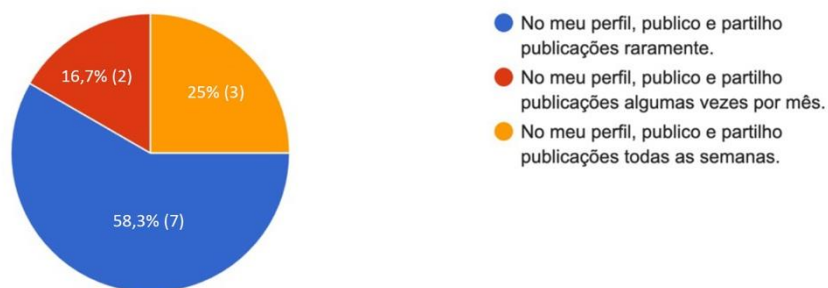
**Gráfico 17 – Âmbito do projeto que os alunos gerem**

12 respostas



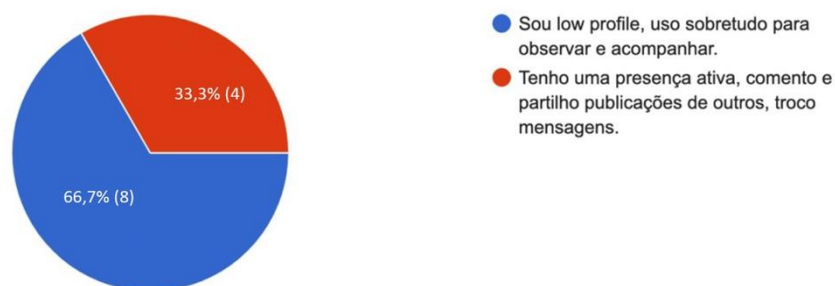
**Gráfico 18 – Redes sociais que os alunos usam com mais frequência diariamente**

12 respostas



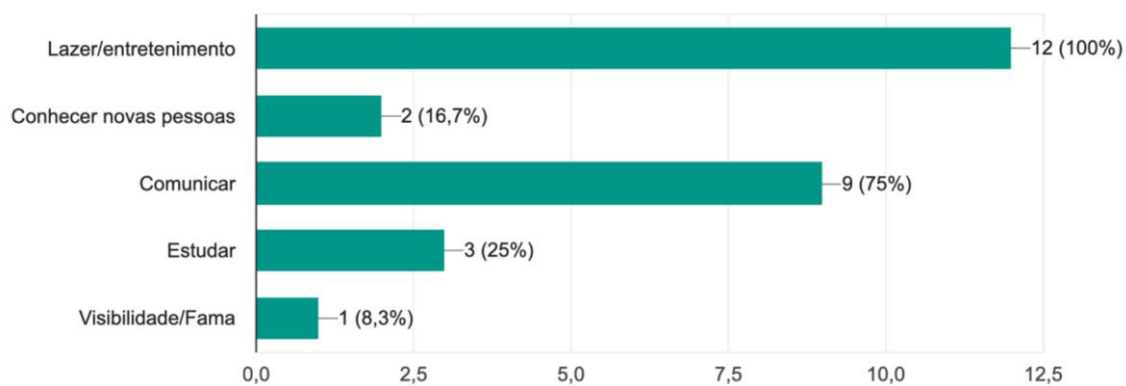
**Gráfico 19 – Atividade que os alunos têm no seu perfil nas redes sociais**

12 respostas



**Gráfico 20 – Presença que os alunos têm nas redes sociais em relação aos outros**

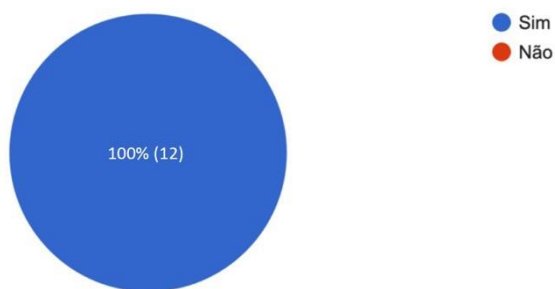
12 respostas



**Gráfico 21 – Como utilizam os alunos as redes sociais**

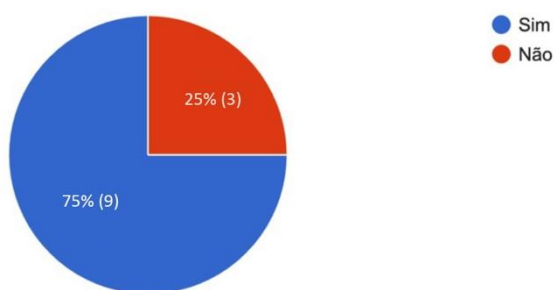


12 respostas



**Gráfico 22 – Uso frequente da opção de mensagens das redes sociais, como forma de contacto, pelos alunos**

12 respostas



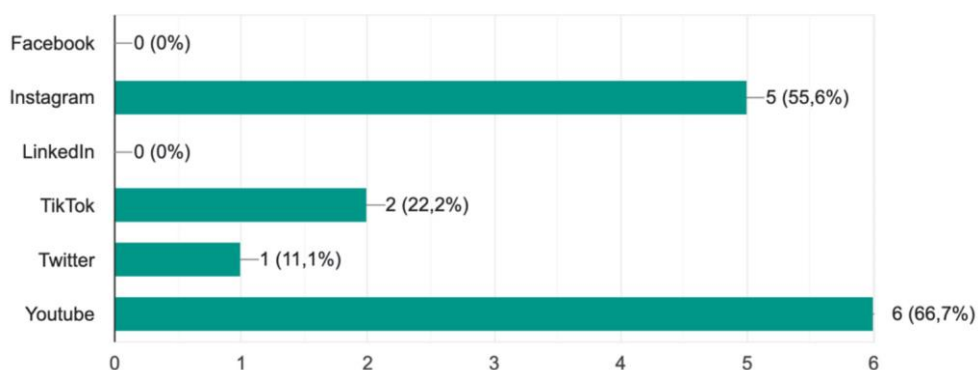
**Gráfico 23 – Uso das redes sociais para pesquisar informação pelos alunos**

9 respostas

|                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Depende                                                                                                                                                     |
| Informação que esteja relacionada com matéria que esteja a dar                                                                                              |
| Músicas pessoas famosas vocabulário etc                                                                                                                     |
| Desporto principalmente como por exemplo futebol, fórmula 1, raramente sobre cultura geral                                                                  |
| Basquetebol, História, etc.                                                                                                                                 |
| vida de celebridades                                                                                                                                        |
| Informações e como funciona a mecânica automóvel                                                                                                            |
| De história e notícias sobre o mundo                                                                                                                        |
| Informações simples em redes sociais para aprender de forma mais lúdica. Quando quero saber sobre o assunto mais a fundo ainda prefiro pesquisar em livros. |

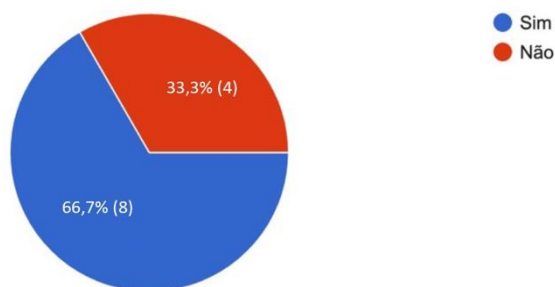
#### Listagem de respostas 1 – Informação que os alunos pesquisam nas redes sociais

9 respostas



**Gráfico 24 – Redes sociais mais usadas pelos alunos para pesquisar informação**

12 respostas



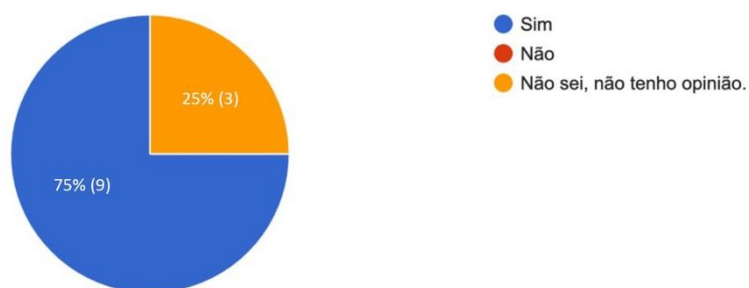
**Gráfico 25 – Sobre se os alunos seguem alguma página, perfil ou canal relacionado com História**

8 respostas

|                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Historiaparatodos                                                                                                                                   |
| História para todos                                                                                                                                 |
| Aventuras na História / Historia y Arqueología / History Extra / History / ... ----- Podcasts, Vídeos, Páginas de redes sociais e sites de História |
| a página do [Aluno #4]                                                                                                                              |
| História para todos                                                                                                                                 |
| Nacional geoghrific(não sei como se escreve😅)                                                                                                       |
| históriaparatodos                                                                                                                                   |
| Debora Aladim, Canal história e tu, Parabólica, Se liga(Todos são canais brasileiros, por isso peço desculpa se não for de tanta utilidade)         |

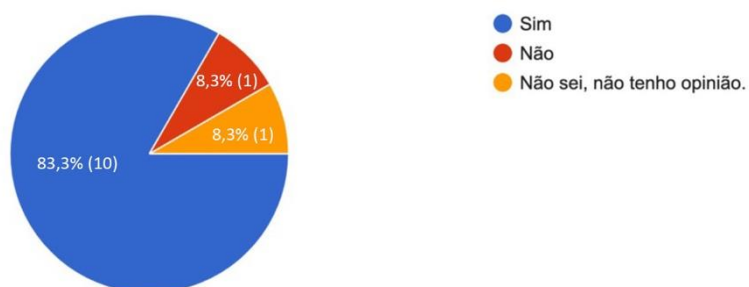
**Listagem de respostas 2 – Página, perfil e/ou canal relacionado com História que os alunos seguem**

12 respostas



**Gráfico 26 – Opinião dos alunos sobre se as redes sociais podem ser uma ferramenta útil no processo de aprendizagem em contexto escolar**

12 respostas



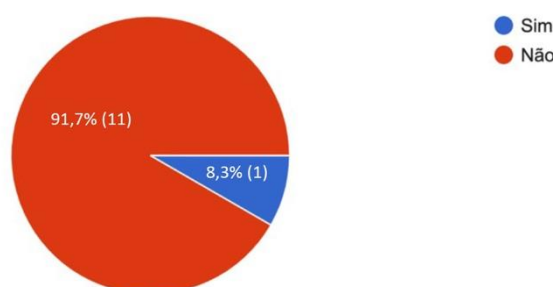
**Gráfico 27 – Opinião dos alunos sobre se as redes sociais podem ser um complemento interessante ao ensino escolar da disciplina de História**

10 respostas

|                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Com páginas com informações                                                                                                                               |
| Não sei muito bem mas penso que era batnaga                                                                                                               |
| Jogos e quizzes                                                                                                                                           |
| Publicações brevías e diretas.                                                                                                                            |
| Questionários de consolidação da matéria abordada em sala de aula, vídeos explicativos, resumos, soluções, etc.                                           |
| pesquisar informação                                                                                                                                      |
| Para fazer inquéritos sobre a matéria e colocar informação                                                                                                |
| Inquéritos por histórias do instagram                                                                                                                     |
| Para fazer quizzes, apoio aos alunos                                                                                                                      |
| Com atividades interativas nas redes sociais de revisão da matéria dada em aula. Além de facilitar o contacto do aluno com o professor em caso de dúvida. |

### Listagem de respostas 3 – Sugestões dos alunos sobre como poderiam ser usadas as redes sociais como complemento ao ensino escolar da disciplina de História

12 respostas



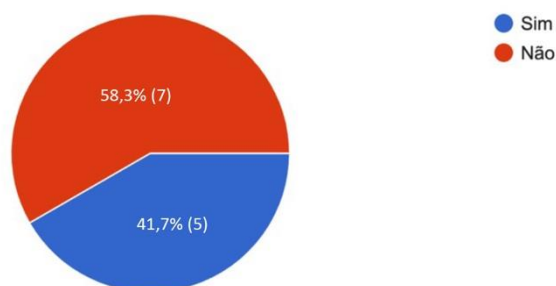
**Gráfico 28 – Uso das redes sociais de uma forma didática no processo de ensino-aprendizagem em alguma disciplina**

1 resposta

Macs inglês geo

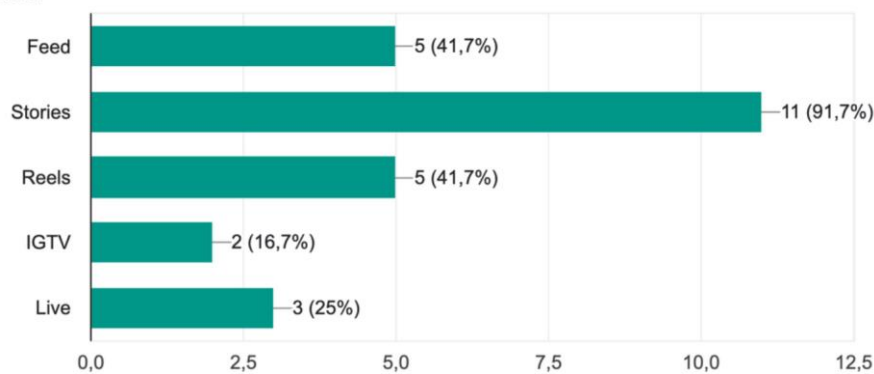
**Listagem de respostas 4 – Disciplinas onde as redes sociais já foram usadas de uma forma didática no processo de ensino-aprendizagem**

12 respostas



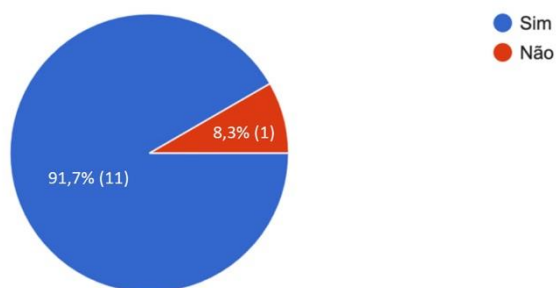
**Gráfico 29 – Uso, pelos alunos, de forma autónoma e autodidata, das redes sociais como ferramenta auxiliar no percurso escolar**

12 respostas



**Gráfico 30 – Funcionalidades do *Instagram* que os alunos consideram mais interessantes para transmitir informação**

12 respostas



**Gráfico 31 – Sobre se os alunos contactariam um professor, através do *Instagram*, para esclarecer dúvidas ou colocar questões**

### Anexo 3: Respostas das alunas do 10.º ano ao Inquérito Inicial

5 respostas

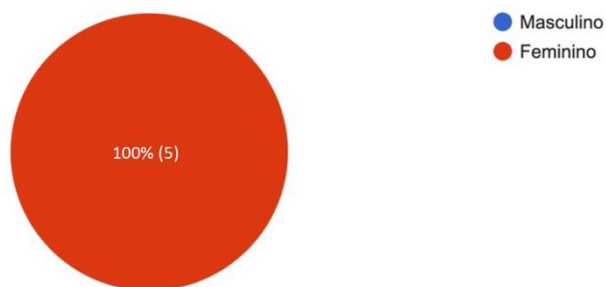


Gráfico 32 – Representação das alunas, por género

5 respostas



Gráfico 33 – Representação das alunas, por idade

5 respostas

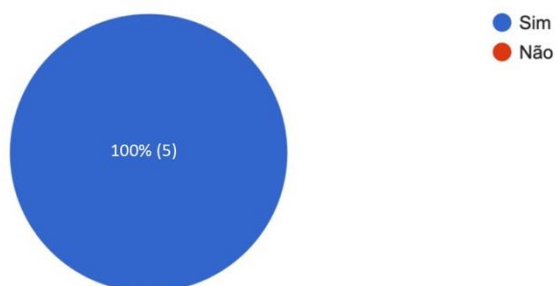
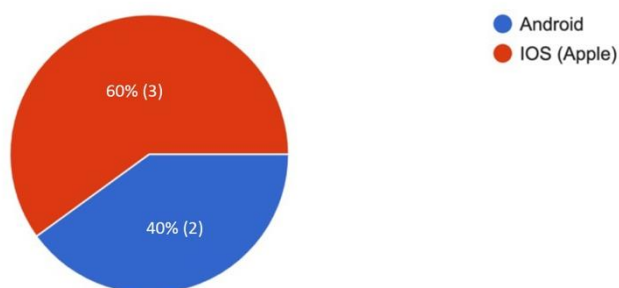


Gráfico 34 – Sobre se as alunas têm um *smartphone*

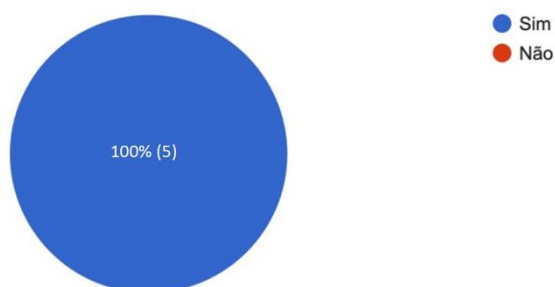


5 respostas



**Gráfico 35 – Sistema operativo do *smartphone* que as alunas possuem**

5 respostas



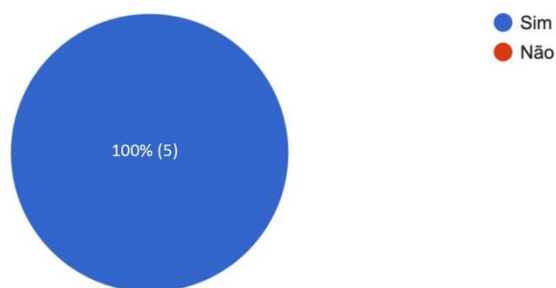
**Gráfico 36 – Uso do *smartphone* na escola pelas alunas**

5 respostas



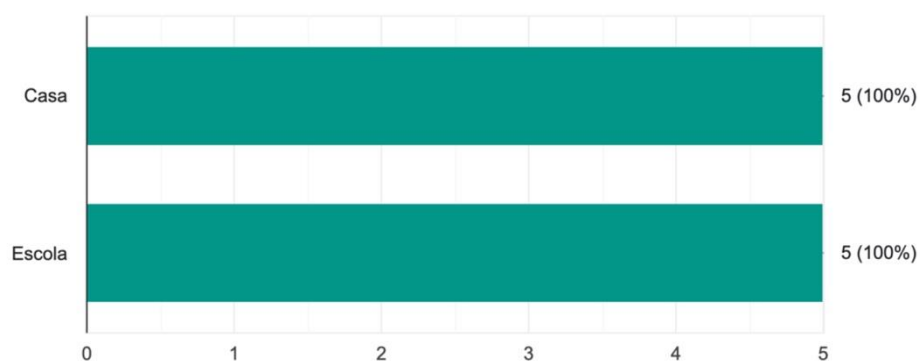
**Gráfico 37 – Como utilizam as alunas o *smartphone***

5 respostas



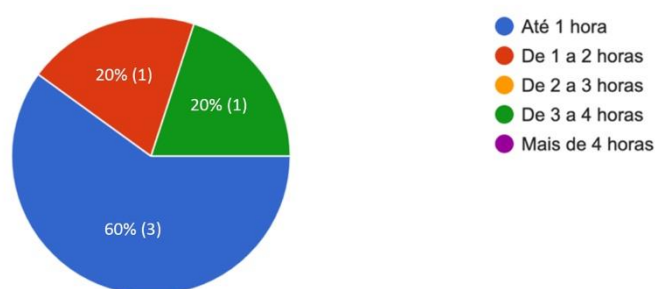
**Gráfico 38 – Acesso frequente à Internet durante o dia pelas alunas**

5 respostas



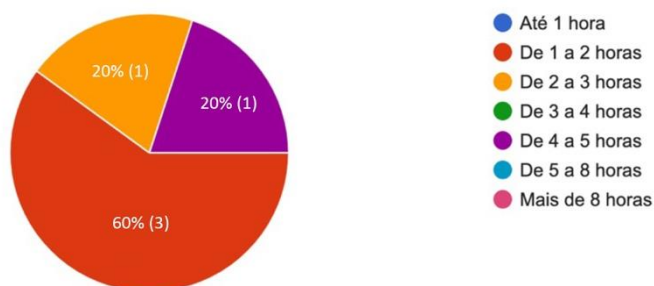
**Gráfico 39 – Onde é que as alunas acedem à internet**

5 respostas



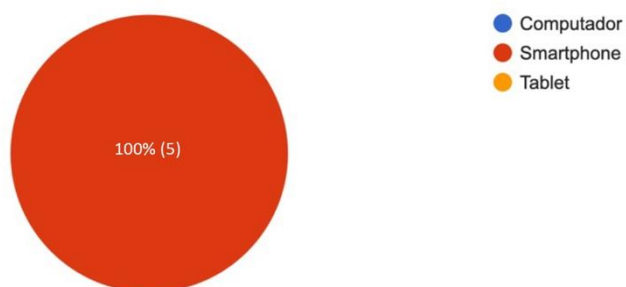
**Gráfico 40 – Média de horas, por dia, que as alunas navegam na internet, sem contabilizar o tempo presente nas redes sociais**

5 respostas



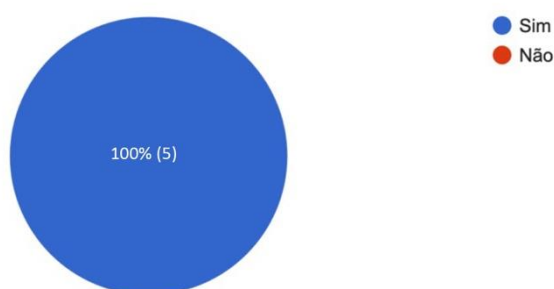
**Gráfico 41 – Média de horas, por dia, que as alunos estão nas redes sociais**

5 respostas

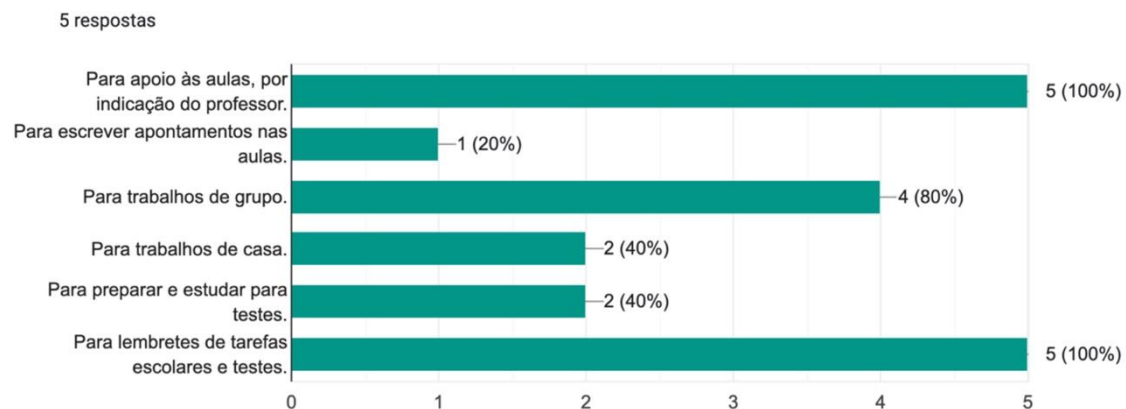


**Gráfico 42 – Dispositivo móvel através do qual as alunas acedem à internet e às redes sociais com mais frequência**

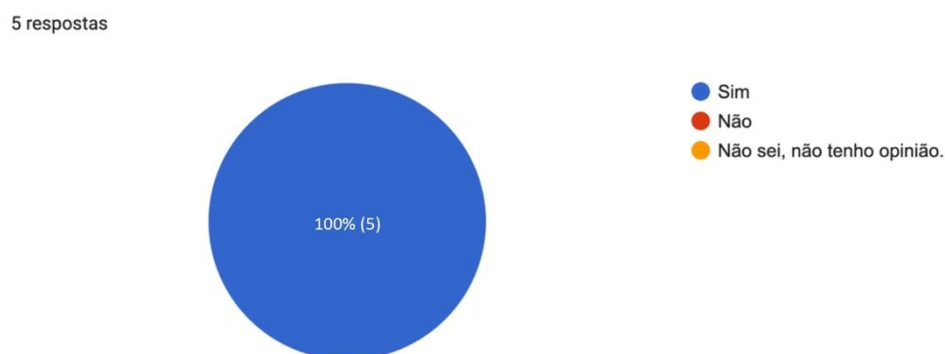
5 respostas



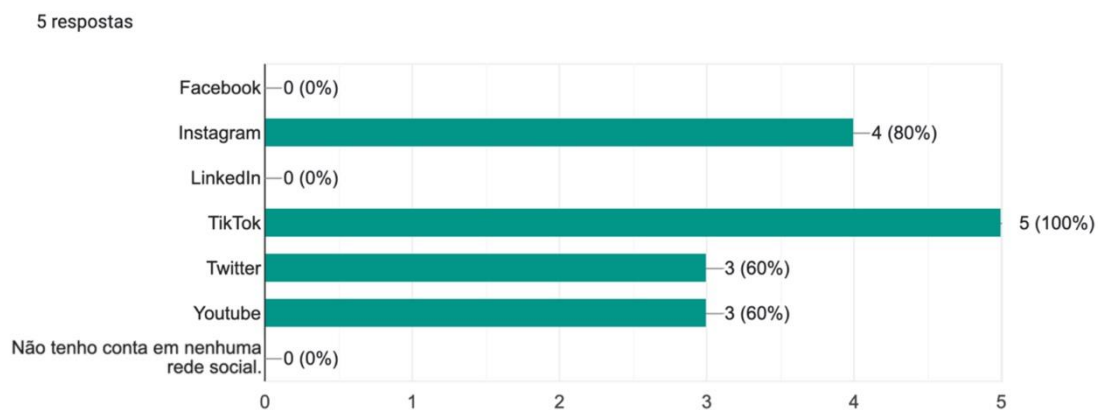
**Gráfico 43 – Uso do *smartphone* para aprendizagem/tarefas escolares pelas alunas**



**Gráfico 44 – Como utilizam as alunas o *smartphone* para aprendizagem/tarefas escolares**

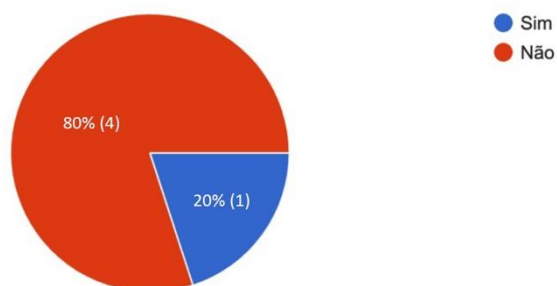


**Gráfico 45 – Opinião das alunas sobre se o *smartphone* pode ser mais usado no processo de aprendizagem em contexto escolar**



**Gráfico 46 – Redes sociais nas quais as alunas têm conta criada**

5 respostas



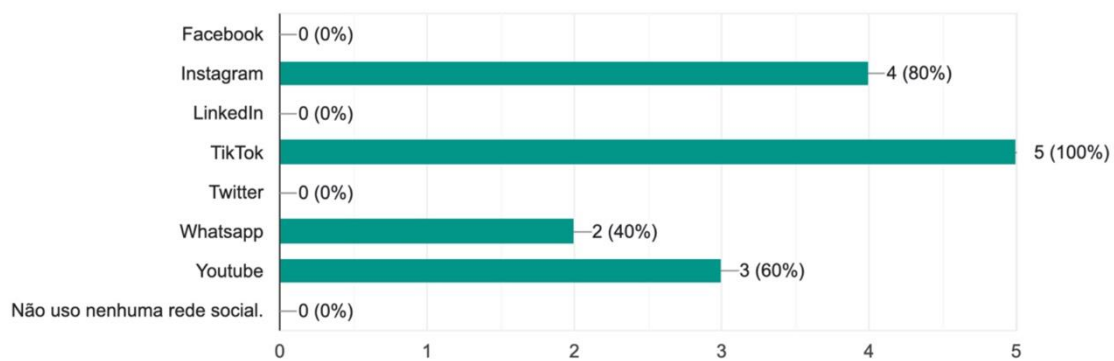
**Gráfico 47 – Sobre se as alunas gerem alguma página ou dinamizam algum canal**

1 resposta



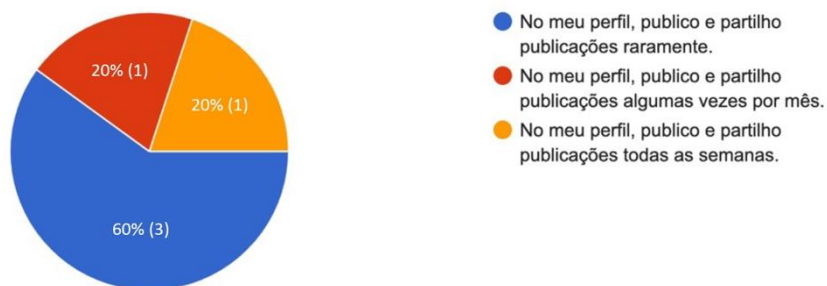
**Gráfico 48 – Âmbito do projeto que as alunas gerem**

5 respostas



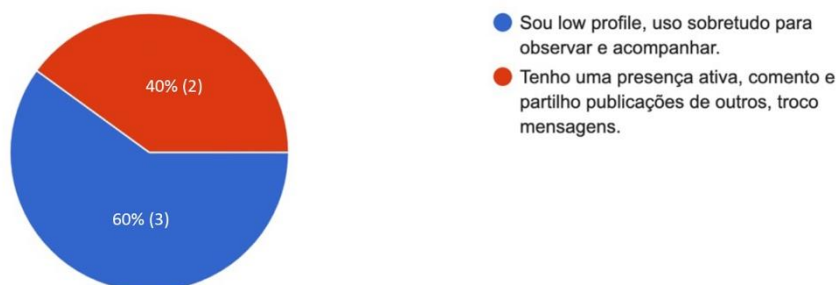
**Gráfico 49 – Redes sociais que as alunas usam com mais frequência diariamente**

5 respostas



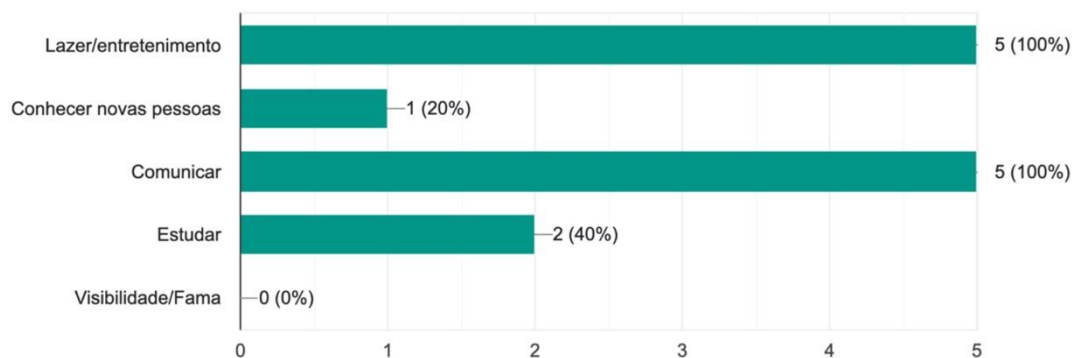
**Gráfico 50 – Atividade que as alunas têm no seu perfil nas redes sociais**

5 respostas



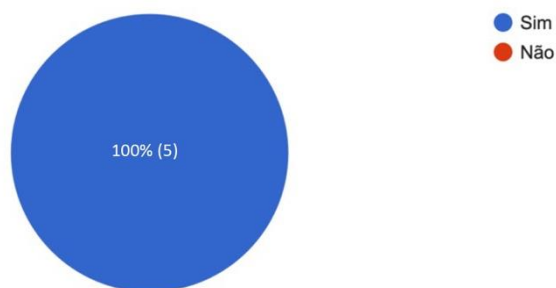
**Gráfico 51 – Presença que as alunas têm nas redes sociais em relação aos outros**

5 respostas



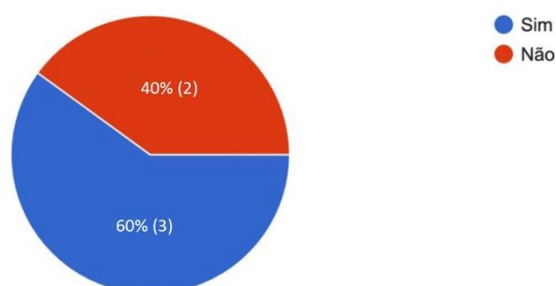
**Gráfico 52 – Como utilizam as alunas as redes sociais**

5 respostas



**Gráfico 53 – Uso frequente da opção de mensagens das redes sociais, como forma de contacto, pelas alunas**

5 respostas



**Gráfico 54 – Uso das redes sociais para pesquisar informação pelas alunas**

3 respostas

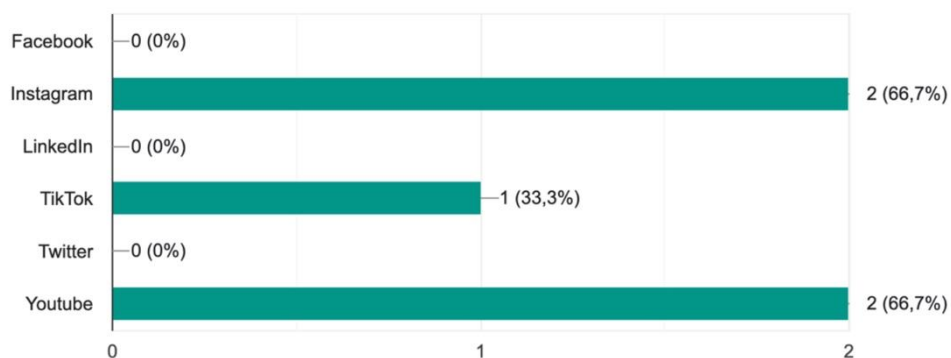
Questões repentinas

Notícias

Curiosidades/dúvidas

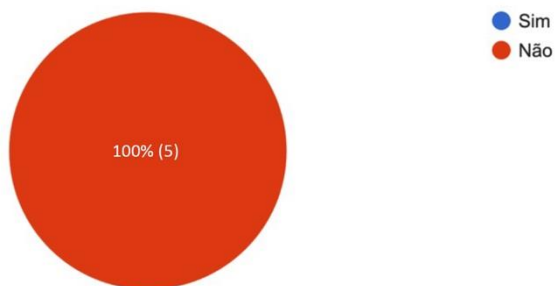
**Listagem de respostas 5 – Informação que as alunas pesquisam nas redes sociais**

3 respostas



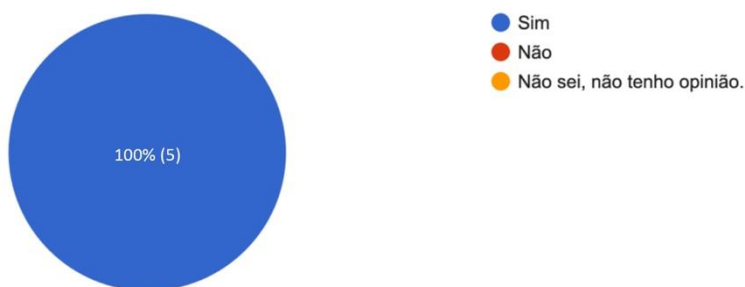
**Gráfico 55 – Redes sociais mais usadas pelas alunas para pesquisar informação**

5 respostas



**Gráfico 56 – Sobre se as alunas seguem alguma página, perfil ou canal relacionado com História**

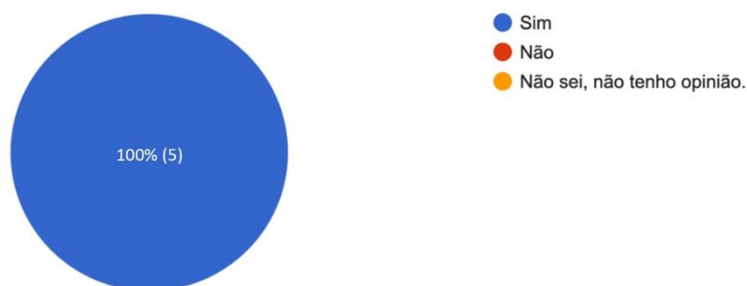
5 respostas



**Gráfico 57 – Opinião das alunas sobre se as redes sociais podem ser uma ferramenta útil no processo de aprendizagem em contexto escolar**



5 respostas



**Gráfico 58 – Opinião das alunas sobre se as redes sociais podem ser um complemento interessante ao ensino escolar da disciplina de História**

5 respostas

Quiz, esquemas, resumos, etc...

Publicações no Instagram de história

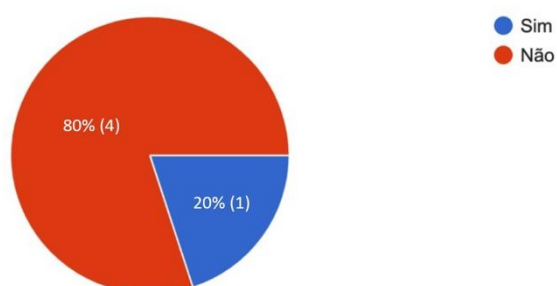
pesquisa sobre a história de outros países/continentes

Divulgação de testes para praticar

Com vídeos explicativos e apelativos das matérias lecionadas por exemplo

**Listagem de respostas 6 – Sugestões das alunas sobre como poderiam ser usadas as redes sociais como complemento ao ensino escolar da disciplina de História**

5 respostas



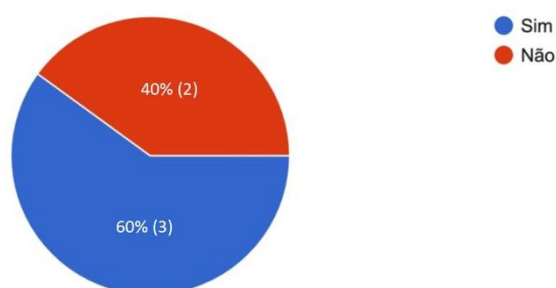
**Gráfico 59 – Uso das redes sociais de uma forma didática no processo de ensino-aprendizagem em alguma disciplina**

1 resposta

geografia

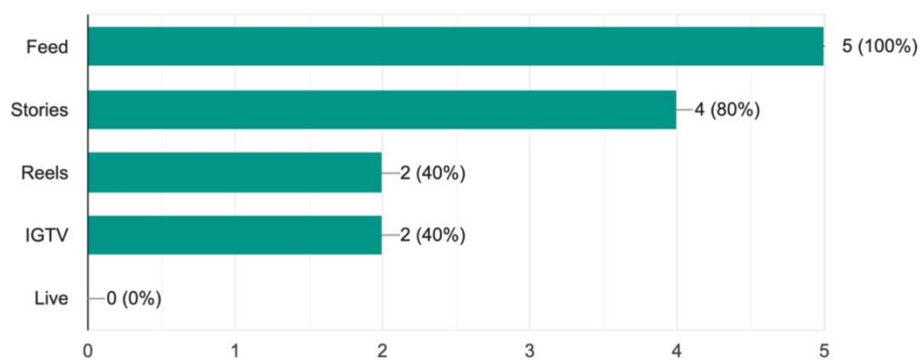
**Listagem de respostas 7 – Disciplinas onde as redes sociais já foram usadas de uma forma didática no processo de ensino-aprendizagem**

5 respostas



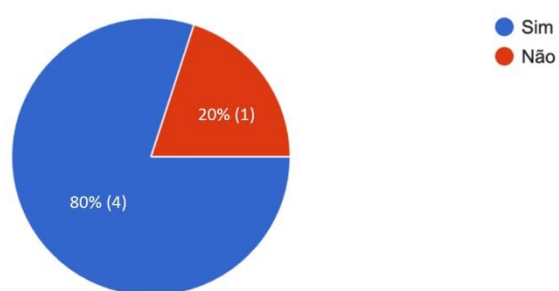
**Gráfico 60 – Uso, pelas alunas, de forma autónoma e autodidata, das redes sociais como ferramenta auxiliar no percurso escolar**

5 respostas



**Gráfico 61 – Funcionalidades do *Instagram* que as alunas consideram mais interessantes para transmitir informação**

5 respostas



**Gráfico 62 – Sobre se as alunas contactariam um professor, através do *Instagram*, para esclarecer dúvidas ou colocar questões**

#### Anexo 4: Publicações na página do *Instagram* @aprenderhistoria\_

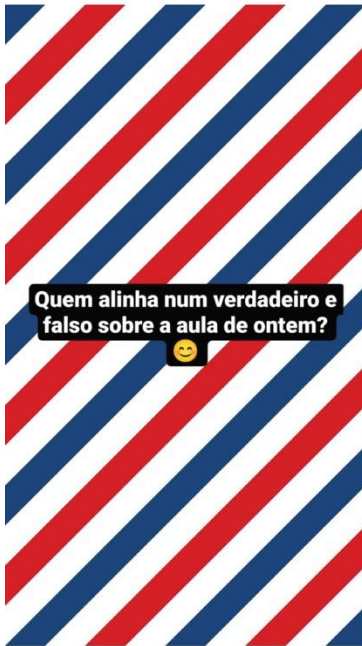


Fig. 18 - Story 1 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.



Fig. 19 - Story 2 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.



Fig. 20 - Story 3 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.



Fig. 21 - Story 4 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.

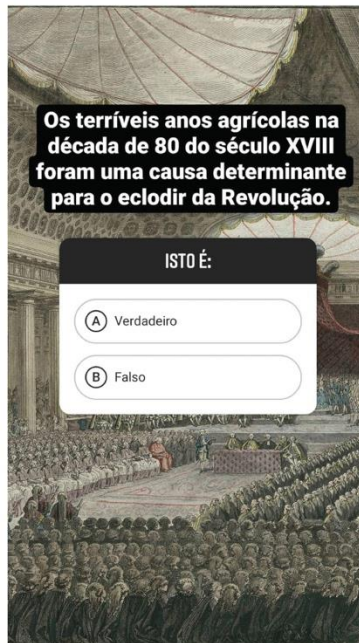


Fig. 22 - Story 5 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.

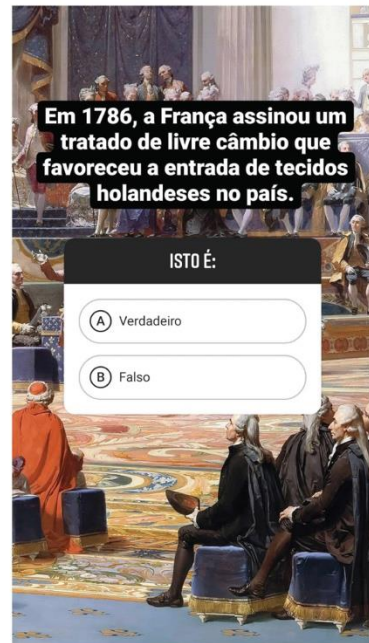


Fig. 23 - Story 6 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.





Fig. 24 - Story 7 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.

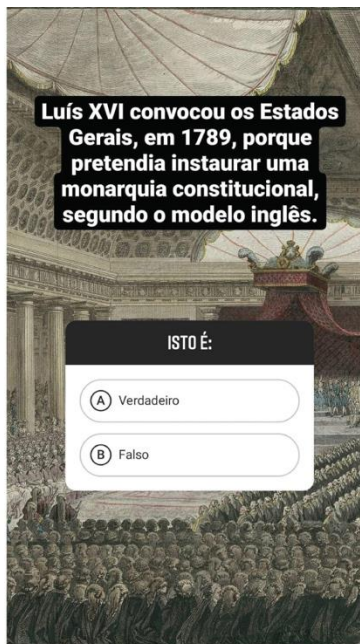


Fig. 25 - Story 8 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.

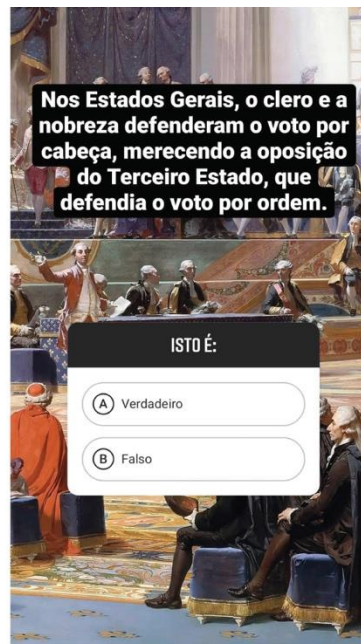


Fig. 26 - Story 9 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.



Fig. 27 - Story 10 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.

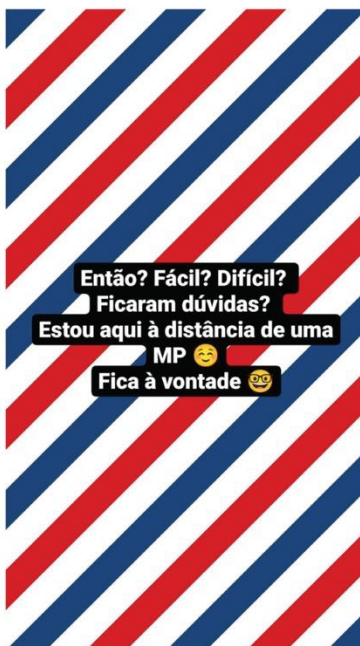


Fig. 28 - Story 11 de 22/01/22  
Quiz sobre aula de 21 de janeiro de 2022.

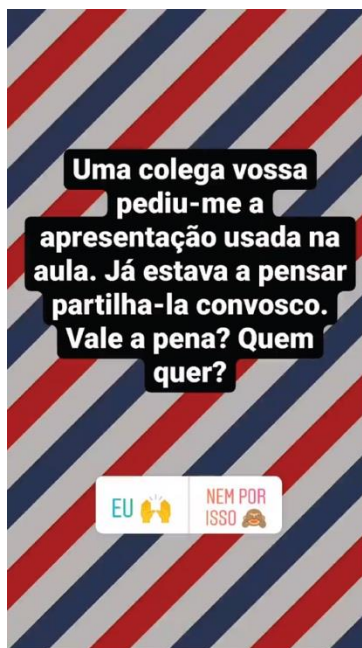


Fig. 29 - Story 1 de 23/01/22  
Sondagem sobre partilha de apresentação de aula.



Fig. 30 - Story 2 de 23/01/22  
Informação sobre banda desenhada disponibilizada.



Fig. 31 - Story 3 de 23/01/22  
Publicação de ligação ao feed sobre a banda desenhada.

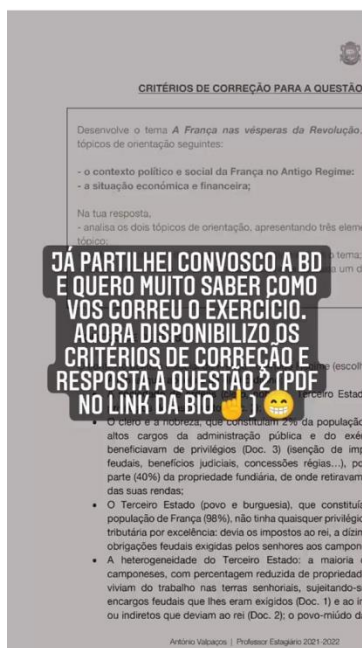


Fig. 32 - Story 4 de 23/01/22  
Informação sobre critérios de correção e proposta de resposta.

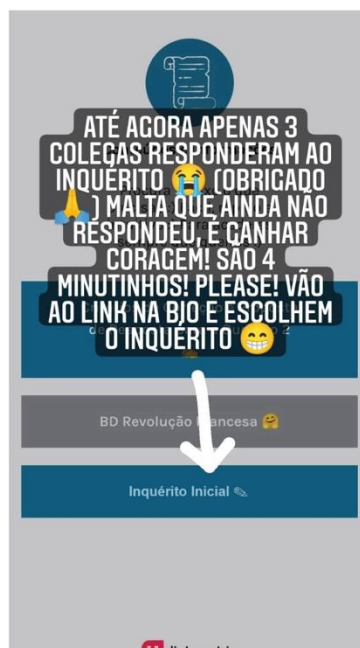


Fig. 33 - Story 5 de 23/01/22  
Apelo ao preenchimento do inquérito inicial.

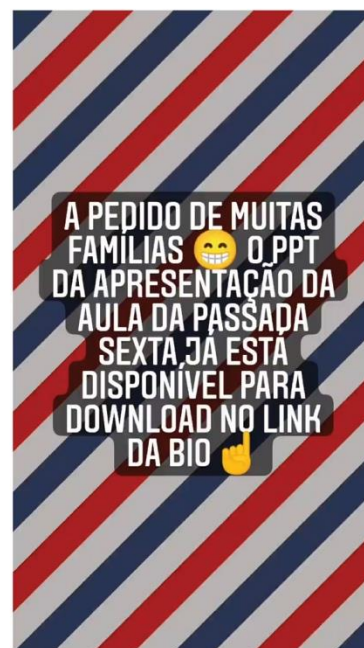


Fig. 34 - Story 6 de 23/01/22  
Nota sobre apresentação de aula disponibilizada.





aprenderhistoria\_ A BD completa já está disponível (link na bio). Será que alguém preencheu tudo corretamente? Acertaste em todas? Quantas erraste? Comenta abaixo e partilha com a turma! 😊

aprenderhistoria\_ A BD completa já está disponível (link na bio). Será que alguém preencheu tudo corretamente? Acertaste em todas? Quantas erraste? Comenta abaixo e partilha com a turma! 😊

aprenderhistoria\_ A BD completa já está disponível (link na bio). Será que alguém preencheu tudo corretamente? Acertaste em todas? Quantas erraste? Comenta abaixo e partilha com a turma! 😊

Fig. 35 - Terceira publicação no feed a 23/01/22  
Informação sobre a banda desenhada partilhada. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 36 - Segunda publicação no feed a 23/01/22  
Informação sobre a banda desenhada partilhada. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 37 - Primeira publicação no feed a 23/01/22  
Informação sobre a banda desenhada partilhada. Integra uma publicação em mosaico.

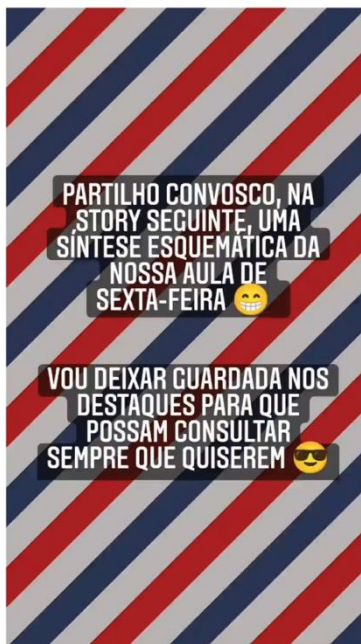


Fig. 38 - Story 1 de 24/01/22  
Informação sobre síntese esquemática de aula.

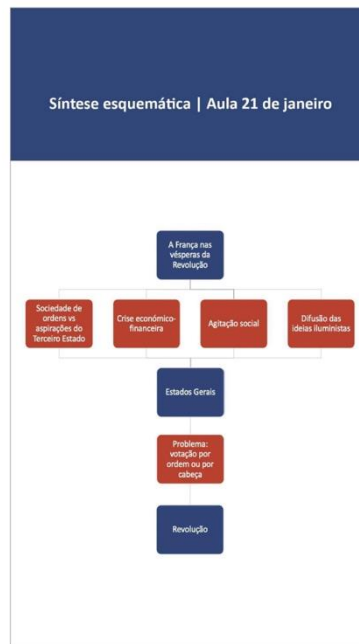


Fig. 39 - Story 2 de 24/01/22  
Síntese esquemática de aula partilhada.

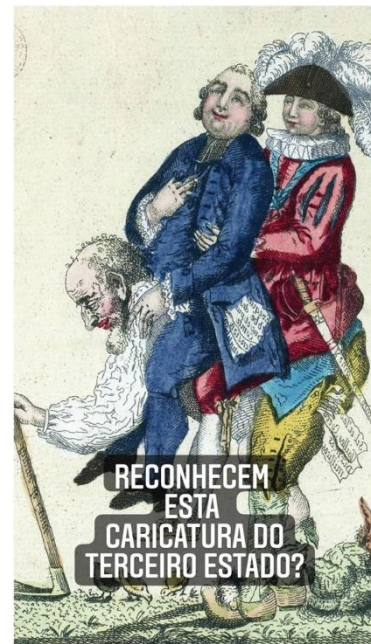


Fig. 40 - Story 3 de 24/01/22  
Publicação de ligação ao feed sobre caricaturas do Terceiro Estado.



Fig. 41 - Story 4 de 24/01/22  
Publicação de ligação ao *feed* sobre caricaturas do Terceiro Estado.



Fig. 42 - Story 5 de 24/01/22  
Publicação de ligação ao *feed* sobre caricaturas do Terceiro Estado.



Fig. 43 - Story 6 de 24/01/22  
Publicação de ligação ao *feed* sobre caricaturas do Terceiro Estado.



Fig. 44 - Story 7 de 24/01/22  
Sondagem com elemento surpresa. Conteúdo prévio a uma aula.



Fig. 45 - Story 8 de 24/01/22  
Partilha de elemento surpresa. Conteúdo prévio a uma aula.

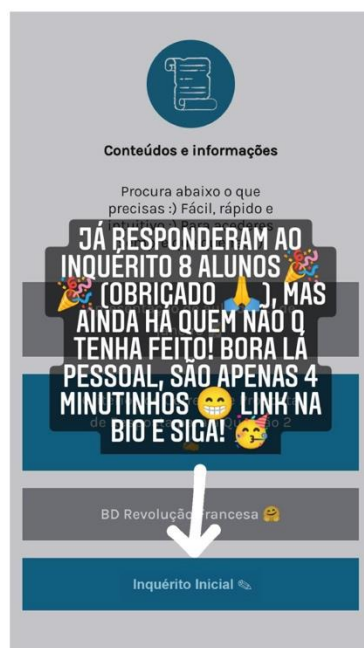


Fig. 46 - Story 9 de 24/01/22  
Apelo ao preenchimento do inquérito inicial.





aprenderhistoria\_ É comum vermos caricaturas do Terceiro Estado apenas com figuras masculinas, tal como o exemplo que mostrei na aula de dia 21 de janeiro. Hoje partilho convosco três exemplos do mesmo tipo de caricaturas, desta feita só com mulheres. Será que as mulheres vão ter um papel determinante na revolução francesa? E será que em matéria de liberdade e igualdade terão os mesmos direitos do que os homens? 😊

aprenderhistoria\_ É comum vermos caricaturas do Terceiro Estado apenas com figuras masculinas, tal como o exemplo que mostrei na aula de dia 21 de janeiro. Hoje partilho convosco três exemplos do mesmo tipo de caricaturas, desta feita só com mulheres. Será que as mulheres vão ter um papel determinante na revolução francesa? E será que em matéria de liberdade e igualdade terão os mesmos direitos do que os homens? 😊

aprenderhistoria\_ É comum vermos caricaturas do Terceiro Estado apenas com figuras masculinas, tal como o exemplo que mostrei na aula de dia 21 de janeiro. Hoje partilho convosco três exemplos do mesmo tipo de caricaturas, desta feita só com mulheres. Será que as mulheres vão ter um papel determinante na revolução francesa? E será que em matéria de liberdade e igualdade terão os mesmos direitos do que os homens? 😊

Fig. 47 - Terceira publicação no feed a 24/01/22  
Partilha sobre caricaturas do Terceiro Estado. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 48 - Segunda publicação no feed a 24/01/22  
Partilha sobre caricaturas do Terceiro Estado. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 49 - Primeira publicação no feed a 24/01/22  
Partilha sobre caricaturas do Terceiro Estado. Integra uma publicação em mosaico.



Fig. 50 - Story 1 de 25/01/22  
Quiz sobre aula de 25 de janeiro de 2022.



Fig. 51 - Story 2 de 25/01/22  
Quiz sobre aula de 25 de janeiro de 2022.



Fig. 52 - Story 3 de 25/01/22  
Quiz sobre aula de 25 de janeiro de 2022.

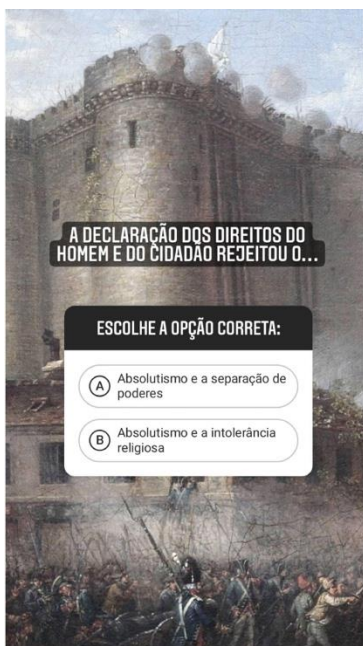


Fig. 53 - Story 4 de 25/01/22  
Quiz sobre aula de 25 de janeiro de 2022.

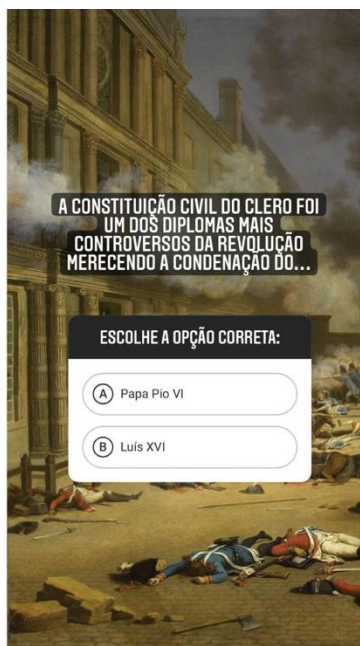


Fig. 54 - Story 5 de 25/01/22  
Quiz sobre aula de 25 de janeiro de 2022.



Fig. 55 - Story 6 de 25/01/22  
Quiz sobre aula de 25 de janeiro de 2022.

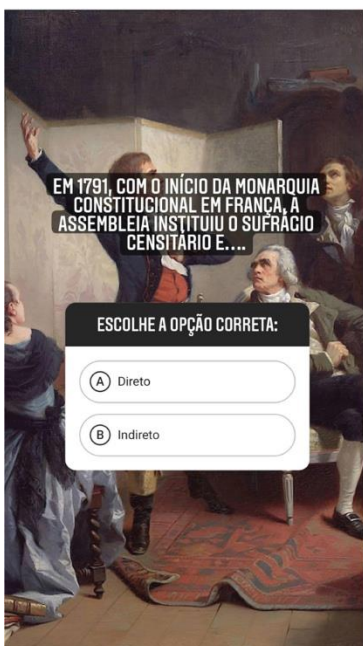


Fig. 56 - Story 7 de 25/01/22  
Quiz sobre aula de 25 de janeiro de 2022.



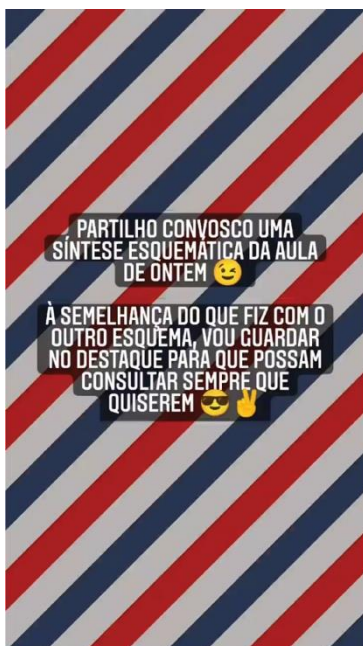


Fig. 57 - Story 1 de 26/01/22  
Informação sobre síntese esquemática de aula.

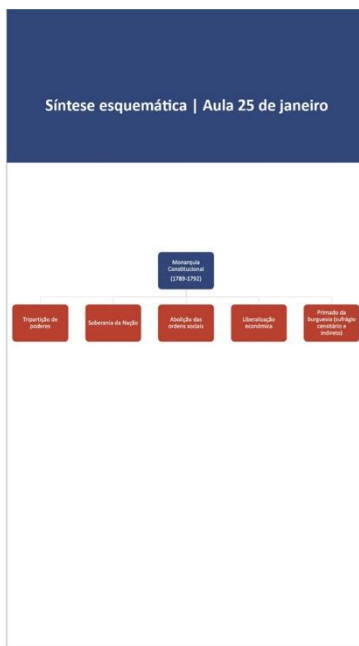


Fig. 58 - Story 2 de 26/01/22  
Síntese esquemática de aula partilhada.

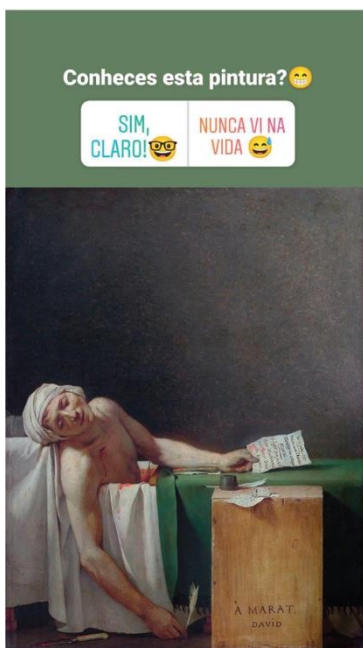


Fig. 59 - Story 1 de 28/01/22  
Sondagem com elemento surpresa. Conteúdo prévio a uma aula.

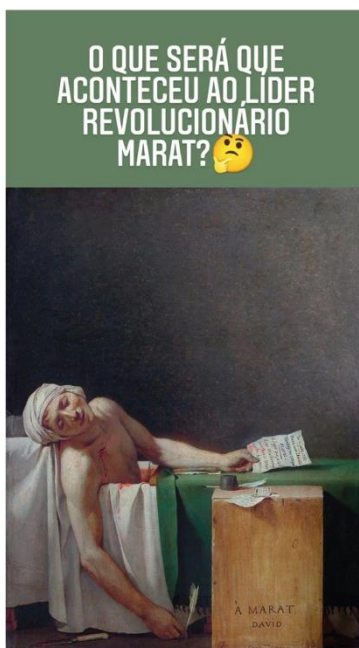


Fig. 60 - Story 2 de 28/01/22  
Partilha de elemento surpresa. Conteúdo prévio a uma aula.

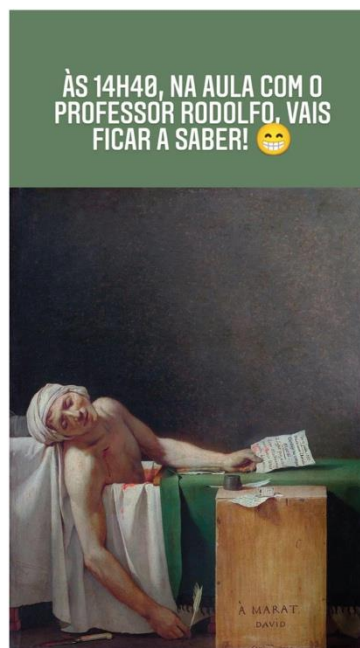


Fig. 61 - Story 3 de 28/01/22  
Partilha de elemento surpresa. Conteúdo prévio a uma aula.

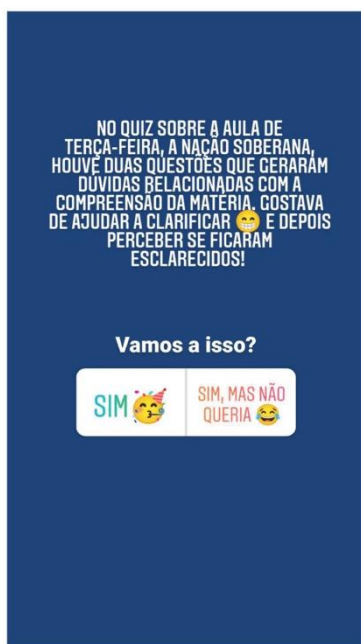


Fig. 62 - Story 4 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz - sondagem.



Fig. 63 - Story 5 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz.

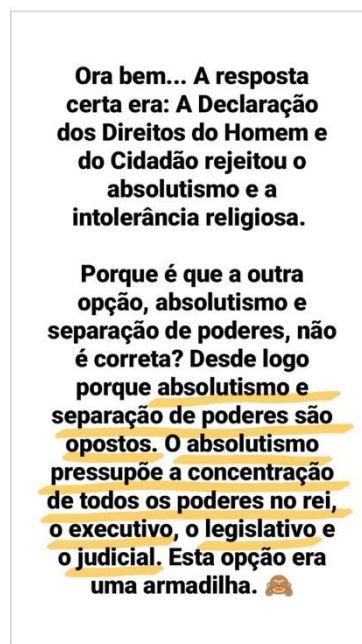


Fig. 64 - Story 6 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz.

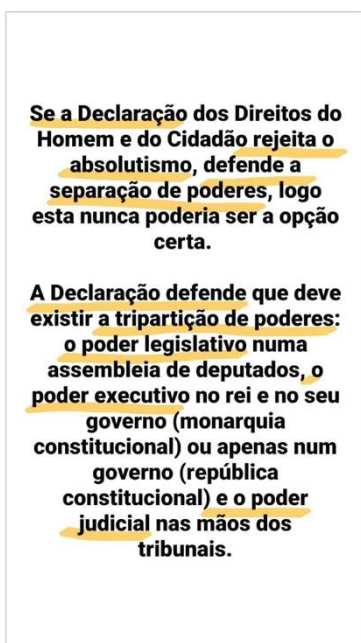


Fig. 65 - Story 7 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz.

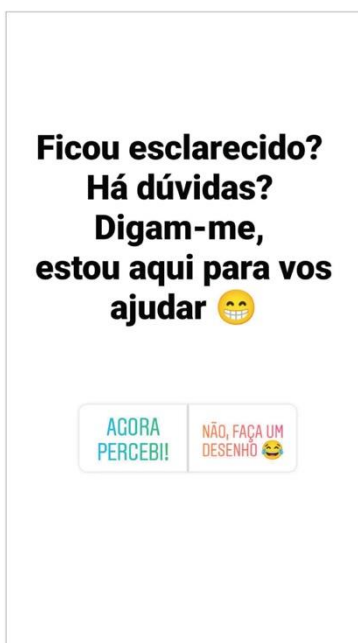


Fig. 66 - Story 8 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz - sondagem.

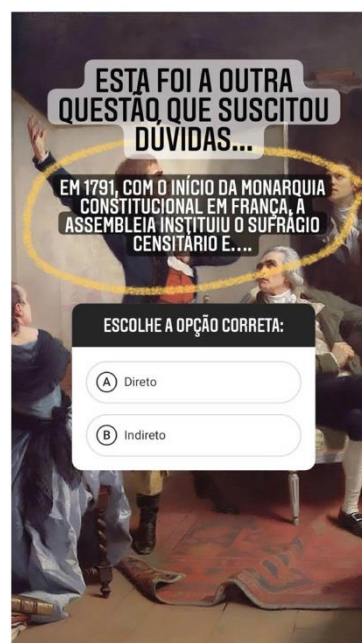


Fig. 67 - Story 9 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz.



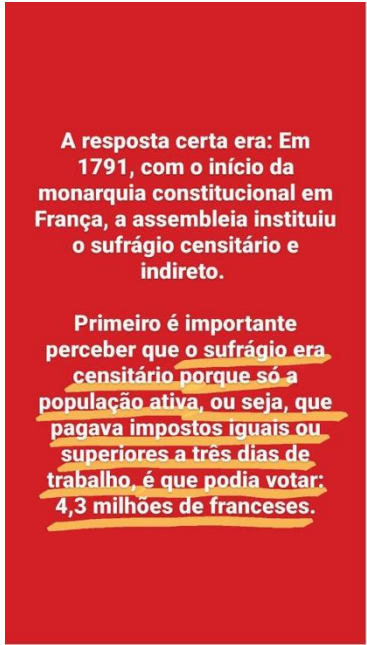


Fig. 68 - Story 10 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz.

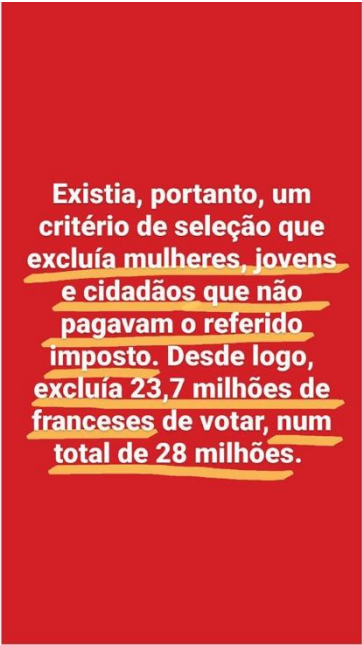


Fig. 69 - Story 11 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz.



Fig. 70 - Story 12 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz.

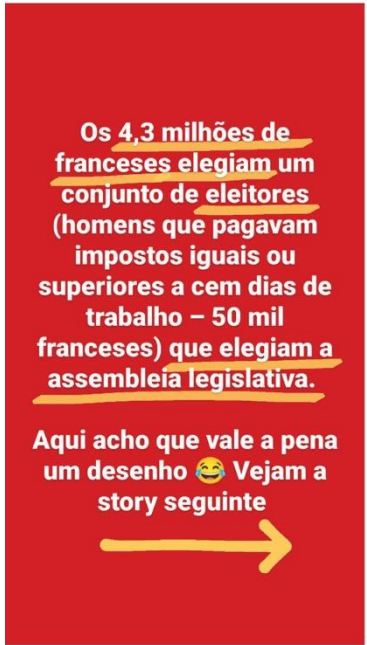


Fig. 71 - Story 13 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz.



Fig. 72 - Story 14 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz.

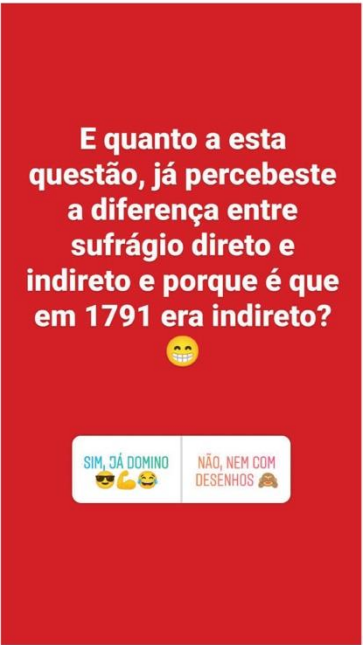


Fig. 73 - Story 15 de 28/01/22  
Esclarecimento de dúvidas, que surgiram a propósito de um quizz - sondagem.



Fig. 74 - Story 1 de 29/01/22  
Nota sobre apresentação de aula disponibilizada.

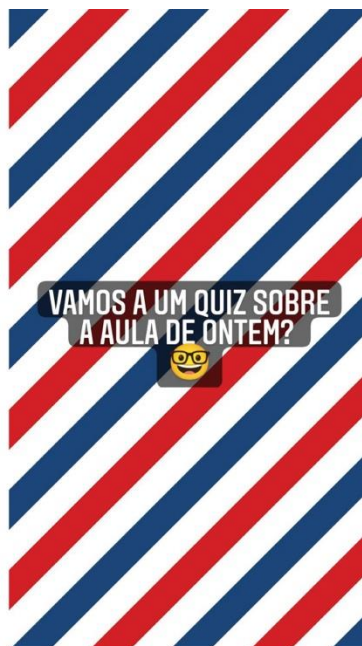


Fig. 75 - Story 2 de 29/01/22  
Quiz sobre aula de 28 de janeiro de 2022.

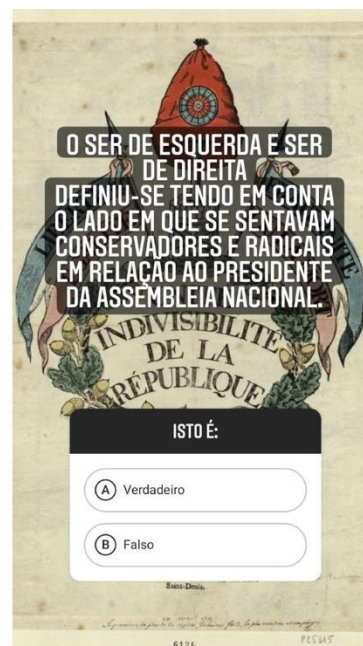


Fig. 76 - Story 3 de 29/01/22  
Quiz sobre aula de 28 de janeiro de 2022.

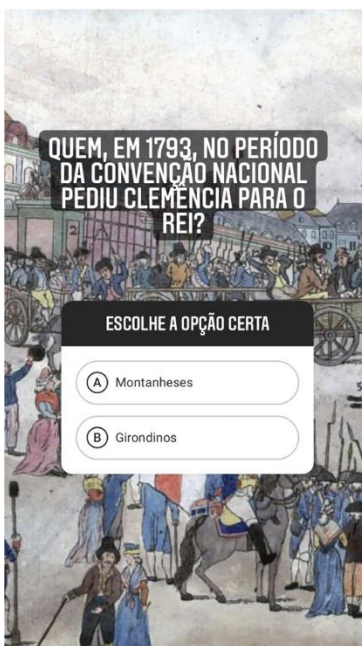


Fig. 77 - Story 4 de 29/01/22  
Quiz sobre aula de 28 de janeiro de 2022.



Fig. 78 - Story 5 de 29/01/22  
Quiz sobre aula de 28 de janeiro de 2022.

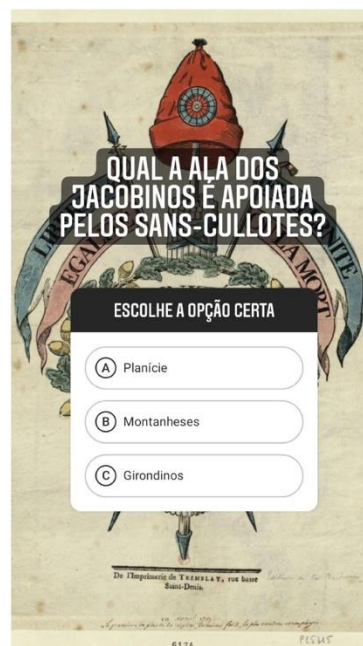


Fig. 79 - Story 6 de 29/01/22  
Quiz sobre aula de 28 de janeiro de 2022.



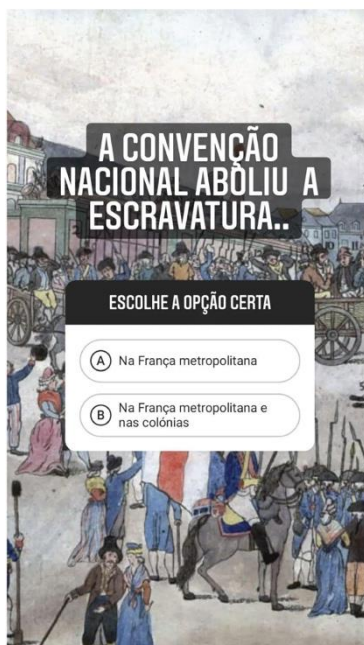


Fig. 80 - Story 7 de 29/01/22  
Quiz sobre aula de 28 de janeiro de 2022.



Fig. 81 - Story 8 de 29/01/22  
Quiz sobre aula de 28 de janeiro de 2022.

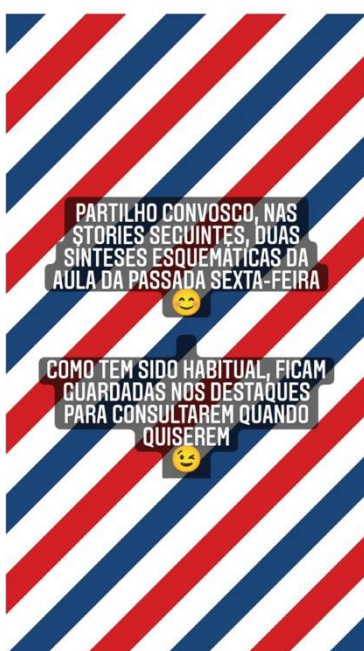


Fig. 82 - Story 1 de 30/01/22  
Informação sobre síntese esquemática de aula.

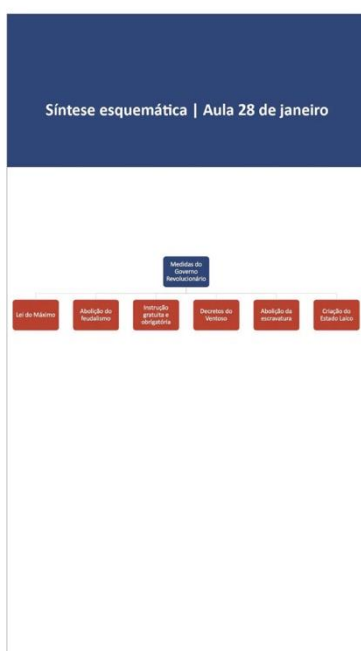


Fig. 83 - Story 2 de 30/01/22  
Síntese esquemática de aula partilhada.

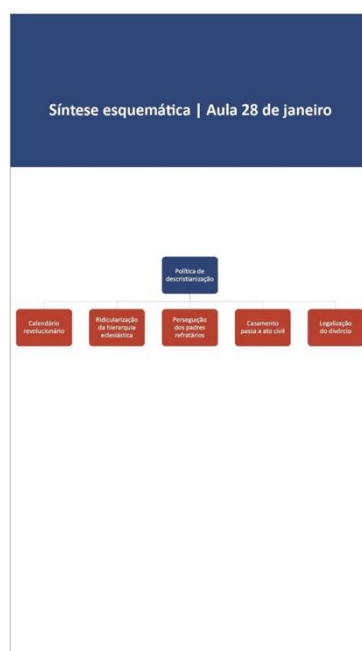


Fig. 84 - Story 3 de 30/01/22  
Síntese esquemática de aula partilhada.

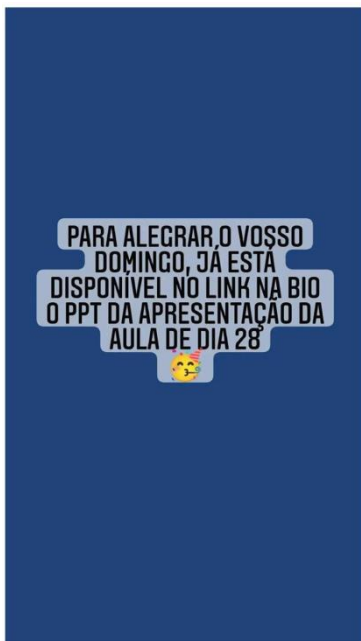


Fig. 85 - Story 4 de 30/01/22  
Nota sobre apresentação de aula disponibilizada.

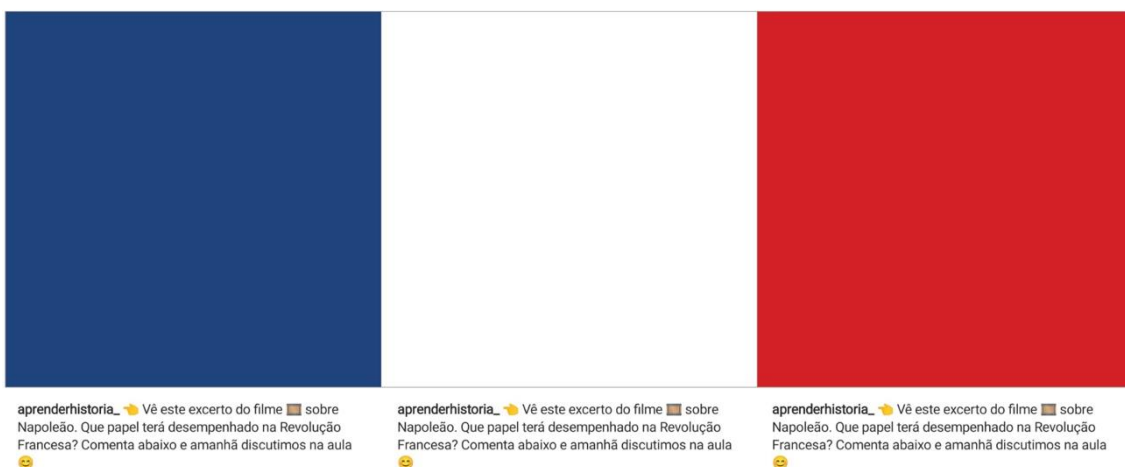


Fig. 86 - Terceira publicação no *feed* a 31/01/22  
Partilha sobre elemento surpresa. Conteúdo prévio a uma aula. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 87 - Segunda publicação no *feed* a 31/01/22  
Partilha sobre elemento surpresa. Conteúdo prévio a uma aula. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 88 - Primeira publicação no *feed* a 31/01/22  
Partilha sobre elemento surpresa. Conteúdo prévio a uma aula. Integra uma publicação em mosaico.





Fig. 89 - *Story* 1 de 31/01/22  
 Publicação de ligação ao *feed*  
 sobre elemento surpresa.  
 Conteúdo prévio a uma aula.

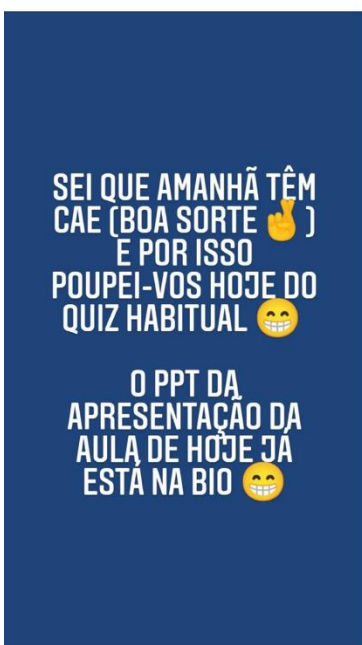


Fig. 90 - *Story* 1 de 01/02/22  
 Nota sobre apresentação de  
 aula disponibilizada.

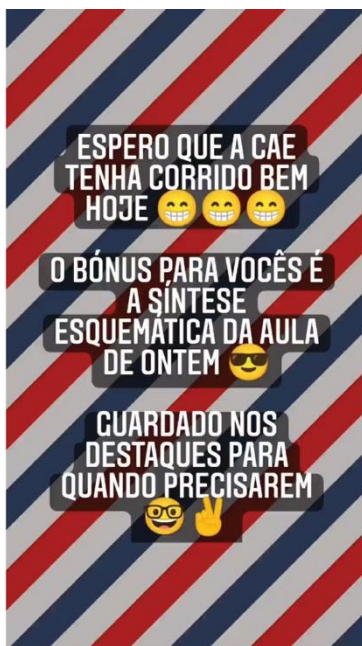


Fig. 91 - Story 1 de 02/02/22  
Informação sobre síntese esquemática de aula.

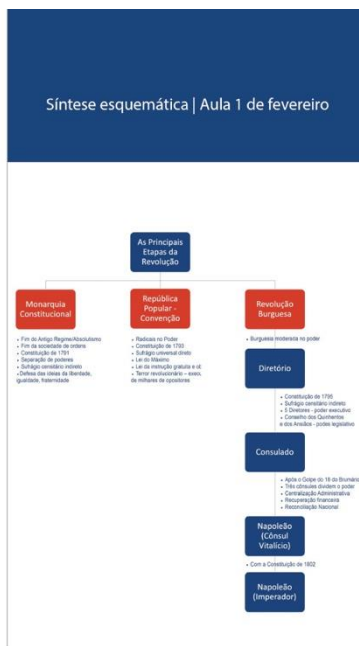


Fig. 92 - Story 2 de 02/02/22  
Síntese esquemática de aula partilhada.

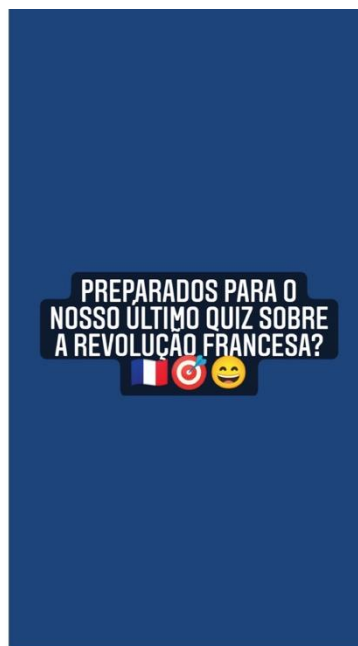


Fig. 93 - Story 3 de 02/02/22  
Quiz sobre aula de 1 de fevereiro de 2022.



Fig. 94 - Story 4 de 02/02/22  
Quiz sobre aula de 1 de fevereiro de 2022.



Fig. 95 - Story 5 de 02/02/22  
Quiz sobre aula de 1 de fevereiro de 2022.



Fig. 96 - Story 6 de 02/02/22  
Quiz sobre aula de 1 de fevereiro de 2022.

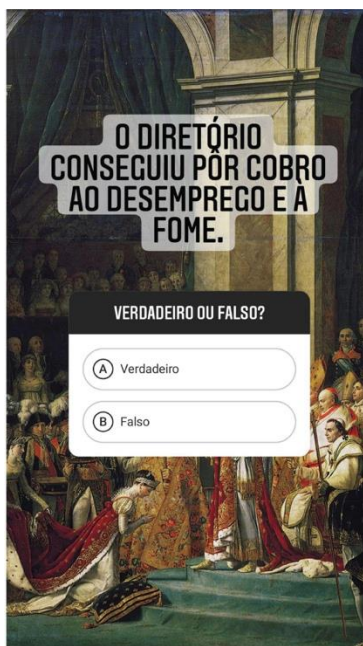


Fig. 97 - Story 7 de 02/02/22  
Quiz sobre aula de 1 de fevereiro de 2022.



Fig. 98 - Story 8 de 02/02/22  
Quiz sobre aula de 1 de fevereiro de 2022.



Fig. 99 - Story 9 de 02/02/22  
Quiz sobre aula de 1 de fevereiro de 2022.

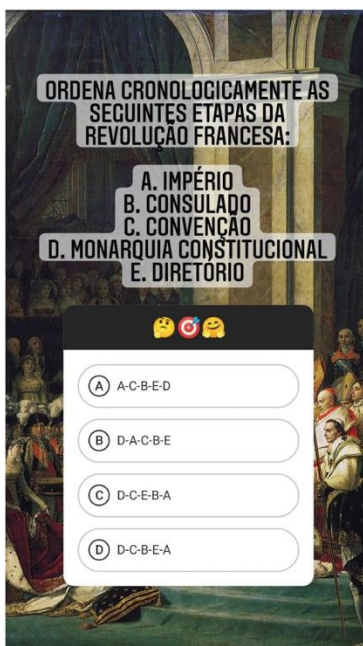


Fig. 100 - Story 10 de 02/02/22  
Quiz sobre aula de 1 de fevereiro de 2022.



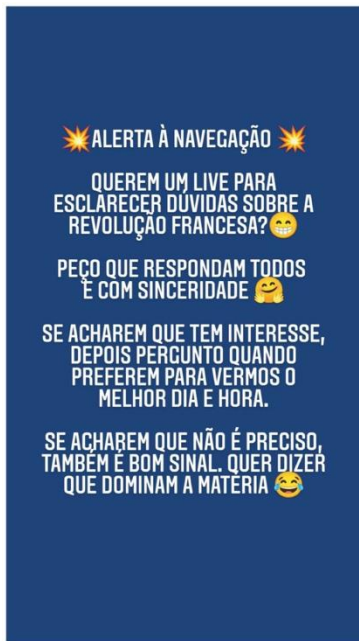


Fig. 101 - Story 1 de 03/02/22  
Sugestão de realização da live.

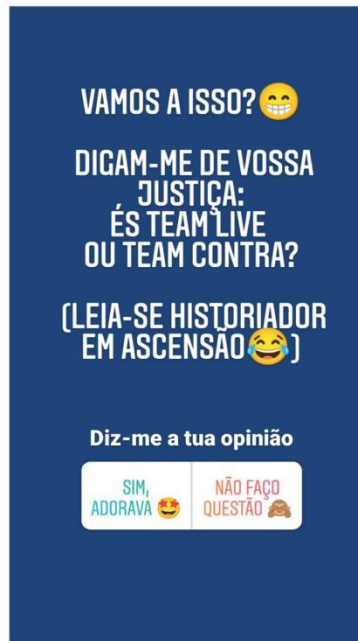


Fig. 102 - Story 2 de 03/02/22  
Sondagem sobre a realização  
da live.

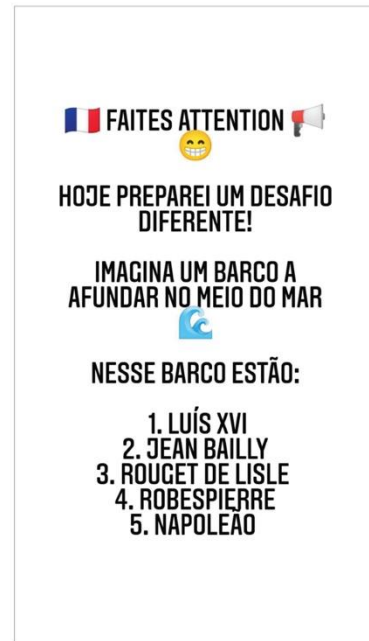


Fig. 103 - Story 3 de 03/02/22  
Desafio lançado sobre a  
matéria.

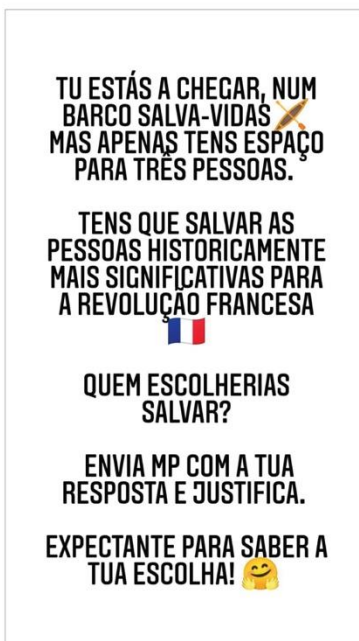


Fig. 104 - Story 4 de 03/02/22  
Desafio lançado sobre a  
matéria.



Fig. 105 - Story 1 de 05/02/22  
Nota sobre síntese sobre  
Revolução Francesa em vídeo.

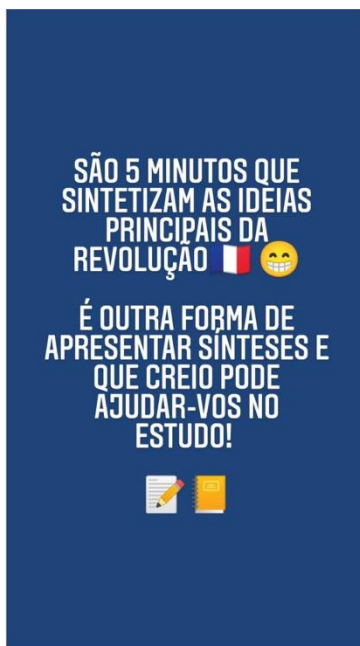


Fig. 106 - Story 2 de 05/02/22  
Nota sobre síntese sobre  
Revolução Francesa em vídeo.



Fig. 107 - Story 1 de 06/02/22  
Nota sobre síntese sobre  
Revolução Francesa em vídeo.



Fig. 108 - Story 2 de 06/02/22  
Nota sobre síntese sobre  
Revolução Francesa em vídeo.

Fig. 109 - Sexta publicação [criativo] no feed a 07/02/22 Síntese sobre a Revolução Francesa. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 110 - Quinta publicação [criativo] no feed a 07/02/22 Síntese sobre a Revolução Francesa. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 111 - Quarta publicação [criativo] no feed a 07/02/22 Síntese sobre a Revolução Francesa. Integra uma publicação em mosaico.



Fig. 112 - Terceira publicação [criativo] no feed a 07/02/22 Síntese sobre a Revolução Francesa. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 113 - Segunda publicação [criativo] no feed a 07/02/22 Síntese sobre a Revolução Francesa. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 114 - Primeira publicação [criativo] no feed a 07/02/22 Síntese sobre a Revolução Francesa. Integra uma publicação em mosaico.

aprenderhistoria\_ Aqui está mais um exemplo de uma síntese esquemática sobre a Revolução Francesa 🇫🇷 tendo em conta tudo o que aprendeste, que eventos/ acontecimentos acrescentarias? 🤔 Deixa o teu palpite nos comentários 🙌

Fig. 115 - Copy das publicações no feed a 07/02/22 Acerca da síntese sobre a Revolução Francesa.



Fig. 116 - Story 1 de 07/02/22  
Publicação de ligação ao *feed* sobre a síntese da Revolução Francesa.



Fig. 117 - Story 2 de 07/02/22  
Publicação de ligação ao *feed* sobre a síntese da Revolução Francesa.

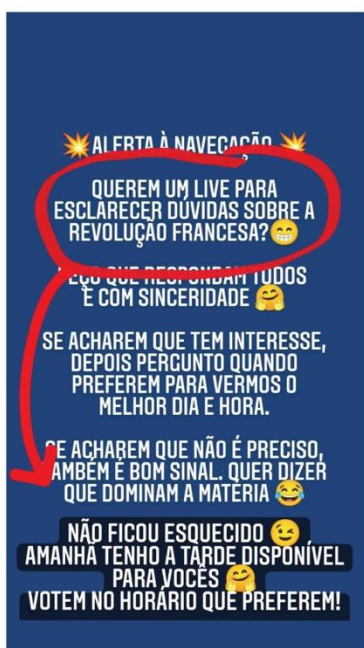


Fig. 118 - Story 1 de 09/02/22  
Informação sobre a sondagem acerca da realização da *live*.



Fig. 119 - Story 2 de 09/02/22  
Sondagem sobre a realização da *live*.

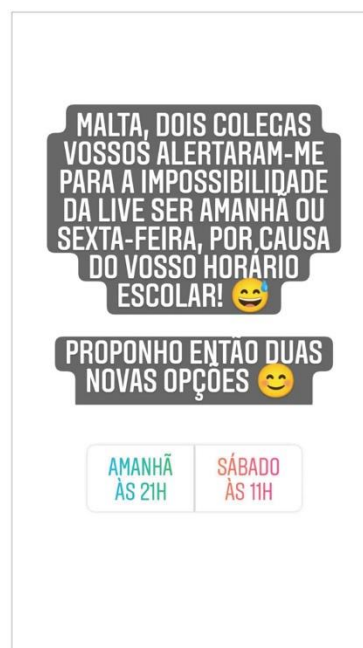


Fig. 120 - Story 3 de 09/02/22  
Sondagem sobre a realização da *live*.





Fig. 121 - Story 4 de 09/02/22  
Nota sobre infografia da Revolução Francesa.



Fig. 122 - Story 5 de 09/02/22  
Infografia sobre a Revolução Francesa.



Fig. 123 - Story 6 de 09/02/22  
Infografia sobre a Revolução Francesa.



Fig. 124 - Story 7 de 09/02/22  
Infografia sobre a Revolução Francesa.



Fig. 125 - Story 8 de 09/02/22  
Infografia sobre a Revolução Francesa.

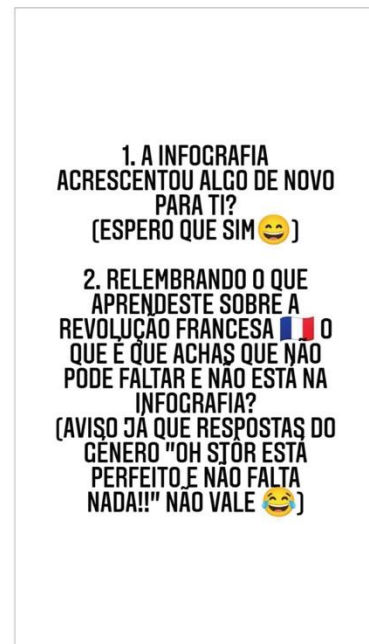


Fig. 126 - Story 9 de 09/02/22  
Perguntas sobre a infografia da Revolução Francesa.



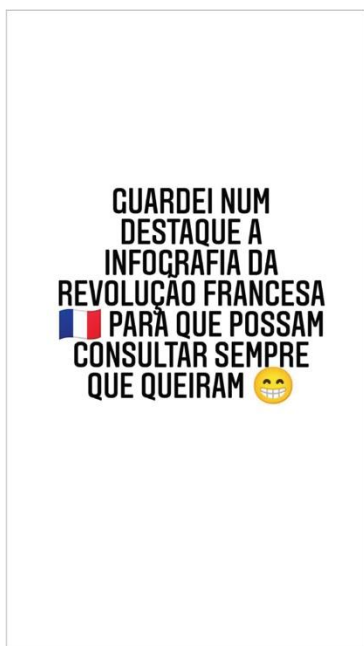


Fig. 127 - Story 1 de 10/02/22  
Informação sobre infografia da Revolução Francesa.



Fig. 128 - Story 2 de 10/02/22  
Informação sobre a realização da live.

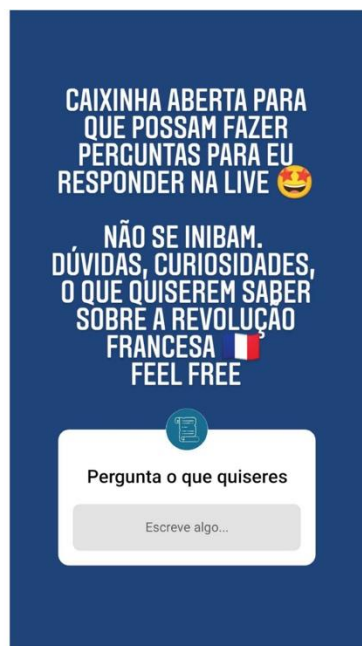


Fig. 129 - Story 3 de 10/02/22  
Apelo ao envio de perguntas para serem abordadas na live.

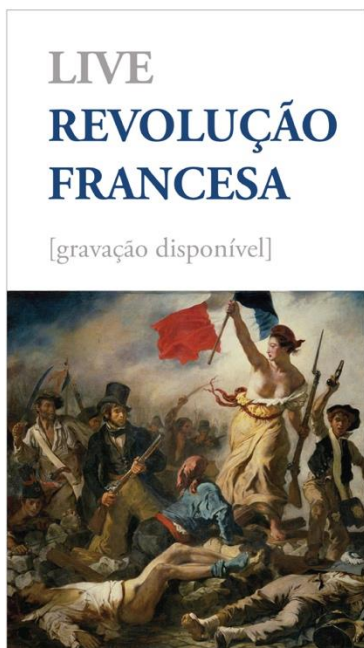


Fig. 130 - Story 1 de 12/02/22  
Nota sobre a gravação da live.



Fig. 131 - Terceira publicação no feed a 12/02/22  
Partilha sobre a live. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 132 - Segunda publicação no feed a 12/02/22  
Partilha sobre a live. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 133 - Primeira publicação no feed a 12/02/22  
Partilha sobre a live. Integra uma publicação em mosaico.



Fig. 134 - Story 1 de 14/02/22  
Partilha sobre os cartogramas da França.

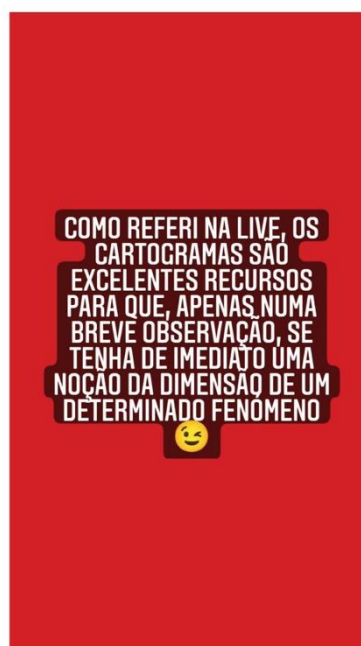


Fig. 135 - Story 2 de 14/02/22  
Partilha sobre os cartogramas da França.

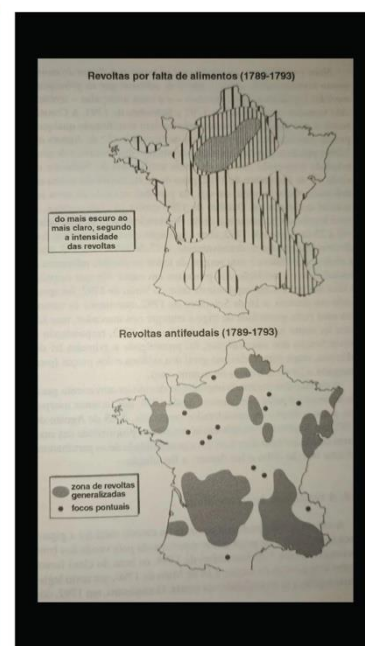


Fig. 136 - Story 3 de 14/02/22  
Partilha sobre os cartogramas da França.

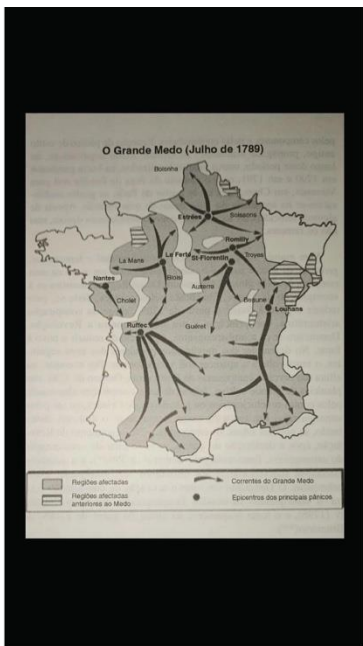


Fig. 137 - Story 4 de 14/02/22  
Partilha sobre os cartogramas da França.

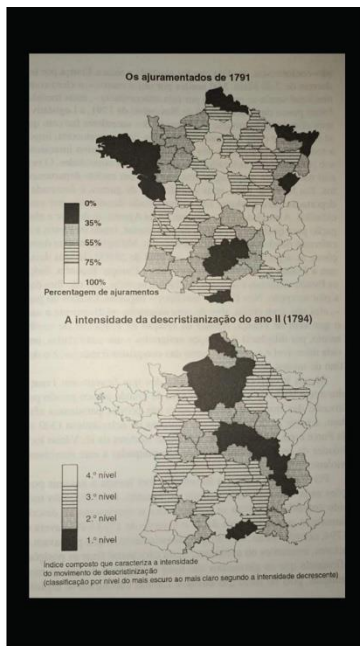


Fig. 138 - Story 5 de 14/02/22  
Partilha sobre os cartogramas da França.



Fig. 139 - Story 6 de 14/02/22  
Partilha sobre os cartogramas da França.

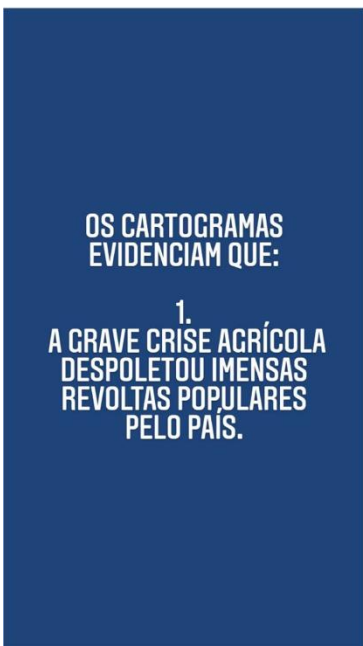


Fig. 140 - Story 7 de 14/02/22  
Partilha sobre os cartogramas da França.



Fig. 141 - Story 8 de 14/02/22  
Partilha sobre os cartogramas da França.

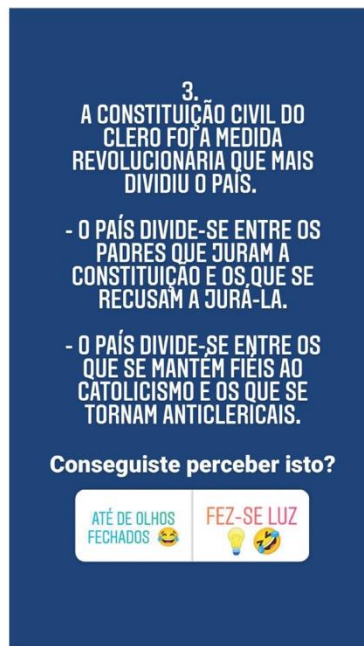


Fig. 142 - Story 9 de 14/02/22  
Sondagem sobre os cartogramas da França.



Fig. 143 - *Story 1* de 19/02/22  
Encerramento do projeto  
em vídeo.



Fig. 144 - *Story 2* de 19/02/22  
Encerramento do projeto  
em vídeo.



Fig. 145 - *Story 3* de 19/02/22  
Encerramento do projeto  
em vídeo.



Fig. 146 - *Story 4* de 19/02/22  
Encerramento do projeto  
em vídeo.



## Anexo 5: Publicações na página do *Instagram* @aprender\_historia\_



Fig. 147 - Story 1 de 19/02/22  
Partilha de vídeo enigmático sobre a muralha primitiva.

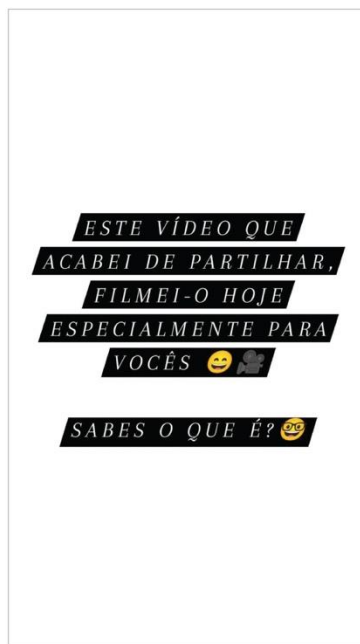


Fig. 148 - Story 2 de 19/02/22  
Enigma lançado através de questão.



aprender\_historia\_ Sejam bem-vindas ao Porto medieval 🇵🇹  
Vou tentar transportar-vos para esse tempo, percorrendo a cidade para vos mostrar o património que subsiste e que nos permite compreender o passado. 🇵🇹

Fig. 149 - Terceira publicação no feed a 20/02/22  
Informação sobre o tema geral subjacente ao projeto. Integra uma publicação em mosaico.



aprender\_historia\_ Sejam bem-vindas ao Porto medieval 🇵🇹  
Vou tentar transportar-vos para esse tempo, percorrendo a cidade para vos mostrar o património que subsiste e que nos permite compreender o passado. 🇵🇹

Fig. 150 - Segunda publicação no feed a 20/02/22  
Informação sobre o tema geral subjacente ao projeto. Integra uma publicação em mosaico.

aprender\_historia\_ Sejam bem-vindas ao Porto medieval 🇵🇹  
Vou tentar transportar-vos para esse tempo, percorrendo a cidade para vos mostrar o património que subsiste e que nos permite compreender o passado. 🇵🇹

Fig. 151 - Primeira publicação no feed a 20/02/22  
Informação sobre o tema geral subjacente ao projeto. Integra uma publicação em mosaico.

# MURALHA

aprender\_historia\_ A cidade medieval portuguesa destacava-se na paisagem por estar envolta numa cintura de muralhas. A muralha delimitava o espaço urbano, dava segurança, rendimentos (devido às portagens pagas à entrada) e embelezava. 😊

**Fig. 152 - Sexta publicação no feed a 20/02/22**

Informação sobre o subtema muralha. Integra uma publicação em mosaico.

aprender\_historia\_ A cidade medieval portuguesa destacava-se na paisagem por estar envolta numa cintura de muralhas. A muralha delimitava o espaço urbano, dava segurança, rendimentos (devido às portagens pagas à entrada) e embelezava. 😊

**Fig. 153 - Quinta publicação no feed a 20/02/22**

Informação sobre o subtema muralha. Integra uma publicação em mosaico.

aprender\_historia\_ A cidade medieval portuguesa destacava-se na paisagem por estar envolta numa cintura de muralhas. A muralha delimitava o espaço urbano, dava segurança, rendimentos (devido às portagens pagas à entrada) e embelezava. 😊

**Fig. 154 - Quarta publicação no feed a 20/02/22**

Informação sobre o subtema muralha. Integra uma publicação em mosaico.



## Muralha primitiva

aprender\_historia\_ Em torno do Morro da Sé, ergue-se a primitiva muralha medieval da cidade, construída nos séculos XI a XII, sobre anteriores alinhamentos. Desta cerca primitiva restam apenas alguns trechos escondidos sob o casario, à exceção deste troço junto à Vandoma. 📍

**Fig. 155 - Nona publicação no feed a 20/02/22**

Informação sobre a muralha primitiva. Integra uma publicação em mosaico.

aprender\_historia\_ Em torno do Morro da Sé, ergue-se a primitiva muralha medieval da cidade, construída nos séculos XI a XII, sobre anteriores alinhamentos. Desta cerca primitiva restam apenas alguns trechos escondidos sob o casario, à exceção deste troço junto à Vandoma. 📍

**Fig. 156 - Oitava publicação no feed a 20/02/22**

Informação sobre a muralha primitiva. Integra uma publicação em mosaico.

aprender\_historia\_ Em torno do Morro da Sé, ergue-se a primitiva muralha medieval da cidade, construída nos séculos XI a XII, sobre anteriores alinhamentos. Desta cerca primitiva restam apenas alguns trechos escondidos sob o casario, à exceção deste troço junto à Vandoma. 📍

**Fig. 157 - Sétima publicação no feed a 20/02/22**

Informação sobre a muralha primitiva. Integra uma publicação em mosaico.



Fig. 158 - *Story 1* de 20/02/22  
Publicação de ligação ao *feed* sobre a muralha primitiva.

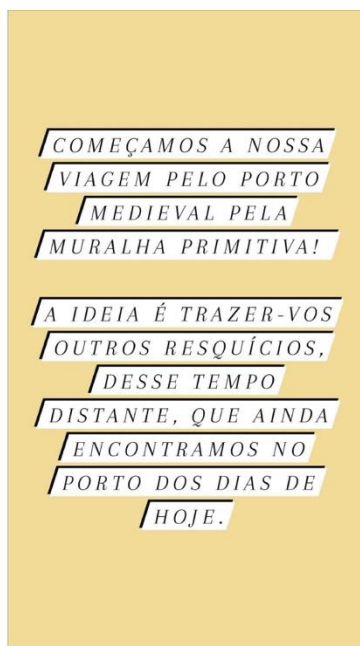


Fig. 159 - *Story 2* de 20/02/22  
Breve nota de início do projeto.



Fig. 160 - *Story 3* de 20/02/22  
Partilha de vídeo enigmático sobre a muralha fernandina.



Fig. 161 - *Story 4* de 20/02/22  
Enigma lançado através de uma pergunta de escolha múltipla.





## Muralha fernandina

aprender\_historia\_ Durante o século XIV, a cidade do Porto conheceu uma grande expansão urbana. Este surto de povoamento foi particularmente notável na margem ribeirinha do Douro, refletindo a crescente importância das atividades comerciais e marítimas.

aprender\_historia\_ Durante o século XIV, a cidade do Porto conheceu uma grande expansão urbana. Este surto de povoamento foi particularmente notável na margem ribeirinha do Douro, refletindo a crescente importância das atividades comerciais e marítimas.

aprender\_historia\_ Durante o século XIV, a cidade do Porto conheceu uma grande expansão urbana. Este surto de povoamento foi particularmente notável na margem ribeirinha do Douro, refletindo a crescente importância das atividades comerciais e marítimas.

Fig. 162 - Terceira publicação no feed a 22/02/22  
Informação sobre a muralha fernandina. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 163 - Segunda publicação no feed a 22/02/22  
Informação sobre a muralha fernandina. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 164 - Primeira publicação no feed a 22/02/22  
Informação sobre a muralha fernandina. Integra uma publicação em mosaico.

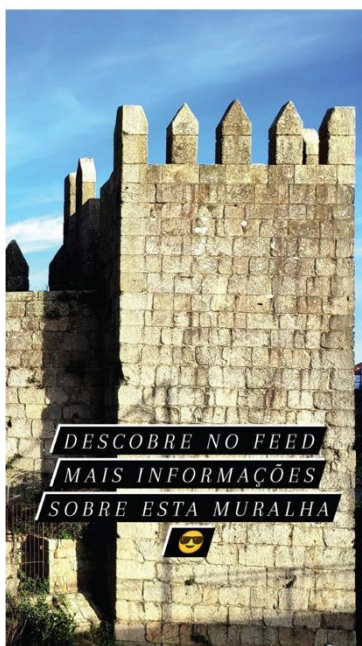


Fig. 165 - Story 1 de 22/02/22  
Publicação de ligação ao feed sobre a muralha fernandina.



Fig. 166 - Story 2 de 22/02/22  
Partilha de vídeo enigmático sobre a Sé do Porto.



Fig. 167 - Story 3 de 22/02/22  
Partilha de vídeo enigmático sobre a Sé do Porto.





Fig. 168 - Story 4 de 22/02/22  
Enigma lançado através de uma sondagem.



Fig. 169 - Terceira publicação no feed a 23/02/22  
Informação sobre o subtema poder religioso. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 170 - Segunda publicação no feed a 23/02/22  
Informação sobre o subtema poder religioso. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 171 - Primeira publicação no feed a 23/02/22  
Informação sobre o subtema poder religioso. Integra uma publicação em mosaico.



## Sé do Porto

**aprender\_historia\_** A Sé do Porto conserva ainda vestígios do primitivo edifício românico construído entre a 1ª metade do século XII e início do séc. XIII.  
As origens da Sé do Porto recuam à Alta Idade Média, provavelmente aos tempos suevos, de que subsistem indícios dando conta da existência de um bispo do Porto. Em 1110, foi nomeado bispo do Porto D. Hugo, homem oriundo de Compostela e que impulsionou a construção de uma catedral românica. O projecto previa um corpo amplo de três naves, transepto, cabeceira tripartida e um deambulatório de capelas radiantes, à maneira das catedrais de peregrinação do Ocidente europeu.

**aprender\_historia\_** A Sé do Porto conserva ainda vestígios do primitivo edifício românico construído entre a 1ª metade do século XII e início do séc. XIII.  
As origens da Sé do Porto recuam à Alta Idade Média, provavelmente aos tempos suevos, de que subsistem indícios dando conta da existência de um bispo do Porto. Em 1110, foi nomeado bispo do Porto D. Hugo, homem oriundo de Compostela e que impulsionou a construção de uma catedral românica. O projecto previa um corpo amplo de três naves, transepto, cabeceira tripartida e um deambulatório de capelas radiantes, à maneira das catedrais de peregrinação do Ocidente europeu.

**aprender\_historia\_** A Sé do Porto conserva ainda vestígios do primitivo edifício românico construído entre a 1ª metade do século XII e início do séc. XIII.  
As origens da Sé do Porto recuam à Alta Idade Média, provavelmente aos tempos suevos, de que subsistem indícios dando conta da existência de um bispo do Porto. Em 1110, foi nomeado bispo do Porto D. Hugo, homem oriundo de Compostela e que impulsionou a construção de uma catedral românica. O projecto previa um corpo amplo de três naves, transepto, cabeceira tripartida e um deambulatório de capelas radiantes, à maneira das catedrais de peregrinação do Ocidente europeu.

**Fig. 172 - Sexta publicação no feed a 23/02/22**

Informação sobre a Sé do Porto. Integra uma publicação em mosaico.

**Fig. 173 - Quinta publicação no feed a 23/02/22**

Informação sobre a Sé do Porto. Integra uma publicação em mosaico.

**Fig. 174 - Quarta publicação no feed a 23/02/22**

Informação sobre a Sé do Porto. Integra uma publicação em mosaico.



**Fig. 175 - Story 1 de 23/02/22**  
Publicação de ligação ao feed sobre a Sé do Porto.



Fig. 176 - Story 1 de 24/02/22  
Partilha de vídeo enigmático sobre a Casa dos 24.



Fig. 177 - Story 2 de 24/02/22  
Partilha de vídeo enigmático sobre a Casa dos 24.



Fig. 178 - Story 3 de 24/02/22  
Enigma lançado através de uma sondagem.

# PODER CONCELHIO

aprender\_historia\_ Em 1314, iniciou-se, definitivamente, a luta pelo poder civil na cidade do Porto. Os homens do burgo — os do trabalho e os dos negócios — decidiram agir e retirar poderes ao seu senhorio: o bispo. Queriam dominar a justiça, a cobrança de impostos, queriam o poder. Quando se aliam ao rei, primeiro com D. Dinis, mais tarde com D. Afonso IV progridem nesse desejo de deterem o poder civil. Com a celebração da concordata, a 19 de abril de 1325, apesar de continuar na posse da igreja os pesos e as medidas, passa a ser o concelho (os homens-bons) a eleger os juizes. A emancipação do concelho estava lançada e, em 1406, a cidade deixará de ser, em definitivo, dos bispos.

Fig. 179- Terceira publicação no feed a 25/02/22  
Informação sobre o subtema poder concelhio. Integra uma publicação em mosaico.

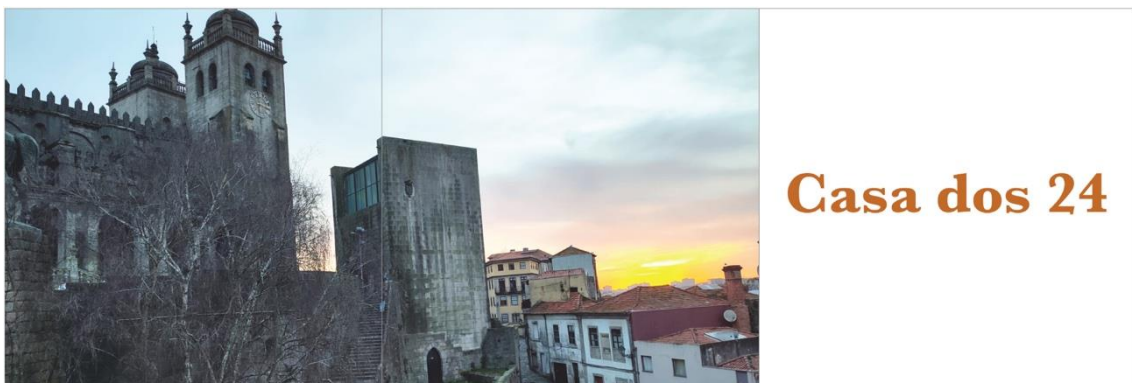
aprender\_historia\_ Em 1314, iniciou-se, definitivamente, a luta pelo poder civil na cidade do Porto. Os homens do burgo — os do trabalho e os dos negócios — decidiram agir e retirar poderes ao seu senhorio: o bispo. Queriam dominar a justiça, a cobrança de impostos, queriam o poder. Quando se aliam ao rei, primeiro com D. Dinis, mais tarde com D. Afonso IV progridem nesse desejo de deterem o poder civil. Com a celebração da concordata, a 19 de abril de 1325, apesar de continuar na posse da igreja os pesos e as medidas, passa a ser o concelho (os homens-bons) a eleger os juizes. A emancipação do concelho estava lançada e, em 1406, a cidade deixará de ser, em definitivo, dos bispos.

Fig. 180 - Segunda publicação no feed a 25/02/22  
Informação sobre o subtema poder concelhio. Integra uma publicação em mosaico.

aprender\_historia\_ Em 1314, iniciou-se, definitivamente, a luta pelo poder civil na cidade do Porto. Os homens do burgo — os do trabalho e os dos negócios — decidiram agir e retirar poderes ao seu senhorio: o bispo. Queriam dominar a justiça, a cobrança de impostos, queriam o poder. Quando se aliam ao rei, primeiro com D. Dinis, mais tarde com D. Afonso IV progridem nesse desejo de deterem o poder civil. Com a celebração da concordata, a 19 de abril de 1325, apesar de continuar na posse da igreja os pesos e as medidas, passa a ser o concelho (os homens-bons) a eleger os juizes. A emancipação do concelho estava lançada e, em 1406, a cidade deixará de ser, em definitivo, dos bispos.

Fig. 181 - Primeira publicação no feed a 25/02/22  
Informação sobre o subtema poder concelhio. Integra uma publicação em mosaico.





**aprender\_historia\_** A sua história remonta ao século XV, a antiga Casa da Câmara, considerada a primeira sede do poder autárquico, onde até final do século XVII se reuniam em assembleia os chamados homens-bons, ou os representantes dos 24 ofícios da cidade.  
Em 1875, um incêndio destruiu por completo o edifício, que apenas em 2002 seria reerguido, na recriação contemporânea da perdida torre medieval. Parte das ruínas, junto à antiga muralha do Terreiro da Sé, foram deixadas a descoberto.

**aprender\_historia\_** A sua história remonta ao século XV, a antiga Casa da Câmara, considerada a primeira sede do poder autárquico, onde até final do século XVII se reuniam em assembleia os chamados homens-bons, ou os representantes dos 24 ofícios da cidade.  
Em 1875, um incêndio destruiu por completo o edifício, que apenas em 2002 seria reerguido, na recriação contemporânea da perdida torre medieval. Parte das ruínas, junto à antiga muralha do Terreiro da Sé, foram deixadas a descoberto.

**aprender\_historia\_** A sua história remonta ao século XV, a antiga Casa da Câmara, considerada a primeira sede do poder autárquico, onde até final do século XVII se reuniam em assembleia os chamados homens-bons, ou os representantes dos 24 ofícios da cidade.  
Em 1875, um incêndio destruiu por completo o edifício, que apenas em 2002 seria reerguido, na recriação contemporânea da perdida torre medieval. Parte das ruínas, junto à antiga muralha do Terreiro da Sé, foram deixadas a descoberto.

**Fig. 182 - Sexta publicação no feed a 25/02/22**

Informação sobre a Casa dos 24. Integra uma publicação em mosaico.

**Fig. 183 - Quinta publicação no feed a 25/02/22**

Informação sobre a Casa dos 24. Integra uma publicação em mosaico.

**Fig. 184 - Quarta publicação no feed a 25/02/22**

Informação sobre a Casa dos 24. Integra uma publicação em mosaico.



**Fig. 185 - Story 1 de 26/02/22**  
Publicação de ligação ao feed sobre a Casa dos 24.



Fig. 186 - Story 1 de 28/02/22  
Partilha de vídeo enigmático sobre a antiga judiaria do Olival.

# MINORIAS ÉTNICO-RELIGIOSAS

**aprender\_historia\_** Em 1386, D. João I mandou instalar os judeus dispersos pelo Porto - que habitavam as Aldas e S. João Novo, assim como as judiarias do Castelo, da Minhota e de Monchique - num espaço intramuros, justificando a medida por questões de segurança. O ghetto judaico ocupava um terreno de 30 courelas e por ele se pagavam anualmente 200 maravedis, tal como estipulava o contrato celebrado com a Câmara a 2 de Junho de 1388. Rodeava-o uma cerca com duas portas, uma voltada para o Largo da Porta do Olival, outra para as "Escadas da Esnoga" (hoje, Escadas da Vitória) e para o caminho de Belmonte. Em pouco tempo e de forma muito racional, os judeus urbanizaram uma zona erma e economicamente desinteressante.

**aprender\_historia\_** Em 1386, D. João I mandou instalar os judeus dispersos pelo Porto - que habitavam as Aldas e S. João Novo, assim como as judiarias do Castelo, da Minhota e de Monchique - num espaço intramuros, justificando a medida por questões de segurança. O ghetto judaico ocupava um terreno de 30 courelas e por ele se pagavam anualmente 200 maravedis, tal como estipulava o contrato celebrado com a Câmara a 2 de Junho de 1388. Rodeava-o uma cerca com duas portas, uma voltada para o Largo da Porta do Olival, outra para as "Escadas da Esnoga" (hoje, Escadas da Vitória) e para o caminho de Belmonte. Em pouco tempo e de forma muito racional, os judeus urbanizaram uma zona erma e economicamente desinteressante.

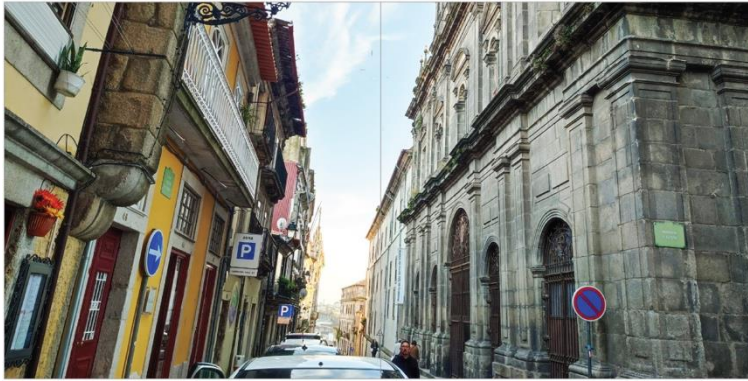
**aprender\_historia\_** Em 1386, D. João I mandou instalar os judeus dispersos pelo Porto - que habitavam as Aldas e S. João Novo, assim como as judiarias do Castelo, da Minhota e de Monchique - num espaço intramuros, justificando a medida por questões de segurança. O ghetto judaico ocupava um terreno de 30 courelas e por ele se pagavam anualmente 200 maravedis, tal como estipulava o contrato celebrado com a Câmara a 2 de Junho de 1388. Rodeava-o uma cerca com duas portas, uma voltada para o Largo da Porta do Olival, outra para as "Escadas da Esnoga" (hoje, Escadas da Vitória) e para o caminho de Belmonte. Em pouco tempo e de forma muito racional, os judeus urbanizaram uma zona erma e economicamente desinteressante.

Fig. 187 - Terceira publicação no feed a 01/03/22  
Informação sobre o subtema minorias étnico-religiosas. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 188 - Segunda publicação no feed a 01/03/22  
Informação sobre o subtema minorias étnico-religiosas. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 189 - Primeira publicação no feed a 01/03/22  
Informação sobre o subtema minorias étnico-religiosas. Integra uma publicação em mosaico.





## Antiga Judiaria do Olival

aprender\_historia\_ O Porto do século XIV era uma cidade mista. De religião e de comércio. De bispos e de homens-bons. E de membros de muitos outros ofícios. Era, também, um Porto misto porque agregava cristãos e judeus. Agregava, mas separou. É difícil quantificar o número de judeus que viviam na cidade mas sabe-se que, no início do século, estariam concentrados na zona da rua das Aldas. Estavam perto de mais da Sé não admira pois que, no final do século, tenham sido enviados para longe, para o monte do Olival, onde hoje encontramos o Mosteiro de São Bento da Vitória.

aprender\_historia\_ O Porto do século XIV era uma cidade mista. De religião e de comércio. De bispos e de homens-bons. E de membros de muitos outros ofícios. Era, também, um Porto misto porque agregava cristãos e judeus. Agregava, mas separou. É difícil quantificar o número de judeus que viviam na cidade mas sabe-se que, no início do século, estariam concentrados na zona da rua das Aldas. Estavam perto de mais da Sé não admira pois que, no final do século, tenham sido enviados para longe, para o monte do Olival, onde hoje encontramos o Mosteiro de São Bento da Vitória.

aprender\_historia\_ O Porto do século XIV era uma cidade mista. De religião e de comércio. De bispos e de homens-bons. E de membros de muitos outros ofícios. Era, também, um Porto misto porque agregava cristãos e judeus. Agregava, mas separou. É difícil quantificar o número de judeus que viviam na cidade mas sabe-se que, no início do século, estariam concentrados na zona da rua das Aldas. Estavam perto de mais da Sé não admira pois que, no final do século, tenham sido enviados para longe, para o monte do Olival, onde hoje encontramos o Mosteiro de São Bento da Vitória.

Fig. 190 - Sexta publicação no *feed* a 01/03/22

Informação sobre a antiga judiaria do Olival. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 191 - Quinta publicação no *feed* a 01/03/22

Informação sobre a antiga judiaria do Olival. Integra uma publicação em mosaico.

Fig. 192 - Quarta publicação no *feed* a 01/03/22

Informação sobre a antiga judiaria do Olival. Integra uma publicação em mosaico.



Fig. 193 - Story 1 de 03/03/22  
Partilha de vídeo sobre a rua dos Mercadores.



Fig. 194 - Story 2 de 03/03/22  
Partilha de vídeo sobre a rua dos Mercadores.



Fig. 195 - Story 3 de 03/03/22  
Informação sobre a rua dos Mercadores.



Fig. 196 - Story 4 de 03/03/22  
Desafio sobre a rua dos  
Mercadores, através de  
pergunta.



Fig. 197 - Terceira publicação  
no *feed* a 08/03/22  
Informação sobre o subtema  
ruas. Integra uma publicação  
em mosaico.

Fig. 198 - Segunda publicação  
no *feed* a 08/03/22  
Informação sobre o subtema  
ruas. Integra uma publicação  
em mosaico.

Fig. 199 - Primeira publicação  
no *feed* a 08/03/22  
Informação sobre o subtema  
ruas. Integra uma publicação  
em mosaico.





**aprender\_historia\_** A Rua dos Mercadores foi, juntamente com as ruas da Bainharia e Escura, um dos eixos de circulação vital do Porto medieval, ligando o centro mercantil localizado na Ribeira ao burgo episcopal. Encontra-se referida desde 1309, quando é designada como a "rua per hu vam a Ribeira". É, de novo, referida em carta de D. Fernando datada de 16 de dezembro de 1374, pelo qual o monarca ordenava aos nobres e prelados do reino que não procurassem aposentadoria (i.e., hospedagem), nem na Rua dos Mercadores, nem nos mosteiros e estalagens da cidade. A referência expressa à Rua dos Mercadores é um claro sinal do facto de ser esta uma das ruas mais ricas da cidade onde moravam os burgueses ligados à atividade mercantil. Referência idêntica é feita por D. João I por carta de 22 de dezembro de 1385.

**aprender\_historia\_** A Rua dos Mercadores foi, juntamente com as ruas da Bainharia e Escura, um dos eixos de circulação vital do Porto medieval, ligando o centro mercantil localizado na Ribeira ao burgo episcopal. Encontra-se referida desde 1309, quando é designada como a "rua per hu vam a Ribeira". É, de novo, referida em carta de D. Fernando datada de 16 de dezembro de 1374, pelo qual o monarca ordenava aos nobres e prelados do reino que não procurassem aposentadoria (i.e., hospedagem), nem na Rua dos Mercadores, nem nos mosteiros e estalagens da cidade. A referência expressa à Rua dos Mercadores é um claro sinal do facto de ser esta uma das ruas mais ricas da cidade onde moravam os burgueses ligados à atividade mercantil. Referência idêntica é feita por D. João I por carta de 22 de dezembro de 1385.

**aprender\_historia\_** A Rua dos Mercadores foi, juntamente com as ruas da Bainharia e Escura, um dos eixos de circulação vital do Porto medieval, ligando o centro mercantil localizado na Ribeira ao burgo episcopal. Encontra-se referida desde 1309, quando é designada como a "rua per hu vam a Ribeira". É, de novo, referida em carta de D. Fernando datada de 16 de dezembro de 1374, pelo qual o monarca ordenava aos nobres e prelados do reino que não procurassem aposentadoria (i.e., hospedagem), nem na Rua dos Mercadores, nem nos mosteiros e estalagens da cidade. A referência expressa à Rua dos Mercadores é um claro sinal do facto de ser esta uma das ruas mais ricas da cidade onde moravam os burgueses ligados à atividade mercantil. Referência idêntica é feita por D. João I por carta de 22 de dezembro de 1385.

**Fig. 200 - Sexta publicação no feed a 08/03/22**

Informação sobre a rua dos Mercadores. Integra uma publicação em mosaico.

**Fig. 201 - Quinta publicação no feed a 08/03/22**

Informação sobre a rua dos Mercadores. Integra uma publicação em mosaico.

**Fig. 202 - Quarta publicação no feed a 08/03/22**

Informação sobre a rua dos Mercadores. Integra uma publicação em mosaico.



**Fig. 203 - Story 1 de 08/03/22**

Publicação de ligação ao feed sobre a rua dos Mercadores.





Fig. 204 - Story 1 de 17/03/22  
Partilha de vídeo sobre a rua da Alfândega.



Fig. 205 - Story 2 de 17/03/22  
Partilha de vídeo sobre a rua da Alfândega.

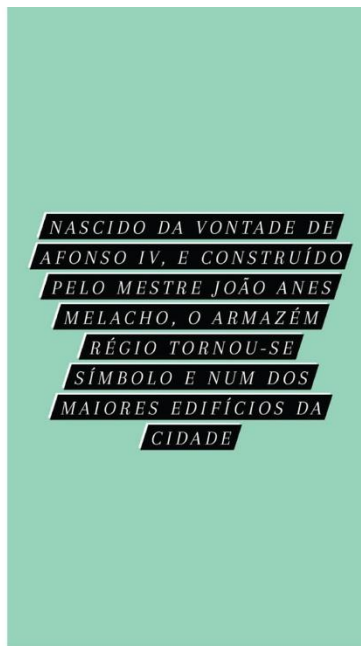


Fig. 206 - Story 3 de 17/03/22  
Informação sobre a rua da Alfândega.

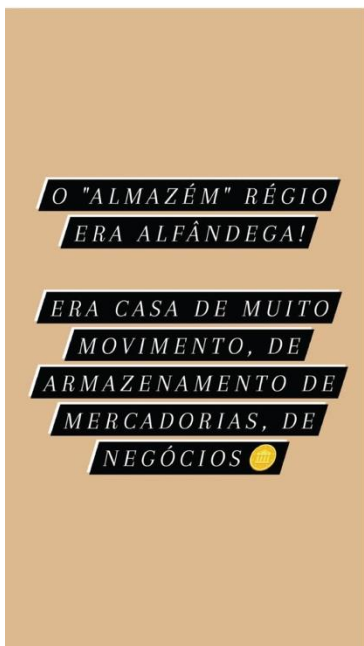


Fig. 207 - Story 4 de 17/03/22  
Informação sobre a rua da Alfândega.



Fig. 208 - Story 5 de 17/03/22  
Informação sobre a rua da Alfândega.

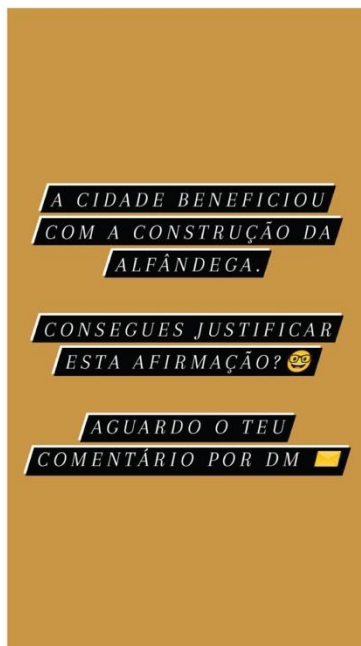


Fig. 209 - Story 6 de 17/03/22  
Desafio sobre a rua da Alfândega, através de pergunta.



## Rua da Alfândega

**aprender\_historia\_** A construção da alfândega não foi apenas benéfica para os comerciantes. Foi-o também para a cidade. O espaço urbano, outrora amontoado em torno da Sé, tinha agora um novo local de atração – a zona da Ribeira – que, com a construção de casas, fontes e a abertura de ruas novas, cresceu. Este passa a ser o espaço dos burgueses, espaço da vida económica. Uma transformação virada para o rio e para o mar que perdurará durante séculos. A alfândega foi uma necessidade pois era um espaço que já existia nas grandes cidades mercantis. O armazém significava fiscalidade e controlo, mas também organização comercial e financeira. Era um espaço de interação entre mercadores e transportadores, em busca de lucro. Rendimentos que asseguraram o crescimento da cidade.

**aprender\_historia\_** A construção da alfândega não foi apenas benéfica para os comerciantes. Foi-o também para a cidade. O espaço urbano, outrora amontoado em torno da Sé, tinha agora um novo local de atração – a zona da Ribeira – que, com a construção de casas, fontes e a abertura de ruas novas, cresceu. Este passa a ser o espaço dos burgueses, espaço da vida económica. Uma transformação virada para o rio e para o mar que perdurará durante séculos. A alfândega foi uma necessidade pois era um espaço que já existia nas grandes cidades mercantis. O armazém significava fiscalidade e controlo, mas também organização comercial e financeira. Era um espaço de interação entre mercadores e transportadores, em busca de lucro. Rendimentos que asseguraram o crescimento da cidade.

**aprender\_historia\_** A construção da alfândega não foi apenas benéfica para os comerciantes. Foi-o também para a cidade. O espaço urbano, outrora amontoado em torno da Sé, tinha agora um novo local de atração – a zona da Ribeira – que, com a construção de casas, fontes e a abertura de ruas novas, cresceu. Este passa a ser o espaço dos burgueses, espaço da vida económica. Uma transformação virada para o rio e para o mar que perdurará durante séculos. A alfândega foi uma necessidade pois era um espaço que já existia nas grandes cidades mercantis. O armazém significava fiscalidade e controlo, mas também organização comercial e financeira. Era um espaço de interação entre mercadores e transportadores, em busca de lucro. Rendimentos que asseguraram o crescimento da cidade.

**Fig. 210 - Terceira publicação no feed a 18/03/22**  
Informação sobre a rua da Alfândega. Integra uma publicação em mosaico.

**Fig. 211 - Segunda publicação no feed a 18/03/22**  
Informação sobre a rua da Alfândega. Integra uma publicação em mosaico.

**Fig. 212 - Primeira publicação no feed a 18/03/22**  
Informação sobre a rua da Alfândega. Integra uma publicação em mosaico.



**Fig. 213 - Story 1 de 18/03/22**  
Publicação de ligação ao feed sobre a rua da Alfândega.

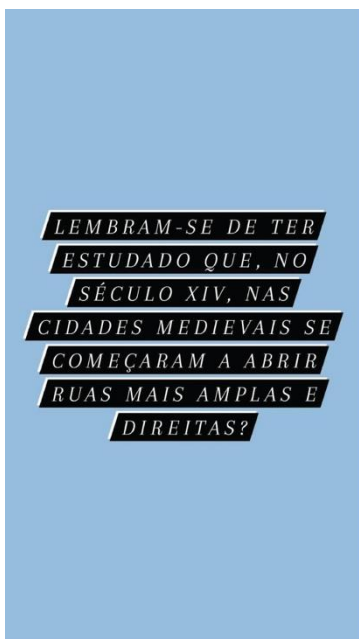


Fig. 214 - Story 1 de 22/03/22  
Informação sobre a rua Nova.



Fig. 215 - Story 2 de 22/03/22  
Informação sobre a rua Nova.



Fig. 216 - Story 3 de 22/03/22  
Informação sobre a rua Nova.

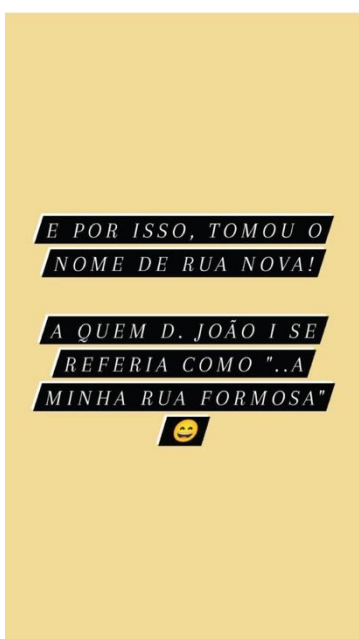
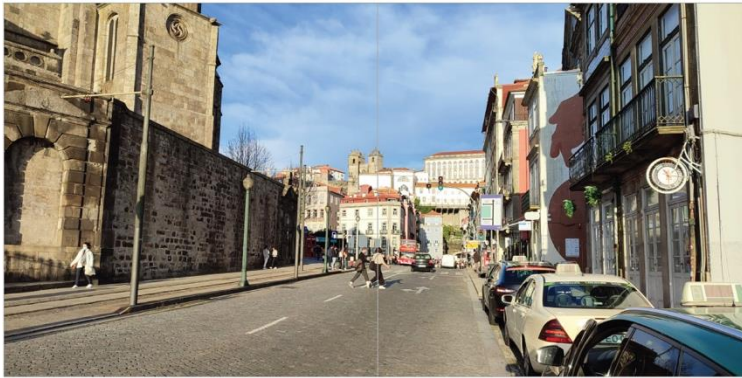


Fig. 217 - Story 4 de 22/03/22  
Informação sobre a rua Nova.



Fig. 218 - Story 5 de 22/03/22  
Publicação de ligação ao *feed* sobre a rua Nova.





## Rua Nova

**aprender\_historia\_** Junto à Ribeira, a par da Alfândega Velha (a atual Casa do Infante), vizinha da igreja de S. Francisco, a rua do Infante D. Henrique foi no passado considerada a mais nobre rua do Porto, onde viveu a nata da fidalguia portuense e os mais ricos mercadores da cidade.

Foi construída entre 1395 e 1405, por iniciativa de D. João I, para enobrecimento da cidade a que o rei muito queria e relativamente perto do local onde, segundo antiga tradição, nasceria seu filho, o infante D. Henrique. Rua Formosa, foi o nome que aquele monarca deu à rua que mandou rasgar: "...a minha rua Formosa", como carinhosamente o rei se referia à nova artéria que era "toda d'el Rei" – como referem documentos daquele tempo.

Começava, como ainda hoje, junto à entrada da rua dos Mercadores e terminava à sombra do imponente edifício do mosteiro de S. Francisco de que apenas resta a igreja. No sítio onde esteve o convento está agora o Palácio da Bolsa, sede da prestigiada Associação Comercial do Porto. Quando ficou completamente urbanizada a nova artéria tomou o nome de rua Nova e nela se ergueram as mais nobres casas do Porto.

**aprender\_historia\_** Junto à Ribeira, a par da Alfândega Velha (a atual Casa do Infante), vizinha da igreja de S. Francisco, a rua do Infante D. Henrique foi no passado considerada a mais nobre rua do Porto, onde viveu a nata da fidalguia portuense e os mais ricos mercadores da cidade.

Foi construída entre 1395 e 1405, por iniciativa de D. João I, para enobrecimento da cidade a que o rei muito queria e relativamente perto do local onde, segundo antiga tradição, nasceria seu filho, o infante D. Henrique. Rua Formosa, foi o nome que aquele monarca deu à rua que mandou rasgar: "...a minha rua Formosa", como carinhosamente o rei se referia à nova artéria que era "toda d'el Rei" – como referem documentos daquele tempo.

Começava, como ainda hoje, junto à entrada da rua dos Mercadores e terminava à sombra do imponente edifício do mosteiro de S. Francisco de que apenas resta a igreja. No sítio onde esteve o convento está agora o Palácio da Bolsa, sede da prestigiada Associação Comercial do Porto. Quando ficou completamente urbanizada a nova artéria tomou o nome de rua Nova e nela se ergueram as mais nobres casas do Porto.

**aprender\_historia\_** Junto à Ribeira, a par da Alfândega Velha (a atual Casa do Infante), vizinha da igreja de S. Francisco, a rua do Infante D. Henrique foi no passado considerada a mais nobre rua do Porto, onde viveu a nata da fidalguia portuense e os mais ricos mercadores da cidade.

Foi construída entre 1395 e 1405, por iniciativa de D. João I, para enobrecimento da cidade a que o rei muito queria e relativamente perto do local onde, segundo antiga tradição, nasceria seu filho, o infante D. Henrique. Rua Formosa, foi o nome que aquele monarca deu à rua que mandou rasgar: "...a minha rua Formosa", como carinhosamente o rei se referia à nova artéria que era "toda d'el Rei" – como referem documentos daquele tempo.

Começava, como ainda hoje, junto à entrada da rua dos Mercadores e terminava à sombra do imponente edifício do mosteiro de S. Francisco de que apenas resta a igreja. No sítio onde esteve o convento está agora o Palácio da Bolsa, sede da prestigiada Associação Comercial do Porto. Quando ficou completamente urbanizada a nova artéria tomou o nome de rua Nova e nela se ergueram as mais nobres casas do Porto.

Fig. 219 - Terceira publicação no feed a 22/03/22

Informação sobre a rua Nova. Integra publicação em mosaico.

Fig. 220 - Segunda publicação no feed a 22/03/22

Informação sobre a rua Nova. Integra publicação em mosaico.

Fig. 221 - Primeira publicação no feed a 22/03/22

Informação sobre a rua Nova. Integra publicação em mosaico.

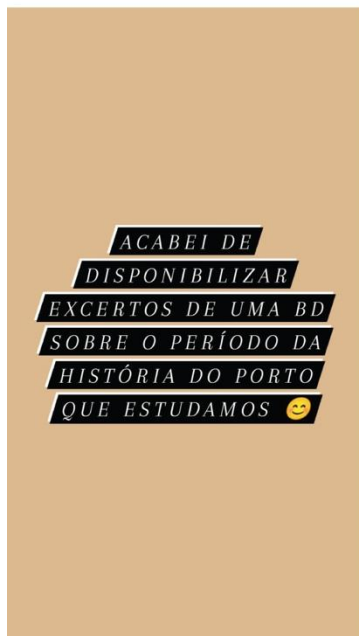


Fig. 222 - Story 1 de 05/04/22  
Nota sobre banda desenhada partilhada.

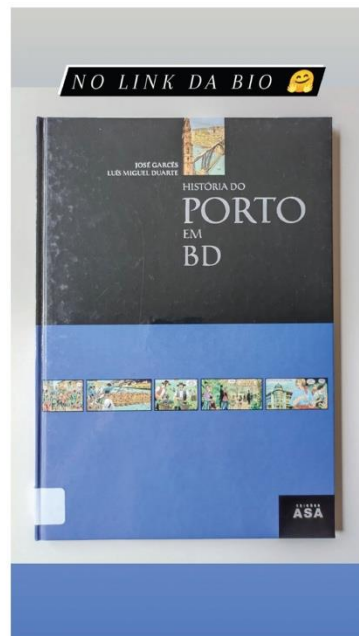


Fig. 223 - Story 2 de 05/04/22  
Nota sobre banda desenhada partilhada.

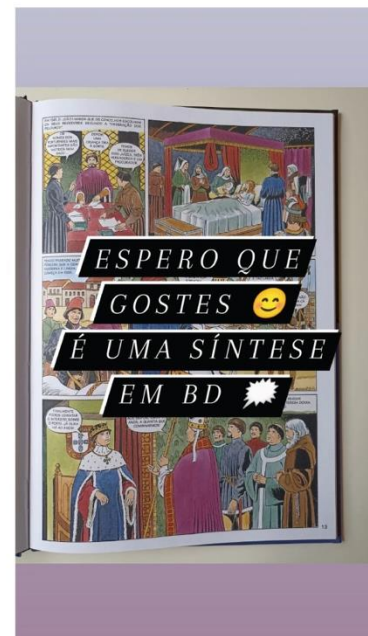


Fig. 224 - Story 3 de 05/04/22  
Nota sobre banda desenhada partilhada.



Fig. 225 - Story 1 de 06/04/22  
Nota sobre infografias parti-  
lhadas.

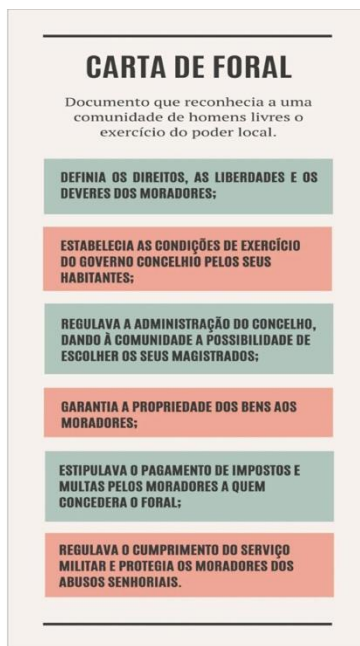


Fig. 226 - Story 2 de 06/04/22  
Infografia sobre carta de foral.



Fig. 227 - Story 3 de 06/04/22  
Infografia sobre cidades medievais.

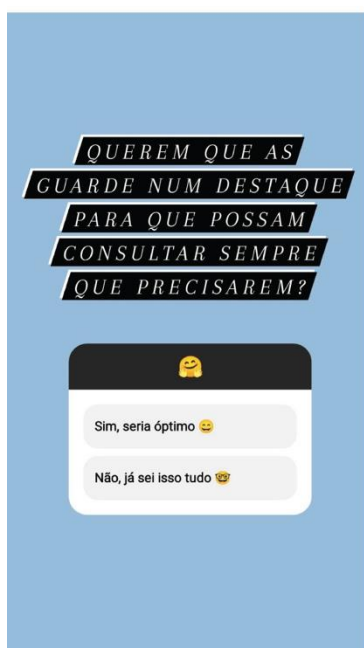


Fig. 228 - Story 4 de 06/04/22  
Sondagem sobre guardar  
infografias num destaque.



Fig. 229 - Story 1 de 07/04/22  
Nota sobre mapas da cidade do Porto partilhados.

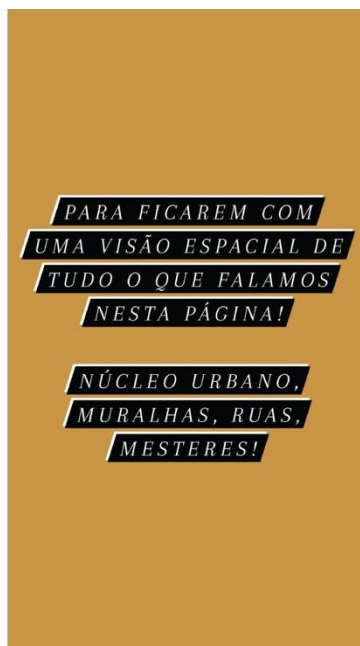


Fig. 230 - Story 2 de 07/04/22  
Nota sobre mapas da cidade do Porto partilhados.

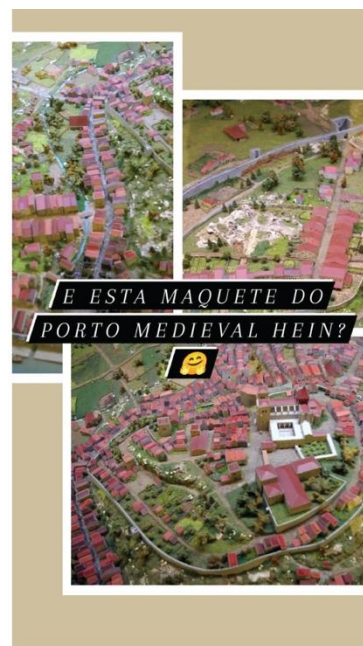


Fig. 231 - Story 3 de 07/04/22  
Nota sobre partilha da maquete do Porto Medieval no programa "Visita Guiada".

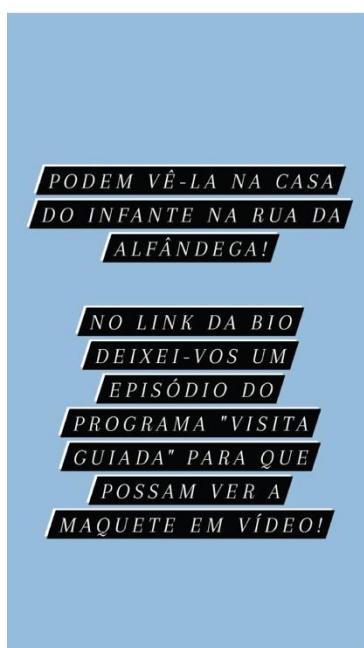


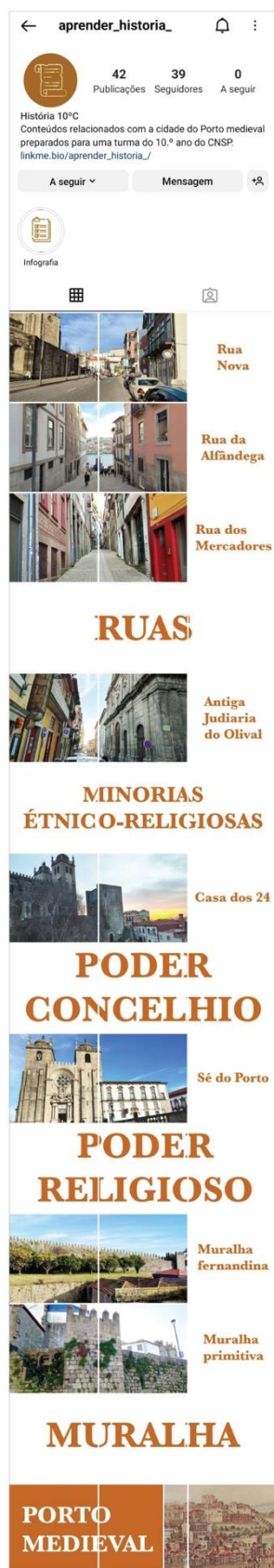
Fig. 232 - Story 4 de 07/04/22  
Nota sobre partilha da maquete do Porto Medieval no programa "Visita Guiada".



## Anexo 6: Aspecto final da página do Instagram @aprenderhistoria\_



## Anexo 7: Aspecto final da página do *Instagram* @aprender\_historia\_





## **Anexo 8: Inquérito Final aplicado aos alunos do 11.º ano**

### **Âmbito do Inquérito**

Este inquérito insere-se num estudo de investigação-ação, realizado no âmbito do estágio pedagógico da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que aborda a temática as redes sociais e o seu contributo para o ensino da História. É um inquérito final, com um conjunto de perguntas diversas às quais peço que respondas com a máxima sinceridade. Algumas perguntas permitem mais do que uma escolha. Tem uma duração estimada de 6 minutos.

Obrigado pelo teu contributo.

**1. Consideras que seguir a página e os seus conteúdos foram um complemento interessante ao tradicional ensino escolar?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 3).

☐ Não. (Ir para a pergunta 2).

**2. Porque é que a página não funcionou como um complemento ao ensino tradicional?**

---

**3. Consideras que os conteúdos partilhados na página potenciaram a tua aprendizagem e ajudaram a consolidar conhecimentos sobre a Revolução Francesa?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 5).

☐ Não. (Ir para a pergunta 4).

**4. Porque é que os conteúdos partilhados não contribuíram para a tua aprendizagem e consolidação de conhecimentos sobre a Revolução Francesa?<sup>225</sup>**

---

---

<sup>225</sup> Esta questão obteve zero respostas por parte dos alunos do 11.º ano, dado que deriva de uma questão-chave, cuja resposta obtida conduzia a que a pergunta não fosse apresentada aos alunos. Por essa razão, no Anexo 9, não é apresentado nenhum resultado. Idêntica situação acontece com a questão n.º 8, 10 e 17 do presente inquérito.

**5. Consideras que as partilhas feitas através da página acrescentaram algo para além do que tinhas aprendido nas aulas, funcionando como um complemento?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 7).

☐ Não. (Ir para a pergunta 6).

**6. Porque é que consideras que as publicações feitas na página não acrescentaram nada face ao que aprendeste em contexto de aula?**

---

**7. Achas que a dinâmica criada em torno da página bem como os conteúdos publicados foram uma motivação para aprenderes mais sobre História?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 9).

☐ Não. (Ir para a pergunta 8).

**8. Porque é que a página não funcionou como uma motivação para aprenderes mais sobre História?**

---

**9. De uma forma global, dirias que a página contribuiu para um maior e melhor conhecimento teu sobre a Revolução Francesa?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 11).

☐ Não. (Ir para a pergunta 10).

**10. Porque é que consideras que a página não contribuiu para um maior e melhor conhecimento teu sobre a Revolução Francesa?**

---

**11. Selecciona as três funcionalidades do *Instagram* que consideraste mais interessantes para transmitir informação.**

☐ *Feed*.

☐ *Stories*.

☐ *IGTV*.

☐ *Live*.

☐ *Bio*.

☐ *Destaques*.

**12. Tiveste a oportunidade de contactar, por mensagem *direct*, o professor estagiário. Utilizaste este recurso?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 13).  
☐ Não. (Ir para a pergunta 14).

**13. Enviaste mensagem de forma espontânea?**

- ☐ Sim.  
☐ Não.

**14. Em algum momento, a página foi útil para ti, num âmbito para além do estipulado, em torno da temática da Revolução Francesa?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 15).  
☐ Não. (Ir para a pergunta 16).

**15. De que forma a página foi útil, extravasando a temática da Revolução Francesa?**

---

**16. Seleciona a opção que definiu a tua atitude em relação à página:**

- ☐ Estive sempre conectado/a. Mais do que uma vez por dia visitei a página. Não quis perder nenhum conteúdo (Ir para a pergunta 18).  
☐ Diariamente acompanhei a página (Ir para a pergunta 18).  
☐ Em média, diria que três vezes por semana acompanhei a página e os seus conteúdos (Ir para a pergunta 18).  
☐ Diria que uma vez por semana acompanhei a página e os seus conteúdos (Ir para a pergunta 18).  
☐ Apenas segui a página, conforme solicitado. Não acompanhei nada do que foi publicado e partilhado (Ir para a pergunta 17).

**17. Porque é que não viste nem acompanhaste os conteúdos da página?**

---

(Ir para a pergunta 19).

**18. Seleciona a opção que definiu a tua presença em relação à página:**

- ☐ Tive uma presença ativa, comentei e/ou gostei de publicações e/ou enviei mensagens.  
☐ *Low profile*, sobretudo observei e acompanhei.

**19. De tudo o que foi partilhado/publicado, indica o que mais gostaste e porquê.**

---

**20. De tudo o que foi partilhado/publicado, qual foi o conteúdo que contribuiu mais para a tua aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos?**

---

**21. Seleciona das opções abaixo o que valorizas desta experiência.**

- ☐ Fiquei a compreender melhor a Revolução Francesa.
- ☐ Fiquei mais motivado/a e interessado/a pela disciplina de História.
- ☐ Criei uma maior ligação e empatia com o professor.
- ☐ Falei mais com os/as meus/minhas colegas sobre a disciplina.
- ☐ Aprendi mais sobre a Revolução Francesa, para além do que foi lecionado.
- ☐ Pude falar diretamente com o professor, sempre que quis.
- ☐ Esclareci dúvidas com o professor.
- ☐ Fiquei mais expectante para as aulas.
- ☐ Outra opção...

**22. Quais os aspetos menos positivos desta experiência?**

- ☐ O tema podia ser outro.
- ☐ Podia ter sido abordado mais do que um tema.
- ☐ Duração curta.
- ☐ Outra opção...

**23. De uma forma global, dirias que esta experiência...**

- ☐ Foi excelente, superou expectativas. Mostrou como o *Instagram* pode ser uma ferramenta complementar ao ensino escolar.
- ☐ Foi ótima e cumpriu o seu objetivo, no que toca à temática da Revolução Francesa.
- ☐ Foi razoável.
- ☐ Não me agradou particularmente.

**24. Partilhaste a página com alguém?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 25).
- ☐ Não. (Ir para a pergunta 27).

**25. Com quem partilhaste a página?**

---

**26. Porque é que partilhaste a página?**

---

**27. Mostraste a página ou algum conteúdo da mesma a alguém?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 28).

☐ Não. (Ir para a pergunta 30).

**28. A quem mostraste a página e/ou algum conteúdo da mesma?**

---

**29. Porque é que o fizeste?**

---

**30. Tendo em conta esta experiência, na tua opinião, o *Instagram* pode ser usado, de uma forma didática, no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de uma qualquer disciplina?**

☐ Sim.

☐ Não.

**31. Se tivesses o poder de decidir, o *Instagram* seria usado em contexto escolar?**

☐ Sim.

☐ Não.

**32. Que conteúdos partilhados consideraste mais interessantes?**

☐ *Quizzes*.

☐ Sínteses esquemáticas das aulas.

☐ Caricaturas do Terceiro Estado.

☐ Elementos surpresa prévios às aulas.

☐ Desafio de salvamento do barco e da síntese esquemática no *feed*.

☐ Sínteses da Revolução Francesa em vídeo.

☐ Infografia da Revolução Francesa.

☐ Cartogramas da Revolução Francesa.

**33. Os elementos surpresa prévios às aulas como o barrete, a pintura ou o vídeo aguçaram a curiosidade para o que ias aprender?**

☐ Sim.

☐ Não.

**34. Consultaste os destaques?**

☐ Sim, vi os dois destaques.

☐ Sim, mas apenas vi o destaque das sínteses.

☐ Sim, mas apenas vi o destaque da infografia.

☐ Não.

**35. Consideras que os *quizzes* foram úteis para assimilares conhecimentos pós aula?**

☐ Sim.

☐ Não.

**36. A propósito de duas respostas do *quiz*, foram feitos dois esclarecimentos. Foi útil?**

☐ Sim.

☐ Não.

**37. Consultaste a banda desenhada completa disponibilizada?**

☐ Sim.

☐ Não.

**38. Viste os critérios de correção partilhados?**

☐ Sim.

☐ Não.

**39. Viste as apresentações (PPT) das aulas?**

☐ Sim, todos.

☐ Sim, três deles.

☐ Sim, dois deles.

☐ Sim, apenas um deles.

☐ Não.

**40. Assististe aos vídeos de síntese da Revolução Francesa?**

- ☐ Sim, vi os dois.
- ☐ Sim, mas apenas vi um.
- ☐ Não.

**41. Consultaste a infografia da Revolução Francesa disponibilizada?**

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

**42. Fizeste *print* e/ou guardaste as sínteses esquemáticas das aulas?**

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

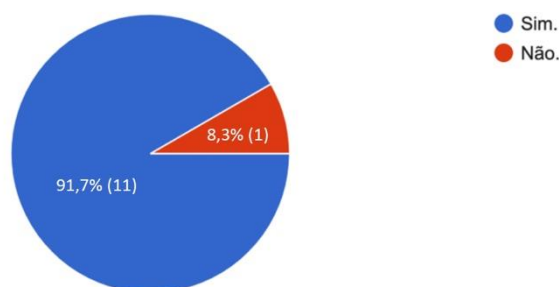
**43. Participaste na *Live*?**

- ☐ Sim.
- ☐ Não.



## Anexo 9: Respostas dos alunos do 11.º ano ao Inquérito Final

12 respostas



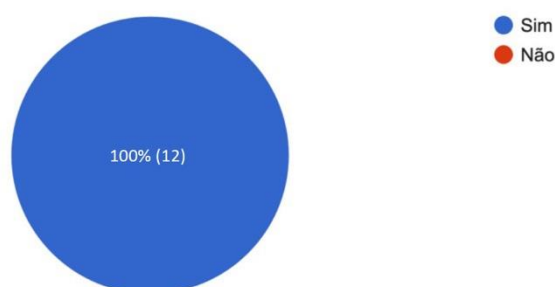
**Gráfico 63 – Opinião dos alunos sobre se seguir a página e os seus conteúdos foram um complemento interessante ao tradicional ensino escolar**

1 resposta

Acho que trouxe uma forma melhor de ensinar e trabalhar os conteúdos

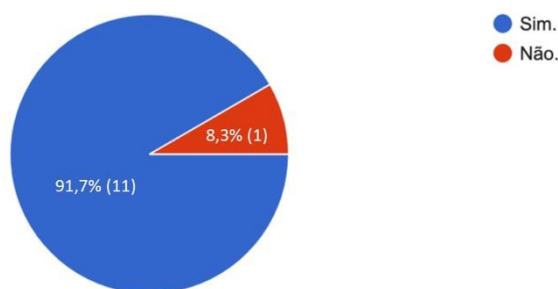
**Listagem de respostas 8 – Razão pela qual a página não funcionou como um complemento ao tradicional ensino**

12 respostas



**Gráfico 64 – Opinião dos alunos sobre se os conteúdos partilhados na página potenciaram a sua aprendizagem e ajudaram a consolidar conhecimentos sobre a Revolução Francesa**

12 respostas



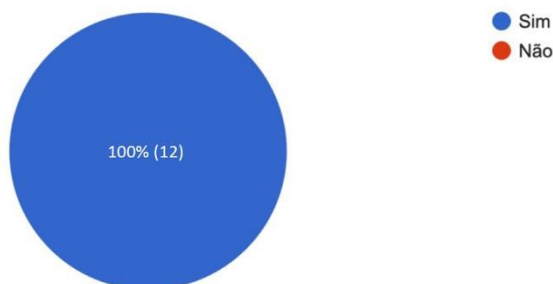
**Gráfico 65 – Opinião dos alunos sobre se as partilhas feitas através da página acrescentaram algo para além do que tinham aprendido nas aulas, funcionando como um complemento**

1 resposta

Penso que as publicações no Instagram serviam para relembrar o que dávamos em aula. Sendo úteis, pois caso não percebêssemos alguma coisa dada em aula, víamos nos esquemas do Professor e ficávamos a perceber.

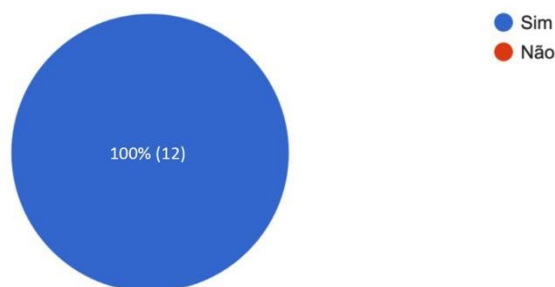
**Listagem de respostas 9 – Razão pela qual as publicações feitas na página não acrescentaram nada face ao que os alunos aprenderam em contexto de aula**

12 respostas



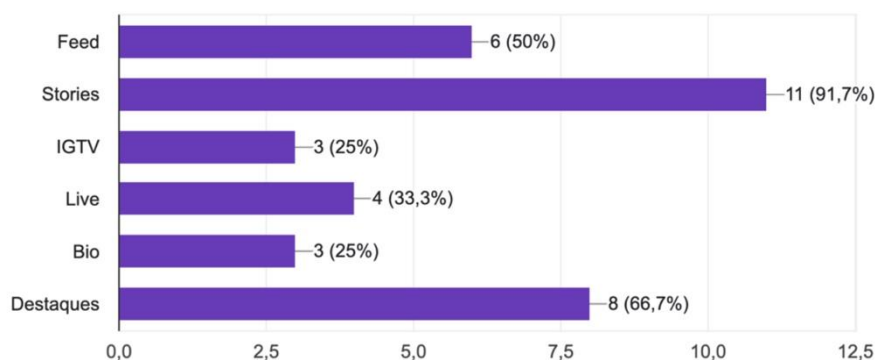
**Gráfico 66 – Opinião dos alunos sobre se a dinâmica criada em torno da página bem como os conteúdos publicados foram uma motivação para aprenderem mais sobre História**

12 respostas



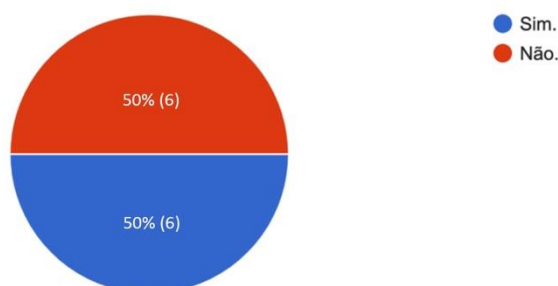
**Gráfico 67 – Opinião dos alunos sobre se a página contribuiu para um maior e melhor conhecimento sobre a Revolução Francesa**

12 respostas



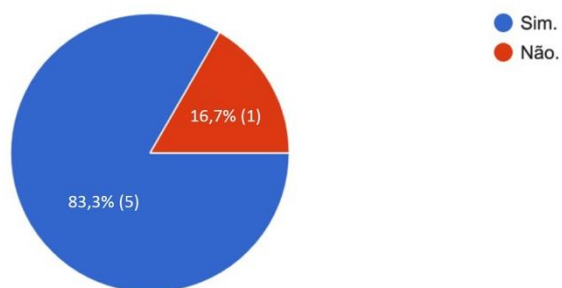
**Gráfico 68 – Funcionalidades do *Instagram* que os alunos consideraram mais interessantes para transmitir informação**

12 respostas



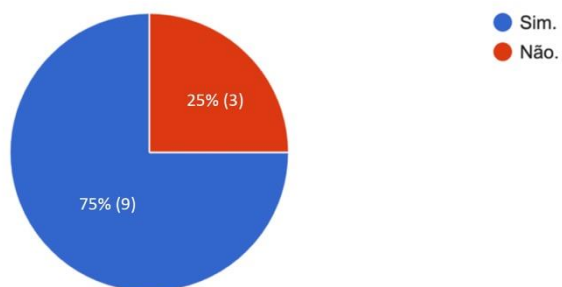
**Gráfico 69 – Sobre se os alunos contactaram o professor estagiário, por mensagem *direct***

6 respostas



**Gráfico 70 – Sobre se os alunos enviaram mensagem *direct* ao professor estagiário, de forma espontânea**

12 respostas



**Gráfico 71 – Opinião dos alunos sobre se a página foi útil, num âmbito para além do estipulado, em torno da temática da Revolução Francesa**

9 respostas

Gostei muito pois com os stories que o professor colocava depois das aulas era uma forma de revisão da matéria e com isto tudo fiquei entusiasmada com esta matéria

Coloquei uma dúvida ao Professor António sobre a revolução industrial, e o Professor esclareceu-me dúvida.

Realização de exercícios

Ter a informação toda consolidada num lugar organizado foi, para mim, uma das melhores vantagens.

Foi útil porque permitiu trabalhar os conteúdos de uma forma não tão chata

Consegui aprender mais sobre a revolução duma forma mais interativa

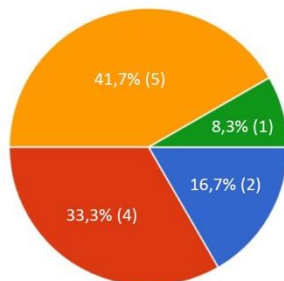
Através na live para rever os conteúdos

Acho que usando as redes sociais hoje em dia ajuda bastante neste caso para os conhecimentos

Para me ir lembrando da matéria que se tinha dado em sala de aula

#### Listagem de respostas 10 – Explicações dos alunos sobre como a página foi útil, extravasando a temática da Revolução Francesa

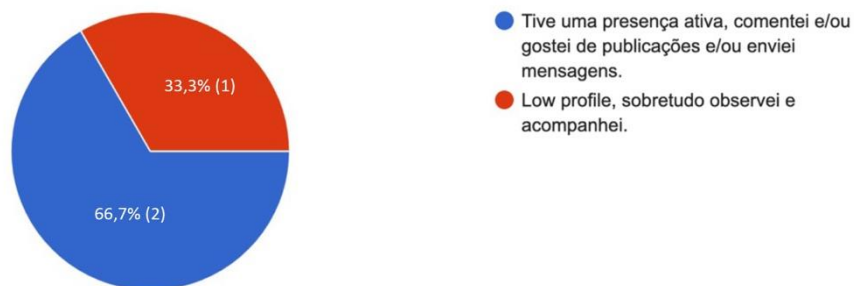
12 respostas



- Estive sempre conectado/a. Mais do que uma vez por dia visitei a página. Não quis perder nenhum conteúdo.
- Diariamente acompanhei a página.
- Em média, diria que três vezes por semana acompanhei a página e os seus conteúdos
- Diria que uma vez por semana acompanhei a página e os seus conteúdos
- Apenas segui a página, conforme solicitado. Não acompanhei nada do que foi publicado e partilhado.

Gráfico 72 – Atitude que os alunos tiveram em relação à página

12 respostas



**Gráfico 73 – Presença que os alunos tiveram em relação à página**

12 respostas

Gostei muito dos jogos

Dos esquemas que o Professor colocava no final das aulas.

A live, pela boa síntese e bom contacto connosco

Quizzes no recurso do stories

A infografia foi-me útil para perceber a matéria.

Os quizzes visto que senti que estava a por em prática os conhecimentos que tinha aprendido em aula

Gostei mais da live porque foi bastante interativa

Os inquéritos nas histórias, porque permitiram-me consolidar e testar os meus conhecimentos

Histórias.

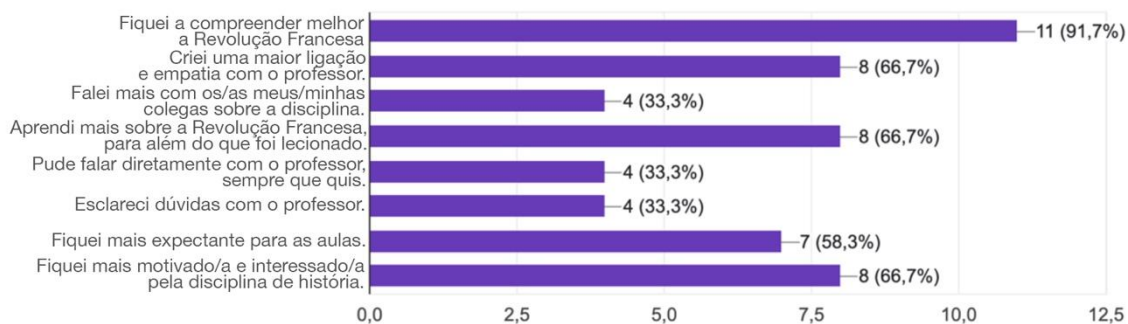
**Listagem de respostas 11 – O que é que os alunos mais gostaram de tudo o que foi partilhado e porquê**

12 respostas

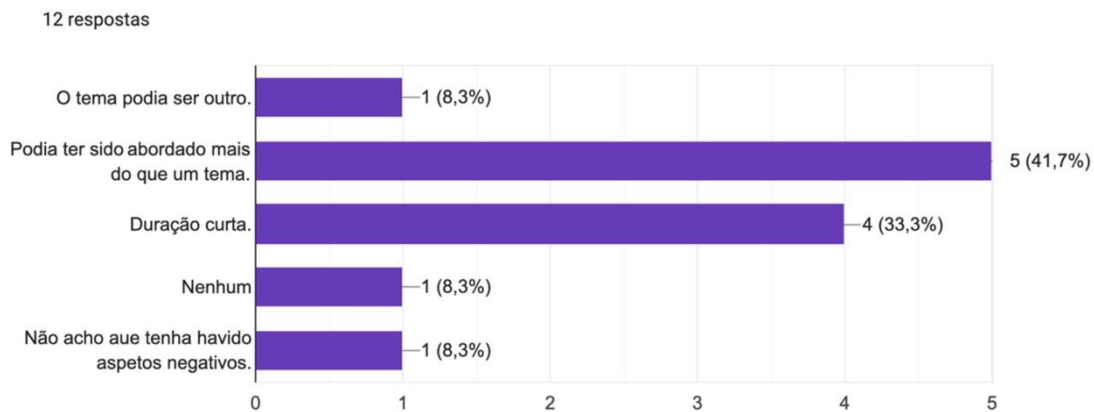
|                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------|
| Os esquemas e os jogos                                                      |
| Os esquemas para relembrar matéria dada.                                    |
| Os esquemas sínteses, porque permitiram rever rapidamente conteúdos da aula |
| As soluções das questões mais erradas nos quizzes                           |
| A infografia.                                                               |
| Quizzes                                                                     |
| O puzzle                                                                    |
| Os inquéritos nas histórias                                                 |
| Vídeos em direto.                                                           |

#### Listagem de respostas 12 – O conteúdo que contribuiu mais para a aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos

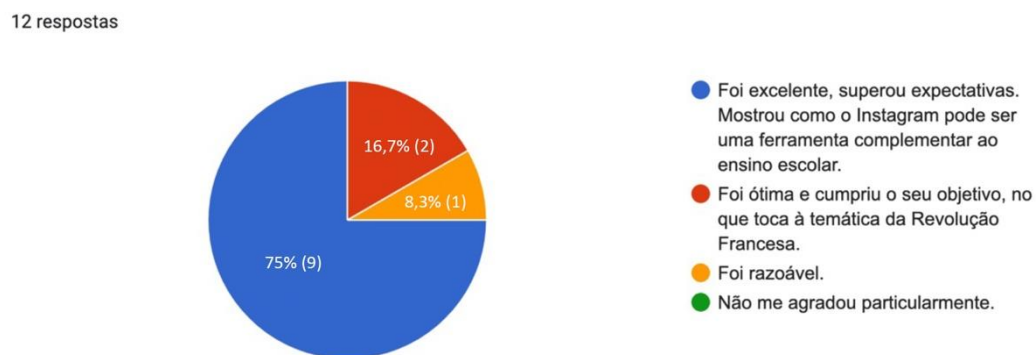
12 respostas



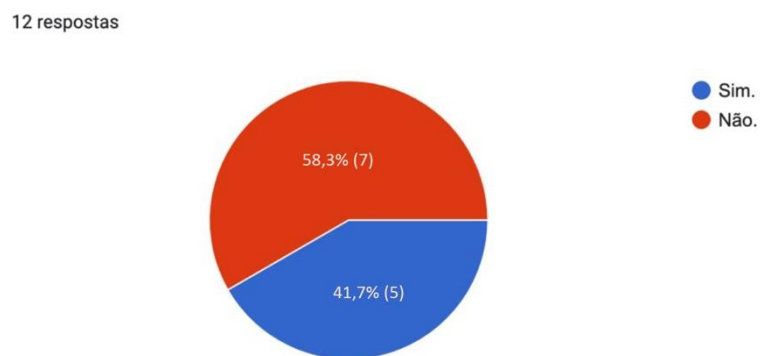
**Gráfico 74 – O que é que os alunos valorizaram mais do projeto**



**Gráfico 75 – Aspetos menos positivos do projeto**



**Gráfico 76 – Balanço sobre o projeto**



**Gráfico 77 – Sobre se os alunos partilharam a página com alguém**



5 respostas

Mostrei aos meus pais e alguns amigos

Falei da página aos meus amigos de outras turmas

Com os seguidores da minha conta de História

Com a minha família

Amigos.

### Listagem de respostas 13 – Com quem partilharam a página os alunos

5 respostas

Porque achei muito interessante

Porque esta forma de ensino é inovadora

Para poder procurar interessados neste tipo de projetos

Acho a revolução francesa um tema interessante e a página é um ótimo método de aprendê-lo.

Porque achei que era útil o fazer e porque achei a página boa

### Listagem de respostas 14 – Razões para os alunos terem partilhado a página

12 respostas

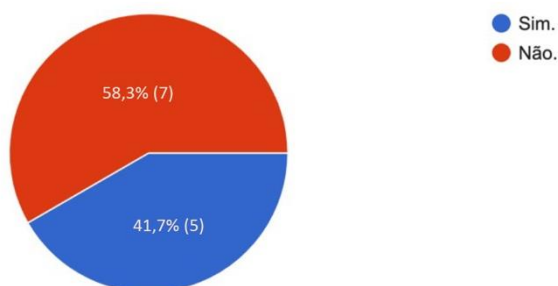


Gráfico 78 – Sobre se os alunos mostraram a página ou algum conteúdo da mesma a alguém

5 respostas

Já tinha dito na pergunta anterior

Mostrei a colegas de outras turmas os esquemas esquemáticos

A minha explicadora.

A um colega

Amigos.

**Listagem de respostas 15 – A quem é que os alunos mostraram a página ou algum conteúdo da mesma**

5 respostas

Já tinha dito na pergunta anterior

Porque é uma forma inovadora de aprender

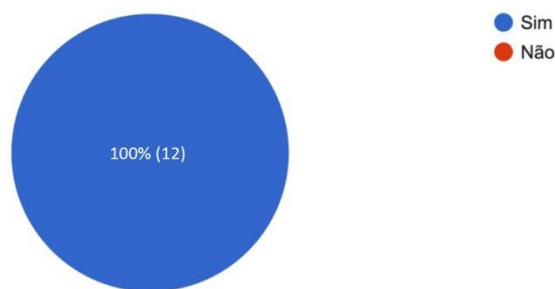
Para ela perceber como funcionavam as aulas desta matéria.

Para comentar um facto

Porque achei que o devia fazer para além da página estar muito bem feita.

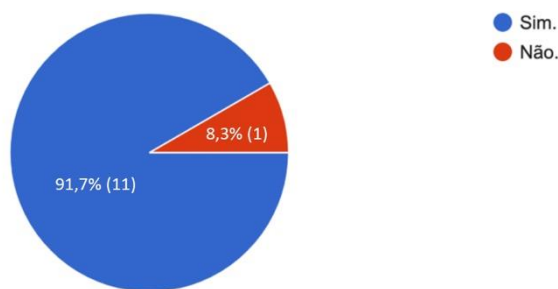
**Listagem de respostas 16 – Razões para os alunos terem mostrado a página ou algum conteúdo da mesma**

12 respostas



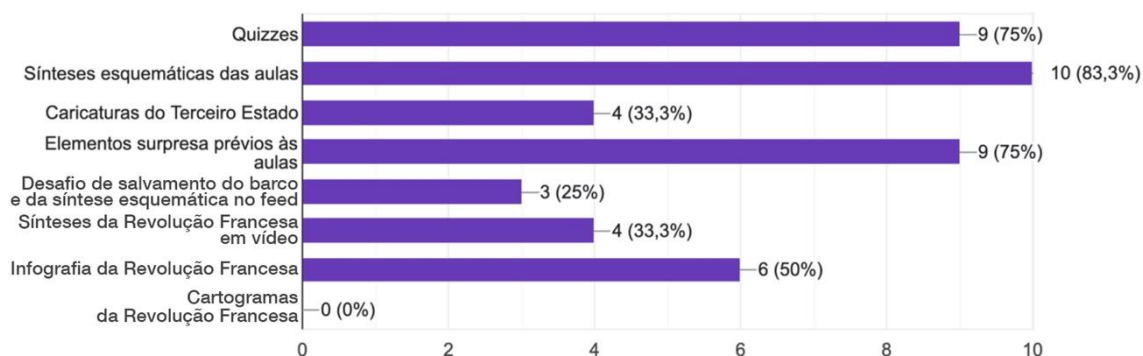
**Gráfico 79 – Opinião dos alunos sobre se o *Instagram* pode ser usado, de uma forma didática, no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de uma qualquer disciplina**

12 respostas



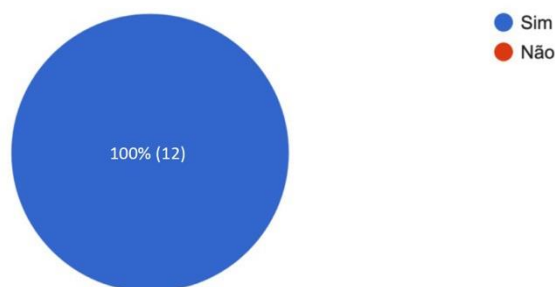
**Gráfico 80 – Sobre usar o *Instagram* em contexto escolar, caso a decisão dependesse dos alunos**

12 respostas



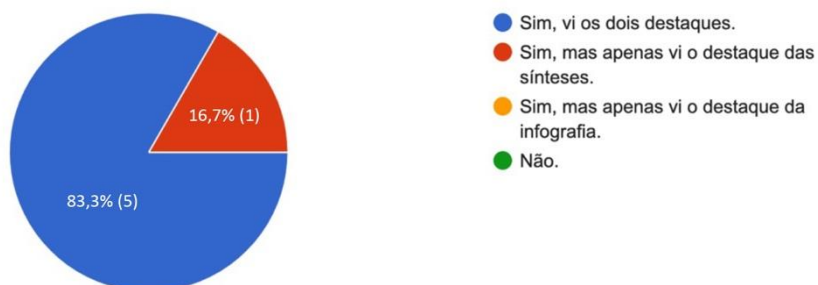
**Gráfico 81 – Conteúdos que os alunos consideraram mais interessantes**

12 respostas



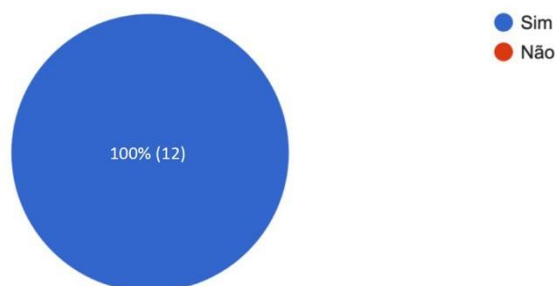
**Gráfico 82 – Opinião dos alunos sobre se os elementos surpresa prévios às aulas como o barrete, a pintura ou o vídeo aguçaram a curiosidade para o que iam aprender**

12 respostas



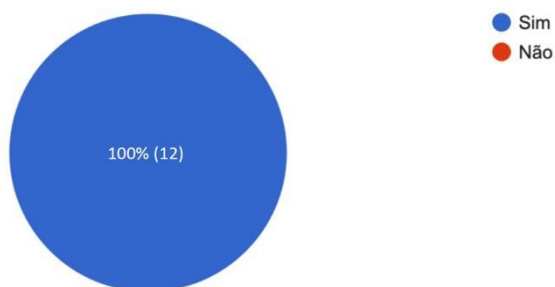
**Gráfico 83 – Consulta dos destaques pelos alunos**

12 respostas



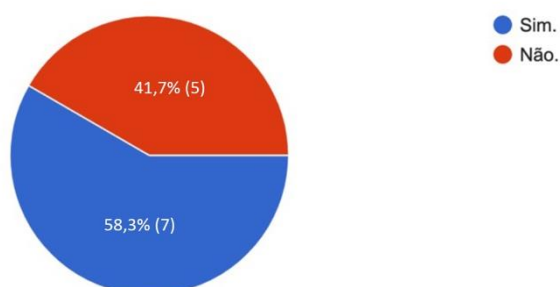
**Gráfico 84 – Opinião dos alunos sobre se os *quizzes* foram úteis para assimilar conhecimentos pós aula**

12 respostas



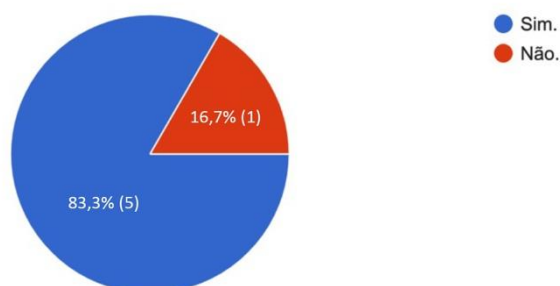
**Gráfico 85 – Opinião dos alunos sobre se foram úteis os dois esclarecimentos feitos a propósito de duas respostas de um *quiz***

12 respostas



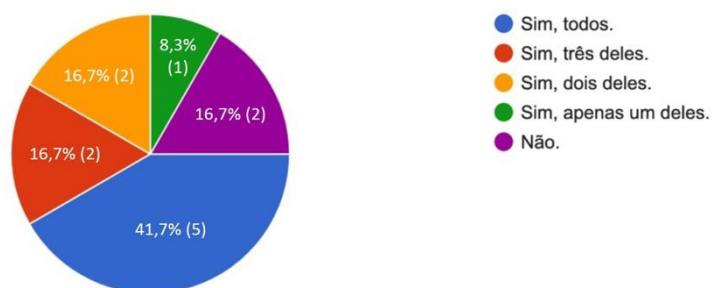
**Gráfico 86 – Consulta da banda desenhada completa pelos alunos**

6 respostas



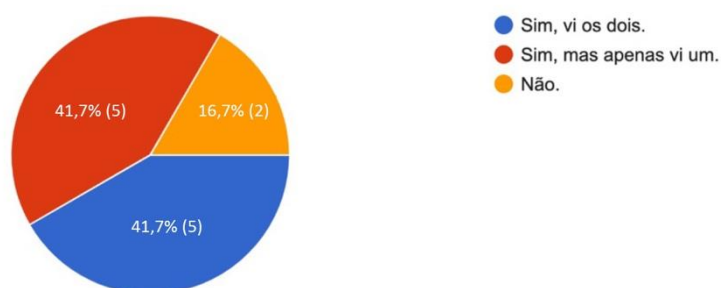
**Gráfico 87 – Visualização dos critérios de correção pelos alunos**

12 respostas



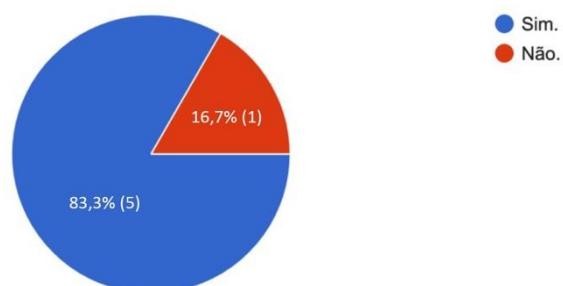
**Gráfico 88 - Visualização das apresentações (PPT) pelos alunos**

12 respostas



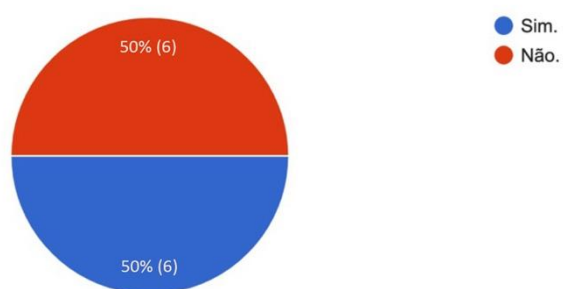
**Gráfico 89 - Visualização dos vídeos de síntese da Revolução Francesa pelos alunos**

6 respostas



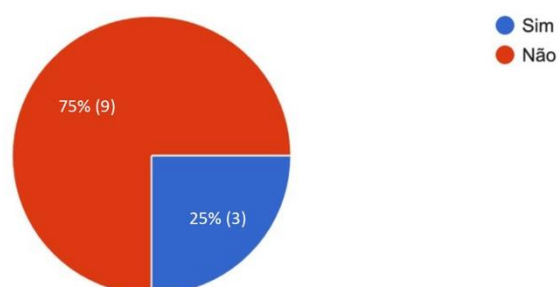
**Gráfico 90 - Consulta da infografia da Revolução Francesa pelos alunos**

12 respostas



**Gráfico 91 – Sobre se os alunos fizeram *print* e/ou guardaram as sínteses esquemáticas das aulas**

12 respostas



**Gráfico 92 – Sobre se os alunos participaram na *live***

## **Anexo 10: Inquérito Final aplicado às alunas do 10.º ano**

### **Âmbito do Inquérito**

Este inquérito insere-se num estudo de investigação-ação, realizado no âmbito do estágio pedagógico da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que aborda a temática as redes sociais e o seu contributo para o ensino da História. É um inquérito final, com um conjunto de perguntas diversas às quais peço que respondas com a máxima sinceridade. Algumas perguntas permitem mais do que uma escolha. Tem uma duração estimada de 6 minutos.

Obrigado pelo teu contributo.

**1. Consideras que seguir a página e os seus conteúdos foram um complemento interessante ao tradicional ensino escolar?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 3).

☐ Não. (Ir para a pergunta 2).

**2. Porque é que a página não funcionou como um complemento ao ensino tradicional?**

---

**3. Consideras que os conteúdos partilhados na página potenciaram a tua aprendizagem e ajudaram a consolidar conhecimentos sobre o país urbano e concelho na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 5).

☐ Não. (Ir para a pergunta 4).



**4. Porque é que os conteúdos partilhados não contribuíram para a tua aprendizagem e consolidação de conhecimentos sobre o país urbano e concelhio na época medieval?**<sup>226</sup>

---

**5. Consideras que as partilhas feitas através da página acrescentaram algo para além do que tinhas aprendido nas aulas, funcionando como um complemento?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 7).

☐ Não. (Ir para a pergunta 6).

**6. Porque é que consideras que as publicações feitas na página não acrescentaram nada face ao que aprendeste em contexto de aula?**

---

**7. Achas que a dinâmica criada em torno da página bem como os conteúdos publicados foram uma motivação para aprenderes mais sobre História?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 9).

☐ Não. (Ir para a pergunta 8).

**8. Porque é que a página não funcionou como uma motivação para aprenderes mais sobre História?**

---

**9. De uma forma global, dirias que a página contribuiu para um maior e melhor conhecimento teu sobre o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 11).

☐ Não. (Ir para a pergunta 10).

---

<sup>226</sup> Esta questão obteve zero respostas por parte das alunas do 10.º ano, dado que deriva de uma questão-chave, cuja resposta obtida conduzia a que a pergunta não fosse apresentada às alunas. Por essa razão, no Anexo 11, não é apresentado nenhum resultado. Idêntica situação acontece com a questão n.º 6, 8, 10 e 17 do presente inquérito.

**10. Porque é que consideras que a página não contribuiu para um maior e melhor conhecimento teu sobre o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto?**

---

**11. Selecciona as duas funcionalidades do *Instagram* que consideraste mais interessantes para transmitir informação.**

- ☐ *Feed*.
- ☐ *Stories*.
- ☐ Bio.
- ☐ Destaques.

**12. Tiveste a oportunidade de contactar, por mensagem *direct*, o professor estagiário. Utilizaste este recurso?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 13).
- ☐ Não. (Ir para a pergunta 14).

**13. Enviaste mensagem de forma espontânea?**

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

**14. Em algum momento, a página foi útil para ti, num âmbito para além do estipulado, em torno da temática sobre o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 15).
- ☐ Não. (Ir para a pergunta 16).

**15. De que forma a página foi útil, extravasando a temática do país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto?**

---

**16. Selecciona a opção que definiu a tua atitude em relação à página:**

- ☐ Estive sempre conectado/a. Mais do que uma vez por dia visitei a página. Não quis perder nenhum conteúdo (Ir para a pergunta 18).
- ☐ Diariamente acompanhei a página (Ir para a pergunta 18).
- ☐ Em média, diria que três vezes por semana acompanhei a página e os seus conteúdos (Ir para a pergunta 18).
- ☐ Diria que uma vez por semana acompanhei a página e os seus conteúdos (Ir para a pergunta 18).
- ☐ Apenas segui a página, conforme solicitado. Não acompanhei nada do que foi publicado e partilhado (Ir para a pergunta 17).

**17. Porque é que não viste nem acompanhaste os conteúdos da página?**

\_\_\_\_\_ (Ir para a pergunta 19).

**18. Selecciona a opção que definiu a tua presença em relação à página:**

- ☐ Tive uma presença ativa, comentei e/ou gostei de publicações e/ou enviei mensagens.
- ☐ *Low profile*, sobretudo observei e acompanhei.

**19. De tudo o que foi partilhado/publicado, indica o que mais gostaste e porquê.**

\_\_\_\_\_

**20. De tudo o que foi partilhado/publicado, qual foi o conteúdo que contribuiu mais para a tua aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos?**

\_\_\_\_\_

**21. Selecciona das opções abaixo o que valorizas desta experiência.**

- ☐ Fiquei a compreender melhor o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto.
- ☐ Fiquei mais motivado/a e interessado/a pela disciplina de História.
- ☐ Criei uma maior ligação e empatia com o professor.
- ☐ Falei mais com os/as meus/minhas colegas sobre a disciplina.
- ☐ Aprendi mais sobre o país urbano e concelhio na época medieval, para além do que foi lecionado.
- ☐ Pude falar diretamente com o professor, sempre que quis.
- ☐ Esclareci dúvidas com o professor.
- ☐ Fiquei mais expectante para as aulas.
- ☐ Outra opção...

**22. Quais os aspetos menos positivos desta experiência?**

- ☐ O tema podia ser outro.
- ☐ Podia ter sido abordado mais do que um tema.
- ☐ Duração curta.
- ☐ Outra opção...

**23. De uma forma global, dirias que esta experiência...**

- ☐ Foi excelente, superou expectativas. Mostrou como o *Instagram* pode ser uma ferramenta complementar ao ensino escolar.
- ☐ Foi ótima e cumpriu o seu objetivo, no que toca à temática da Revolução Francesa.
- ☐ Foi razoável.
- ☐ Não me agradou particularmente.

**24. Partilhaste a página com alguém?**

- ☐ Sim. (Ir para a pergunta 25).
- ☐ Não. (Ir para a pergunta 27).

**25. Com quem partilhaste a página?**

---

**26. Porque é que partilhaste a página?**

---

**27. Mostraste a página ou algum conteúdo da mesma a alguém?**

☐ Sim. (Ir para a pergunta 28).

☐ Não. (Ir para a pergunta 30).

**28. A quem mostraste a página e/ou algum conteúdo da mesma?**

---

**29. Porque é que o fizeste?**

---

**30. Tendo em conta esta experiência, na tua opinião, o *Instagram* pode ser usado, de uma forma didática, no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de uma qualquer disciplina?**

☐ Sim.

☐ Não.

**31. Se tivesses o poder de decidir, o *Instagram* seria usado em contexto escolar?**

☐ Sim.

☐ Não.

**32. Que conteúdos partilhados consideraste mais interessantes?**

☐ A existência de vestígios das duas muralhas construídas na cidade do Porto, durante o período medieval.

☐ A história oculta do Mosteiro de São Bento da Vitória.

☐ As histórias que "contam" as ruas mais antigas da cidade do Porto.

☐ A história da luta pelo poder da cidade do Porto, entre bispos e mercadores.

☐ Síntese da cidade do Porto medieval em BD.

☐ Infografia da Carta de Foral.

☐ Infografia das características de uma cidade medieval.

**33. Consultaste os destaques?**

☐ Sim.

☐ Não.

**34. Consultaste a banda desenhada da história da cidade do Porto medieval disponibilizada?**

☐ Sim.

☐ Não.

**35. Viste as publicações do *feed*?**

☐ Sim, todas.

☐ Sim, a maior parte.

☐ Sim, mas apenas algumas.

☐ Não.

**36. Consultaste os mapas da cidade do Porto medieval disponibilizados?**

☐ Sim.

☐ Não.

**37. Assististe ao episódio do programa Visita Guiada sobre a Casa do Infante disponibilizado?**

☐ Sim.

☐ Sim, mas não completo.

☐ Não.

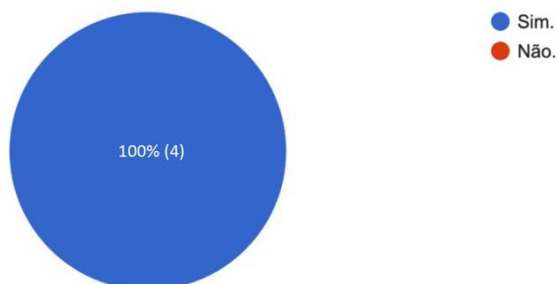
**37. Fizeste *print* e/ou guardaste algum conteúdo partilhado na página?**

☐ Sim.

☐ Não.

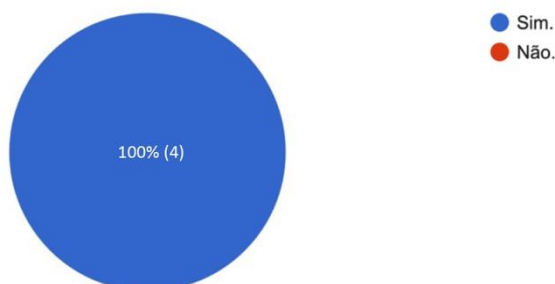
## Anexo 11: Respostas das alunas do 10.º ano ao Inquérito Final

4 respostas



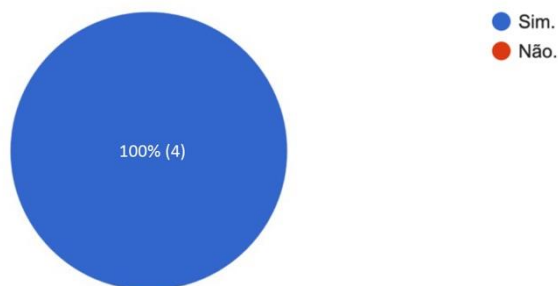
**Gráfico 93 – Opinião das alunas sobre se seguir a página e os seus conteúdos foram um complemento interessante ao tradicional ensino escolar**

4 respostas



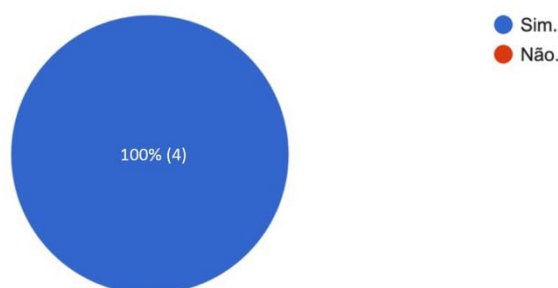
**Gráfico 94 – Opinião das alunas sobre se os conteúdos partilhados na página potenciaram a sua aprendizagem e ajudaram a consolidar conhecimentos sobre o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto**

4 respostas



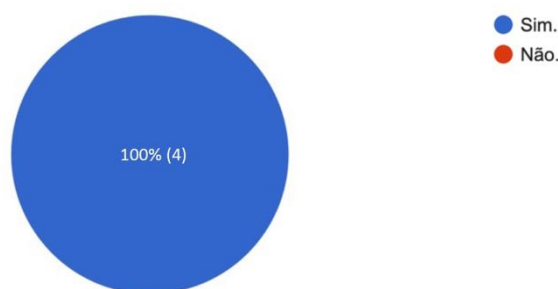
**Gráfico 95 – Opinião das alunas sobre se as partilhas feitas através da página acrescentaram algo para além do que tinham aprendido nas aulas, funcionando como um complemento**

4 respostas



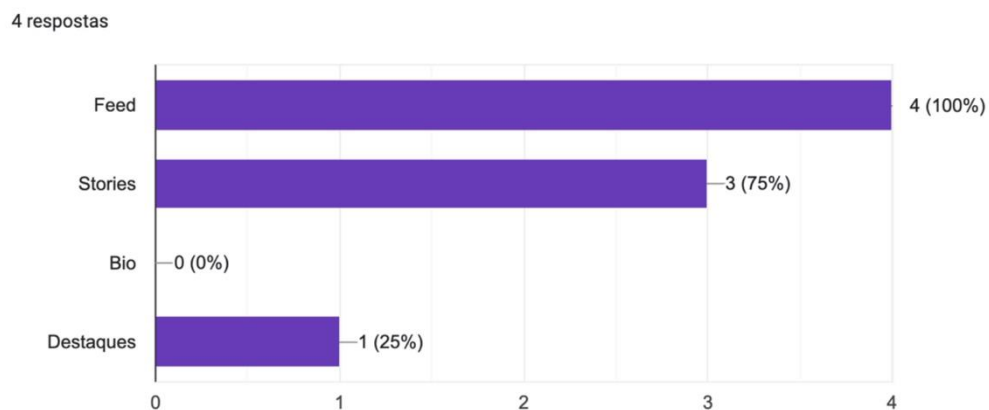
**Gráfico 96 – Opinião das alunas sobre se a dinâmica criada em torno da página bem como os conteúdos publicados foram uma motivação para aprenderem mais sobre História**

4 respostas

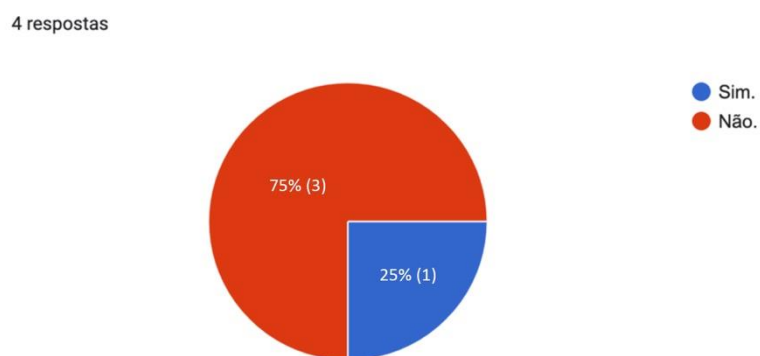


**Gráfico 97 – Opinião das alunas sobre se a página contribuiu para um maior e melhor conhecimento sobre o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto**

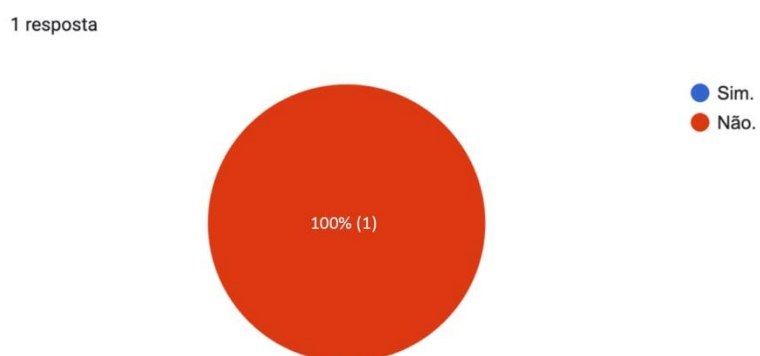




**Gráfico 98 – Funcionalidades do *Instagram* que as alunas consideraram mais interessantes para transmitir informação**

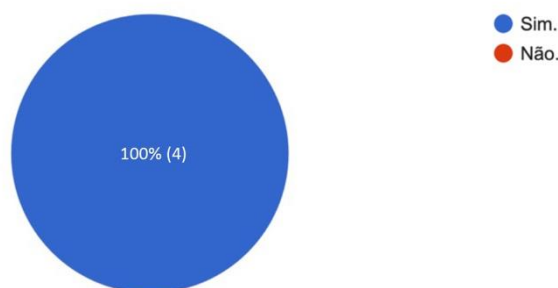


**Gráfico 99 – Sobre se as alunas contactaram o professor estagiário, por mensagem *direct***



**Gráfico 100 – Sobre se as alunas enviaram mensagem *direct* ao professor estagiário, de forma espontânea**

4 respostas



**Gráfico 101 – Opinião das alunas sobre se a página foi útil, num âmbito para além do estipulado, em torno da temática sobre o país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto**

4 respostas

Tive que organizar uma visita de estudo no porto para a disciplina de história, por isso baseiei-me na página do Instagram para localizar os locais que iríamos visitar e retirar informações sobre os locais. Obrigada

Aprendendo mais sobre a época medieval

Foi bastante útil para uma melhor percepção da matéria.

Apresentando informações de forma diferente

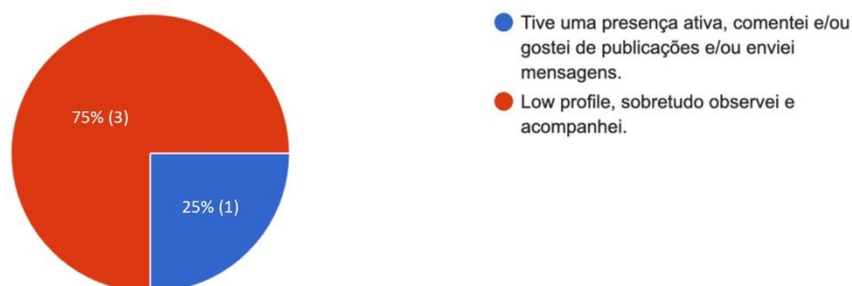
**Listagem de respostas 17 – Explicações das alunas sobre como a página foi útil, extravasando a temática do país urbano e concelhio na época medieval, partindo do exemplo da cidade do Porto**

4 respostas



**Gráfico 102 – Atitude que os alunos tiveram em relação à página**

4 respostas



**Gráfico 103 – Presença que as alunas tiveram em relação à página**

4 respostas

Dos posts do feed porque estava organizado tipo um manual virtual

Do feed pela informações e organização

as publicações

As matérias em questão

**Listagem de respostas 18 – O que é que as alunas mais gostaram de tudo o que foi partilhado e porquê**

4 respostas

As publicações.

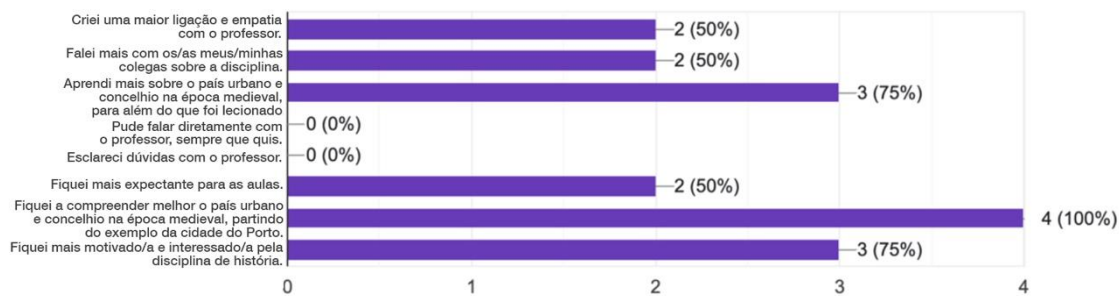
Época medieval

ajudou bastante na época medieval.

A muralha

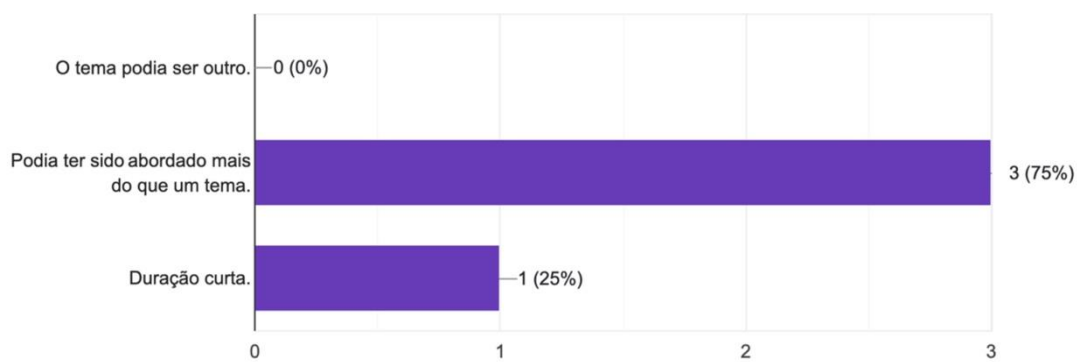
**Listagem de respostas 19 – O conteúdo que contribuiu mais para a aprendizagem e/ou consolidação de conhecimentos**

4 respostas



**Gráfico 104 – O que é que as alunas valorizaram mais do projeto**

4 respostas



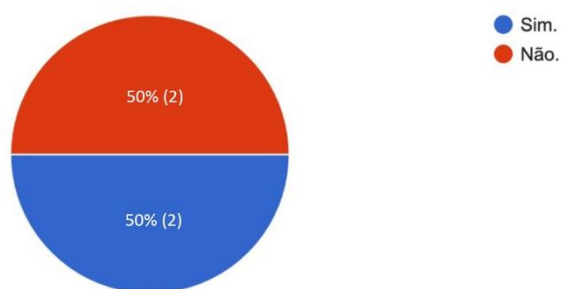
**Gráfico 105 – Aspectos menos positivos do projeto**

4 respostas



**Gráfico 106 – Balanço sobre o projeto**

4 respostas



**Gráfico 107 – Sobre se as alunas partilharam a página com alguém**

2 respostas

Minha colega e minha irmã

Uma amiga.

**Listagem de respostas 20 – Com quem partilharam a página as alunas**

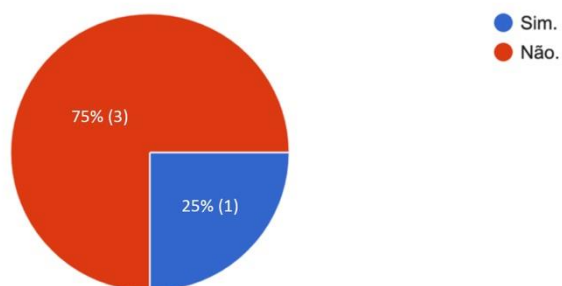
2 respostas

Porque achei interessante

Porque achei que ia se tornar uma fonte benéfica para o estudo da mesma.

**Listagem de respostas 21 – Razões para as alunas terem partilhado a página**

4 respostas



**Gráfico 108 – Sobre se as alunas mostraram a página ou algum conteúdo da mesma a alguém**

1 resposta

A uma amiga.

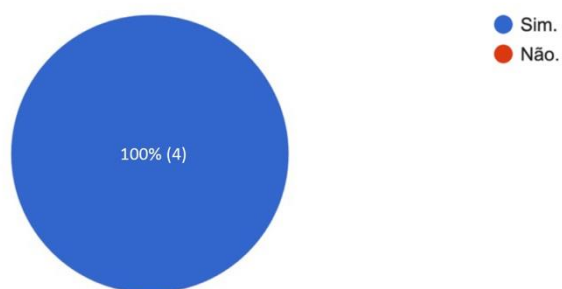
**Listagem de respostas 22 – A quem é que as alunas mostraram a página ou algum conteúdo da mesma**

1 resposta

Porque considerei uma boa fonte de estudo

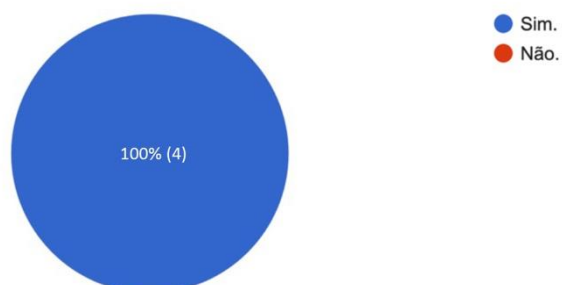
**Listagem de respostas 23 – Razões para as alunas terem mostrado a página ou algum conteúdo da mesma**

4 respostas

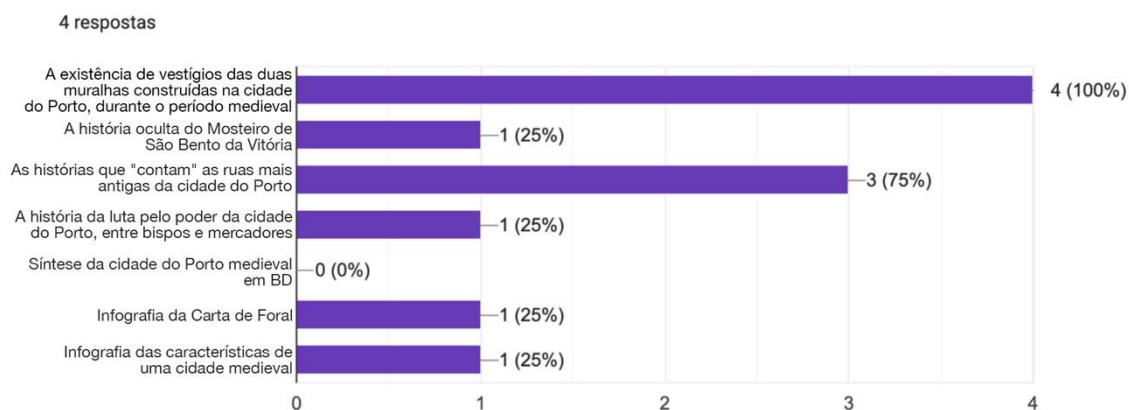


**Gráfico 109 – Opinião das alunas sobre se o *Instagram* pode ser usado, de uma forma didática, no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de uma qualquer disciplina**

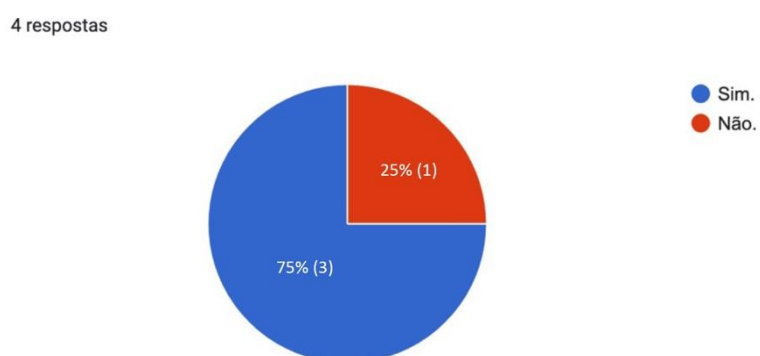
4 respostas



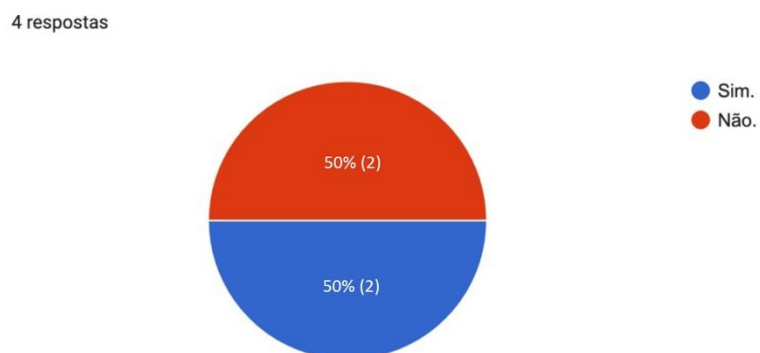
**Gráfico 110 – Sobre usar o *Instagram* em contexto escolar, caso a decisão dependesse das alunas**



**Gráfico 111 – Conteúdos que as alunas consideraram mais interessantes**

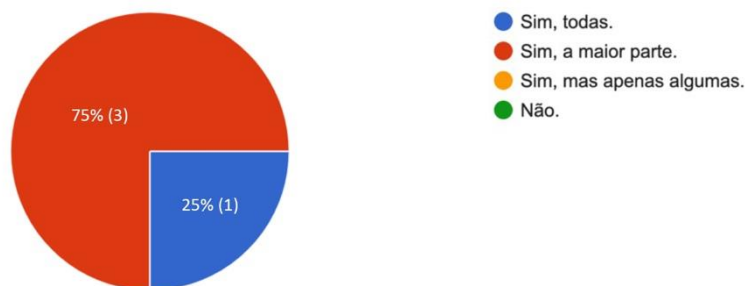


**Gráfico 112 – Consulta dos destaques pelas alunas**



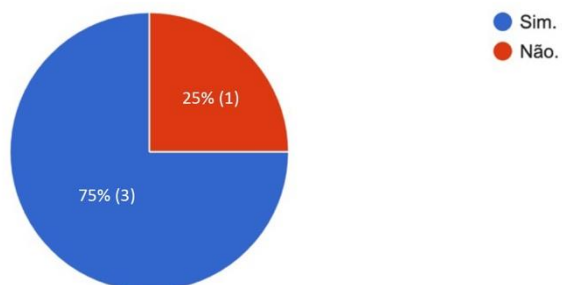
**Gráfico 113 – Consulta da banda desenhada da história da cidade do Porto medieval pelas alunas**

4 respostas



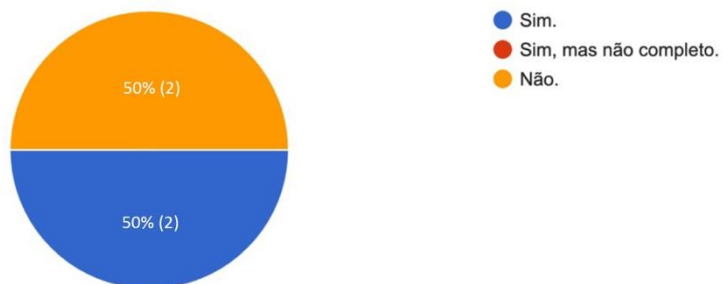
**Gráfico 114 – Visualização das publicações do *feed* pelas alunas**

4 respostas



**Gráfico 115 – Consulta dos mapas da cidade do Porto medieval pelas alunas**

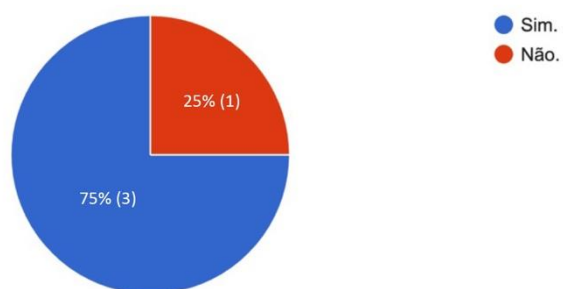
4 respostas



**Gráfico 116 – Visualização do episódio do programa Visita Guiada sobre a Casa do Infante pelas alunas**



4 respostas



**Gráfico 117 – Sobre se as alunas fizeram *print* e/ou guardaram algum conteúdo**

**Anexo 12: Dados relativos às publicações feitas nas *Stories* e no *feed* da página @aprenderhistoria\_**

| Data    | Conteúdo sucinto das <i>Stories</i>      | Story             | Aluno que reagiu | Reações às <i>Stories</i>                                                          |
|---------|------------------------------------------|-------------------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 22 jan. | Quiz sobre aula de 21 jan.               | Fig. 28, Anexo 4  | Aluno #1         | «Easy.»                                                                            |
|         |                                          |                   | Aluna #2         | «Acertei todas e errei uma.»                                                       |
| 24 jan. | Síntese esquemática de aula de 21 jan.   | Fig. 39, Anexo 4  | Aluna #2         | Emoji «😍»                                                                          |
| 28 jan. | Esclarecimento de dúvidas                | Fig. 72, Anexo 4  | Aluno #3         | «O esquema está espetacular, tem tudo e está resumido. Obrigado.»                  |
| 29 jan. | Quiz sobre aula de 28 jan.               | Fig. 74, Anexo 4  | Aluna #2         | Emoji «😂»                                                                          |
|         |                                          | Fig. 75, Anexo 4  | Aluna #2         | «Sim.»                                                                             |
| 2 fev.  | Síntese esquemática de aula de 1 fev.    | Fig. 91, Anexo 4  | Aluno #3         | «Muito obrigado.»                                                                  |
|         |                                          | Fig. 92, Anexo 4  | Aluna #2         | «Obrigado.»                                                                        |
| 3 fev.  | Live de dúvidas                          | Fig. 101, Anexo 4 | Aluno #3         | «Sim.»                                                                             |
|         | Desafio                                  | Fig. 104, Anexo 4 | Aluno #3         | «Salvava o Napoleão, Luís XVI e Robespierre.»                                      |
|         |                                          |                   | Aluna #2         | «1, 5 e o terceiro não faço a mínima.»                                             |
| 5 fev.  | Síntese em vídeo – conteúdo complementar | Fig. 106, Anexo 4 | Aluna #2         | Emoji «😍»                                                                          |
| 9 fev.  | Live de dúvidas                          | Fig. 118, Anexo 4 | Aluno #4         | «Amanhã temos aulas até às 18h30 [...]»                                            |
|         |                                          | Fig. 119, Anexo 4 | Aluna #2         | «Amanhã temos aulas até às 18h30 [...] [na sexta] temos apoios até às 18h30 [...]» |
| 19 fev. | Encerramento do projeto em vídeo         | Fig. 146, Anexo 4 | Aluno #4         | Emoji «🔥»                                                                          |

**Tabela 4 – Registo das reações dos alunos do 11.º ano às *Stories* partilhadas na página do *Instagram* @aprenderhistoria\_**

| Data    | Quizzes                    | Story com pergunta | Total de respostas | Respostas Certas | Respostas Erradas |
|---------|----------------------------|--------------------|--------------------|------------------|-------------------|
| 22 jan. | Quiz sobre aula de 21 jan. | Fig. 19, Anexo 4   | 8                  | 8                | 0                 |
|         |                            | Fig. 20, Anexo 4   | 8                  | 8                | 0                 |
|         |                            | Fig. 21, Anexo 4   | 8                  | 8                | 0                 |
|         |                            | Fig. 22, Anexo 4   | 8                  | 7                | 1                 |
|         |                            | Fig. 23, Anexo 4   | 7                  | 5                | 2                 |
|         |                            | Fig. 24, Anexo 4   | 8                  | 7                | 1                 |
|         |                            | Fig. 25, Anexo 4   | 8                  | 6                | 2                 |
|         |                            | Fig. 26, Anexo 4   | 8                  | 7                | 1                 |
|         |                            | Fig. 27, Anexo 4   | 8                  | 8                | 0                 |
| 25 jan. | Quiz sobre aula de 25 jan. | Fig. 51, Anexo 4   | 6                  | 6                | 0                 |
|         |                            | Fig. 52, Anexo 4   | 6                  | 3                | 3                 |
|         |                            | Fig. 53, Anexo 4   | 6                  | 2                | 4                 |
|         |                            | Fig. 54, Anexo 4   | 6                  | 4                | 2                 |
|         |                            | Fig. 55, Anexo 4   | 6                  | 5                | 1                 |
|         |                            | Fig. 56, Anexo 4   | 6                  | 3                | 3                 |
| 29 jan. | Quiz sobre aula de 28 jan. | Fig. 76, Anexo 4   | 6                  | 6                | 0                 |
|         |                            | Fig. 77, Anexo 4   | 7                  | 3                | 4                 |
|         |                            | Fig. 78, Anexo 4   | 6                  | 4                | 2                 |
|         |                            | Fig. 79, Anexo 4   | 6                  | 3                | 3                 |
|         |                            | Fig. 80, Anexo 4   | 4                  | 0                | 4                 |
|         |                            | Fig. 81, Anexo 4   | 7                  | 5                | 2                 |
| 2 fev.  | Quiz sobre aula de 1 fev.  | Fig. 94, Anexo 4   | 7                  | 5                | 2                 |
|         |                            | Fig. 95, Anexo 4   | 8                  | 8                | 0                 |
|         |                            | Fig. 96, Anexo 4   | 7                  | 6                | 1                 |
|         |                            | Fig. 97, Anexo 4   | 6                  | 6                | 0                 |
|         |                            | Fig. 98, Anexo 4   | 6                  | 4                | 2                 |
|         |                            | Fig. 99, Anexo 4   | 5                  | 3                | 2                 |
|         |                            | Fig. 100, Anexo 4  | 5                  | 4                | 1                 |

**Tabela 5 – Registo das respostas dos alunos do 11.º ano às vinte e oito perguntas dos quizzes lançadas nas Stories da página do Instagram @aprenderhistoria\_**

| Data    | Temática das sondagens                     | Story com sondagem | Total de respostas | Resultados das respostas                                                             |
|---------|--------------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 23 jan. | Apresentação de aula de 21 jan.            | Fig. 29, Anexo 4   | 8                  | Oito votos em «Eu».                                                                  |
| 24 jan. | Elemento surpresa – conteúdo prévio a aula | Fig. 44, Anexo 4   | 4                  | Um voto em «Claro que sim.», três votos em «Não faço ideia.».                        |
| 28 jan. | Elemento surpresa – conteúdo prévio a aula | Fig. 59, Anexo 4   | 6                  | Quatro votos em «Sim, claro!», dois votos em «Nunca vi na vida.».                    |
|         | Esclarecimento de dúvidas                  | Fig. 62, Anexo 4   | 5                  | Quatro votos em «Sim!», um voto em «Sim, mas não queria.».                           |
|         |                                            | Fig. 66, Anexo 4   | 5                  | Cinco votos em «Agora percebi!».                                                     |
|         |                                            | Fig. 73, Anexo 4   | 6                  | Seis votos em «Sim, já domino.».                                                     |
| 3 fev.  | Live de dúvidas                            | Fig. 102, Anexo 4  | 5                  | Quatro votos em «Sim, adorava!», um voto em «Não faço questão.».                     |
| 9 fev.  | Live de dúvidas                            | Fig. 119, Anexo 4  | 5                  | Um voto em «Entre as 17:00 e as 18:00», quatro votos em «Entre as 18:00 e as 19:00». |
|         |                                            | Fig. 120, Anexo 4  | 6                  | Dois votos em «Amanhã às 21H», quatro votos em «Sábado às 11H».                      |
| 14 fev. | Cartogramas – conteúdo complementar        | Fig. 142, Anexo 4  | 2                  | Um voto em «Até de olhos fechados», um voto em «Fez-se luz».                         |

**Tabela 6 – Registo das respostas dos alunos do 11.º ano às sondagens lançadas nas *Stories* na página do *Instagram* @aprenderhistoria\_**

| Data    | Conteúdo sucinto das publicações no <i>feed</i>     | Publicação no <i>feed</i> | Gostos | Comentários |
|---------|-----------------------------------------------------|---------------------------|--------|-------------|
| 23 jan. | Banda desenhada completa                            | Fig. 35, Anexo 4          | 11     | 7           |
|         |                                                     | Fig. 36, Anexo 4          | 10     | 2           |
|         |                                                     | Fig. 37, Anexo 4          | 10     | 2           |
| 24 jan. | Caricaturas Terceiro Estado – conteúdo complementar | Fig. 47, Anexo 4          | 5      | 2           |
|         |                                                     | Fig. 48, Anexo 4          | 6      | 1           |
|         |                                                     | Fig. 49, Anexo 4          | 6      | 1           |
| 31 jan. | Elemento surpresa – conteúdo prévio a aula          | Fig. 86, Anexo 4          | 2      | 0           |
|         |                                                     | Fig. 87, Anexo 4          | 4      | 1           |
|         |                                                     | Fig. 88, Anexo 4          | 2      | 0           |
| 7 fev.  | Desafio                                             | Fig. 109, Anexo 4         | 5      | 0           |
|         |                                                     | Fig. 110, Anexo 4         | 3      | 0           |
|         |                                                     | Fig. 111, Anexo 4         | 4      | 0           |
|         |                                                     | Fig. 112, Anexo 4         | 3      | 0           |
|         |                                                     | Fig. 113, Anexo 4         | 3      | 0           |
|         |                                                     | Fig. 114, Anexo 4         | 2      | 0           |
| 12 fev. | Live de dúvidas                                     | Fig. 131, Anexo 4         | 6      | 0           |
|         |                                                     | Fig. 132, Anexo 4         | 4      | 0           |
|         |                                                     | Fig. 133, Anexo 4         | 6      | 2           |

**Tabela 7 – Registo do número de gostos e comentários feitos pelos alunos do 11.º ano nas publicações realizadas no *feed* da página do *Instagram* @aprenderhistoria\_**

### Anexo 13: Dados relativos às publicações feitas nas *Stories* e no *feed* da página @aprender\_historia\_

| Data    | Conteúdo sucinto das <i>Stories</i>             | Story             | Número de visualizações | Alunas que visualizaram                 |
|---------|-------------------------------------------------|-------------------|-------------------------|-----------------------------------------|
| 19 fev. | Enigma sobre a muralha primitiva                | Fig. 147, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 148, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
| 20 fev. | Informação sobre a muralha primitiva            | Fig. 158, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         | Nota sobre início projeto                       | Fig. 159, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         | Enigma sobre a muralha fernandina               | Fig. 160, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 161, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
| 22 fev. | Informação sobre a muralha fernandina           | Fig. 165, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         | Enigma sobre a Sé do Porto                      | Fig. 166, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 167, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 168, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
| 23 fev. | Informação sobre a Sé do Porto                  | Fig. 175, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
| 24 fev. | Enigma sobre a Casa dos 24                      | Fig. 176, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 177, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 178, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
| 26 fev. | Informação sobre a Casa dos 24                  | Fig. 185, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
| 28 fev. | Enigma sobre a antiga judiaria do Olival        | Fig. 186, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
| 3 mar.  | Informação e desafio sobre a rua dos Mercadores | Fig. 193, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 194, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 195, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 196, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
| 8 mar.  | Informação sobre a rua dos Mercadores           | Fig. 203, Anexo 5 | 4                       | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |

|         |                                                 |                   |   |                                         |
|---------|-------------------------------------------------|-------------------|---|-----------------------------------------|
| 17 mar. | Informação e desafio sobre a rua da Alfândega   | Fig. 204, Anexo 5 | 4 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 205, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         |                                                 | Fig. 206, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         |                                                 | Fig. 207, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         |                                                 | Fig. 208, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         |                                                 | Fig. 209, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
| 18 mar. | Informação sobre a rua da Alfândega             | Fig. 213, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #4;           |
| 22 mar. | Informação sobre a rua Nova                     | Fig. 214, Anexo 5 | 4 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 215, Anexo 5 | 4 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 216, Anexo 5 | 4 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 217, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #3; Aluna #4;           |
|         |                                                 | Fig. 218, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #3; Aluna #4;           |
| 5 abr.  | Excerto de banda desenhada do Porto Medieval    | Fig. 222, Anexo 5 | 4 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 223, Anexo 5 | 4 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
|         |                                                 | Fig. 224, Anexo 5 | 4 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; |
| 6 abr.  | Infografias: carta de foral e cidades medievais | Fig. 225, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         |                                                 | Fig. 226, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         |                                                 | Fig. 227, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         |                                                 | Fig. 228, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
| 7 abr.  | Mapas da Cidade do Porto séc. XIV e XV          | Fig. 229, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         |                                                 | Fig. 230, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         | Maquete do Porto Medieval                       | Fig. 231, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |
|         |                                                 | Fig. 232, Anexo 5 | 3 | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           |

**Tabela 8 – Registo das visualizações das alunas do 10.º ano às *Stories* partilhadas na página do *Instagram* @aprender\_historia\_**

| Data    | Temática das sondagens                          | Story com sondagem | Total de respostas | Resultados das respostas                   | Aluna que visualizou a Story            | Aluna que respondeu |
|---------|-------------------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------|
| 22 fev. | Enigma sobre a Sé do Porto                      | Fig. 168, Anexo 5  | 2                  | Dois votos em «Não, mas vou adorar saber». | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; | Aluna #2 e Aluna #3 |
| 24 fev. | Enigma sobre a Casa dos 24                      | Fig. 178, Anexo 5  | 1                  | Um voto em «Claro que sim.».               | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3; Aluna #4; | Aluna #2            |
| 6 abr.  | Infografias: carta de foral e cidades medievais | Fig. 228, Anexo 5  | 1                  | Um voto em «Sim, seria ótimo.».            | Aluna #1; Aluna #2; Aluna #3;           | Aluna #1            |

**Tabela 9 – Registo das respostas das alunas do 10.º ano às sondagens lançadas nas *Stories* na página do *Instagram* @aprender\_historia\_**

| Data    | Conteúdo sucinto das publicações no <i>feed</i> | Publicação no <i>feed</i> | Gostos | Aluna que gostou              |
|---------|-------------------------------------------------|---------------------------|--------|-------------------------------|
| 20 fev. | Informação sobre o tema geral do projeto        | Fig. 149, Anexo 5         | 1      | Aluna #1                      |
|         |                                                 | Fig. 150, Anexo 5         | 1      | Aluna #1                      |
|         |                                                 | Fig. 151, Anexo 5         | 1      | Aluna #1                      |
|         | Introdução do subtema muralha                   | Fig. 152, Anexo 5         | 1      | Aluna #1                      |
|         |                                                 | Fig. 153, Anexo 5         | 1      | Aluna #1                      |
|         |                                                 | Fig. 154, Anexo 5         | 1      | Aluna #1                      |
|         | Informação sobre a muralha primitiva            | Fig. 155, Anexo 5         | 3      | Aluna #1, Aluna #3 e Aluna #4 |
|         |                                                 | Fig. 156, Anexo 5         | 2      | Aluna #1 e Aluna #3           |
|         |                                                 | Fig. 157, Anexo 5         | 2      | Aluna #1 e Aluna #3           |
| 22 fev. | Informação sobre a muralha fernandina           | Fig. 162, Anexo 5         | 0      |                               |



|         |                                                  |                   |   |                               |
|---------|--------------------------------------------------|-------------------|---|-------------------------------|
|         |                                                  | Fig. 163, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
|         |                                                  | Fig. 164, Anexo 5 | 0 |                               |
| 23 fev. | Introdução do subtema poder religioso            | Fig. 169, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
|         |                                                  | Fig. 170, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
|         |                                                  | Fig. 171, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
|         | Informação sobre a Sé do Porto                   | Fig. 172, Anexo 5 | 0 |                               |
|         |                                                  | Fig. 173, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
|         |                                                  | Fig. 174, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
| 25 fev. | Introdução do subtema poder concelhio            | Fig. 179, Anexo 5 | 0 |                               |
|         |                                                  | Fig. 180, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
|         |                                                  | Fig. 181, Anexo 5 | 0 |                               |
|         | Informação sobre a Casa dos 24                   | Fig. 182, Anexo 5 | 3 | Aluna #1, Aluna #2 e Aluna #4 |
|         |                                                  | Fig. 183, Anexo 5 | 0 |                               |
|         |                                                  | Fig. 184, Anexo 5 | 0 |                               |
| 1 mar.  | Introdução do subtema minorias étnico-religiosas | Fig. 187, Anexo 5 | 0 |                               |
|         |                                                  | Fig. 188, Anexo 5 | 0 |                               |
|         |                                                  | Fig. 189, Anexo 5 | 0 |                               |
|         | Informação sobre a antiga judiaria do Olival     | Fig. 190, Anexo 5 | 2 | Aluna #1 e Aluna #2           |
|         |                                                  | Fig. 191, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
|         |                                                  | Fig. 192, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
| 8 mar.  | Introdução do subtema ruas                       | Fig. 197, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |
|         |                                                  | Fig. 198, Anexo 5 | 0 |                               |
|         |                                                  | Fig. 199, Anexo 5 | 0 |                               |
|         | Informação sobre a rua dos Mercadores            | Fig. 200, Anexo 5 | 1 | Aluna #1                      |

|         |                                     |                   |   |                     |
|---------|-------------------------------------|-------------------|---|---------------------|
|         |                                     | Fig. 201, Anexo 5 | 1 | Aluna #1            |
|         |                                     | Fig. 202, Anexo 5 | 0 |                     |
| 18 mar. | Informação sobre a rua da Alfândega | Fig. 210, Anexo 5 | 0 |                     |
|         |                                     | Fig. 211, Anexo 5 | 0 |                     |
|         |                                     | Fig. 212, Anexo 5 | 0 |                     |
| 22 mar. | Informação sobre a rua Nova         | Fig. 219, Anexo 5 | 2 | Aluna #1 e Aluna #4 |
|         |                                     | Fig. 220, Anexo 5 | 1 | Aluna #1            |
|         |                                     | Fig. 221, Anexo 5 | 1 | Aluna #1            |

**Tabela 10 – Registo sobre os gostos feitos pelas alunas do 10.º ano nas publicações realizadas no *feed* da página do *Instagram* @aprender\_historia\_**

# Apêndices

## Apêndice 1: Dados sobre redes sociais, internet e *apps* via DataReportal

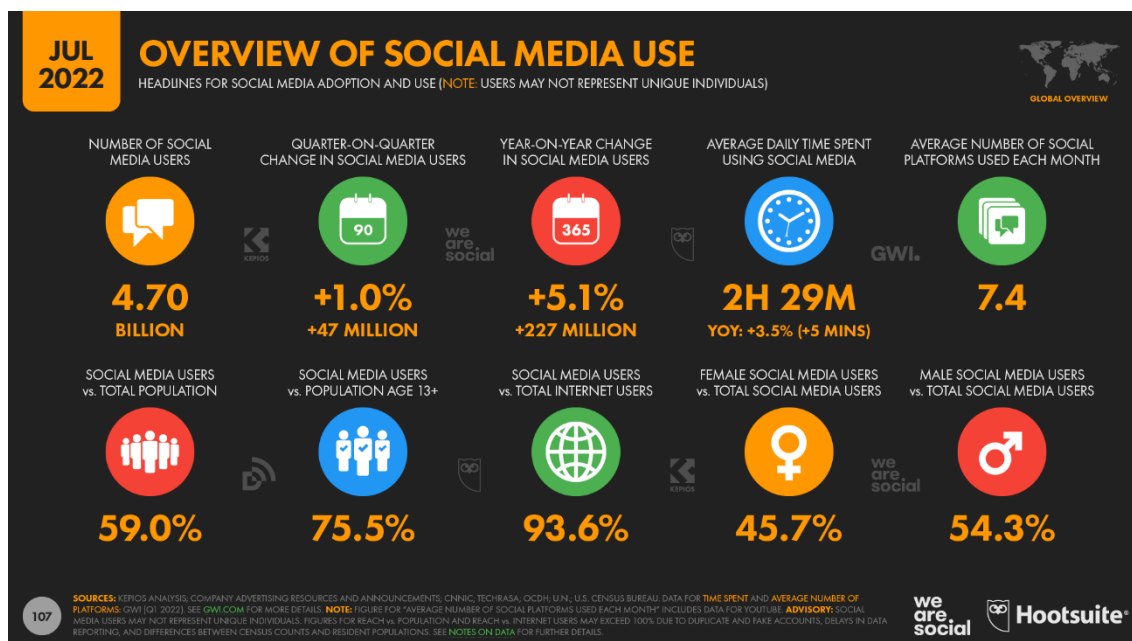


Gráfico 118 – Visão geral sobre o uso de redes sociais, a nível mundial, em julho de 2022

(Fonte: DataReportal)

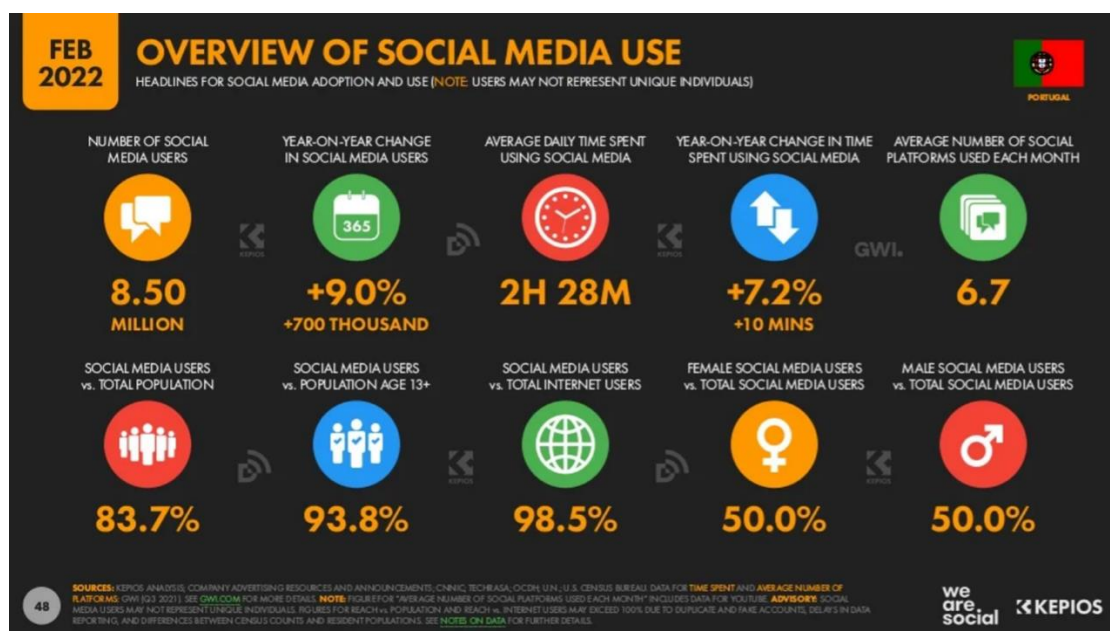


Gráfico 119 – Visão geral sobre o uso de redes sociais, em Portugal, em fevereiro de 2022

(Fonte: DataReportal)

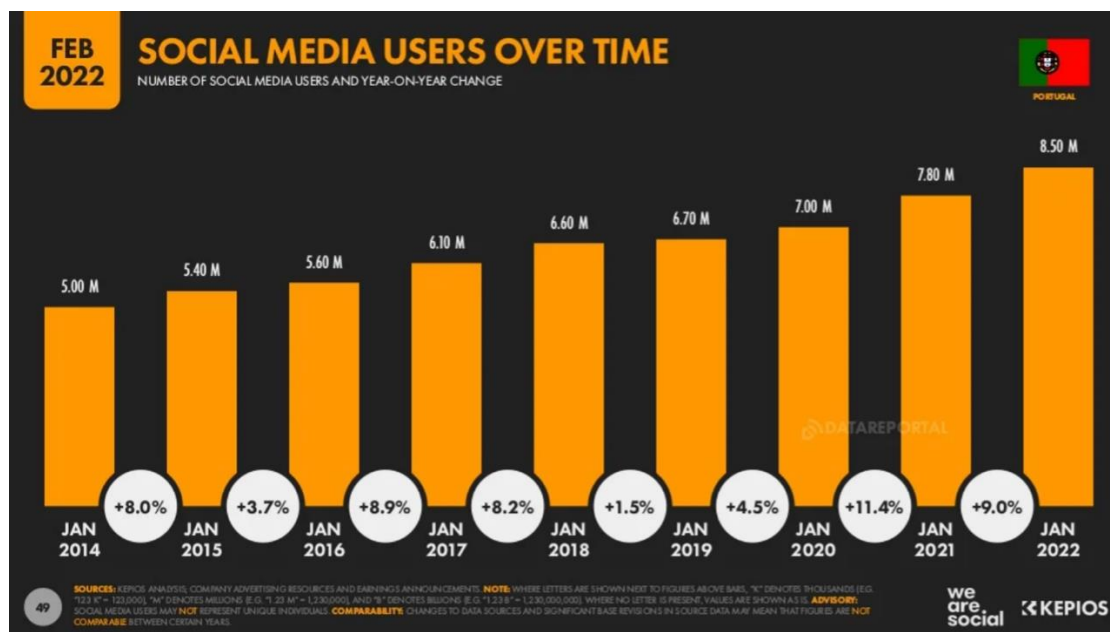


Gráfico 120 – Número de utilizadores de redes sociais, por ano, entre janeiro de 2014 e janeiro de 2022, em Portugal (Fonte: DataReportal)

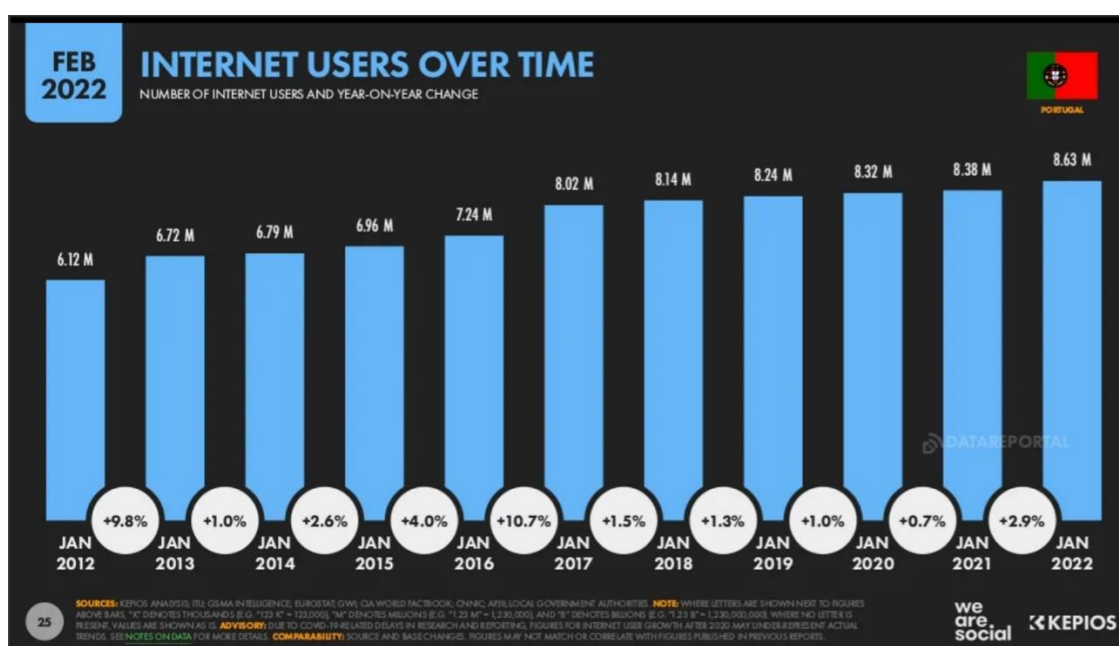


Gráfico 121 – Número de utilizadores de internet, por ano, entre janeiro de 2012 e janeiro de 2022, em Portugal (Fonte: DataReportal)

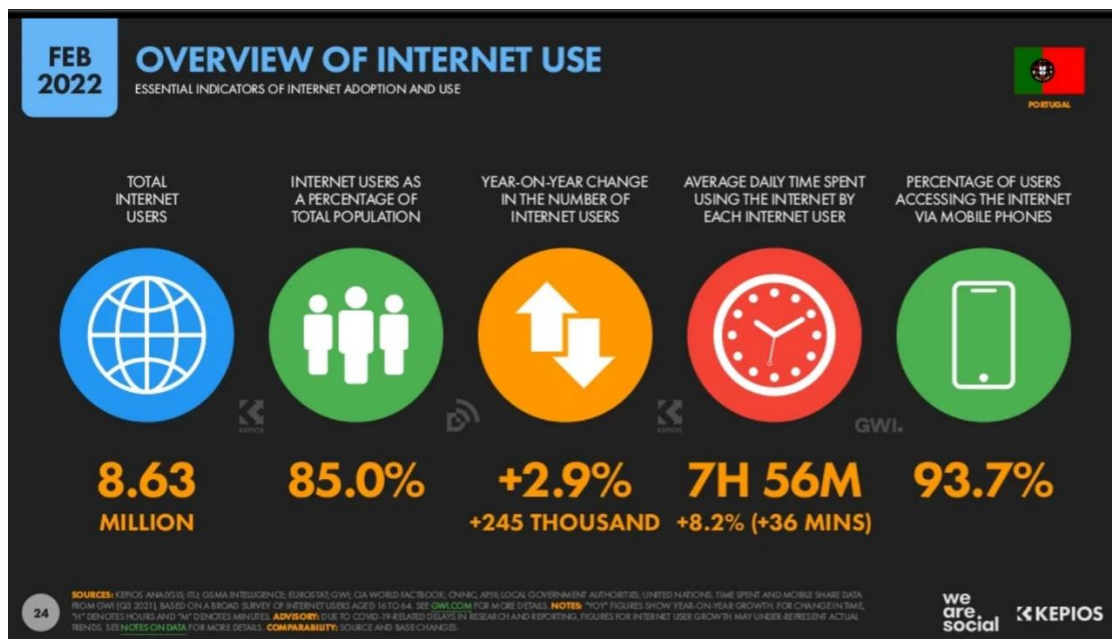


Gráfico 122 - Visão geral sobre o uso da internet em Portugal, em fevereiro de 2022 (Fonte: DataReportal)

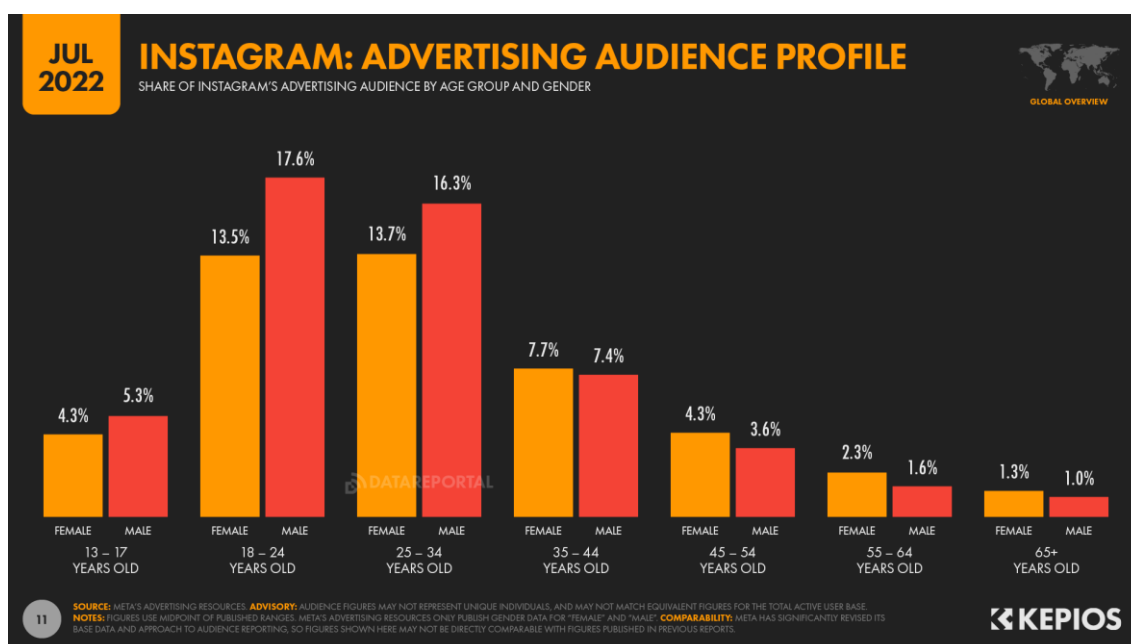
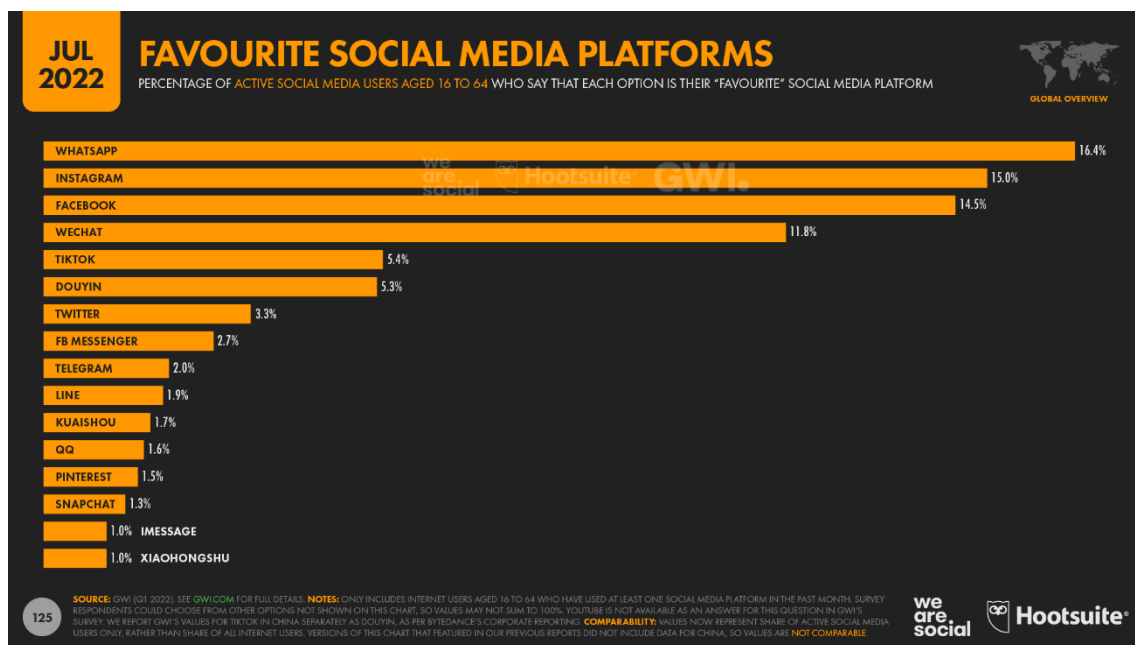
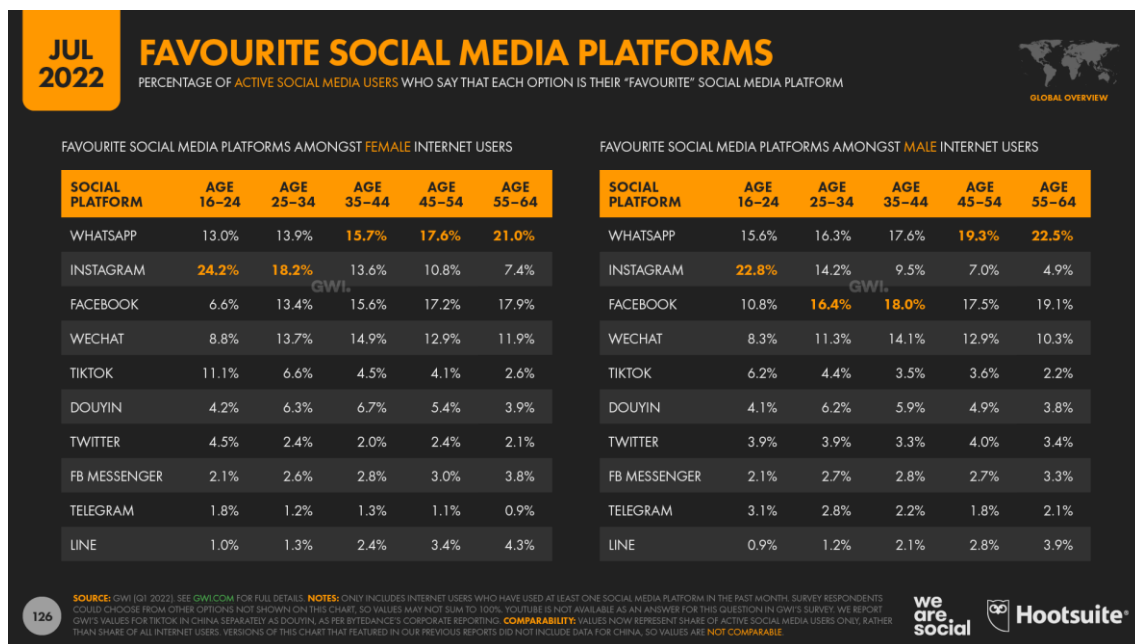


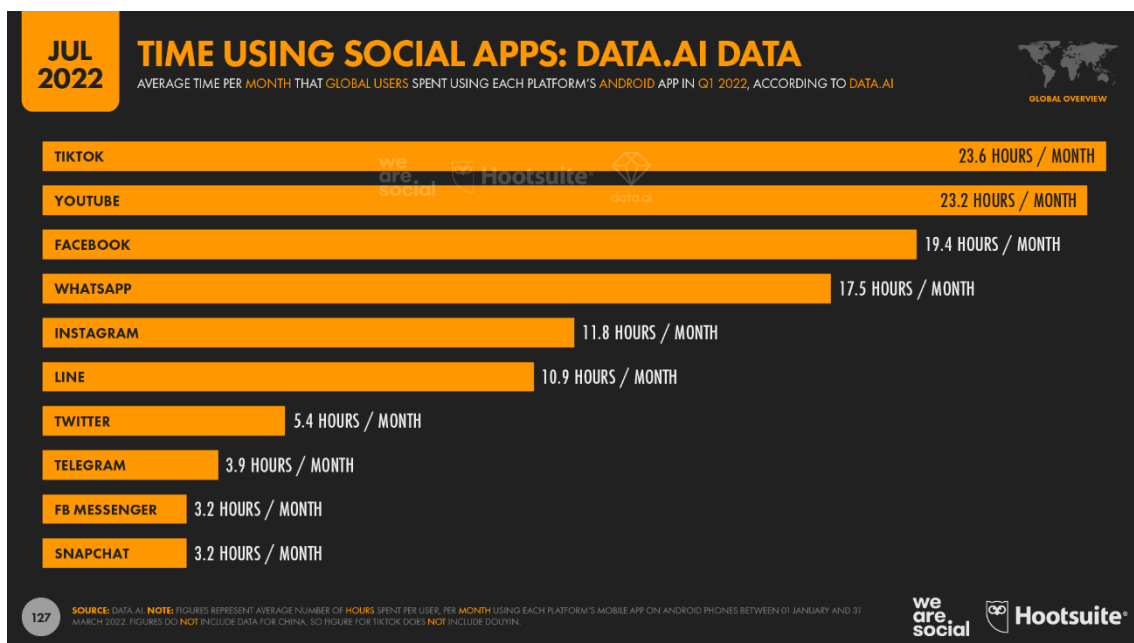
Gráfico 123 – Perfil do público do *Instagram*, por idade e género, a nível mundial, que pode ser alvo de publicidade, em julho de 2022 (Fonte: DataReportal)



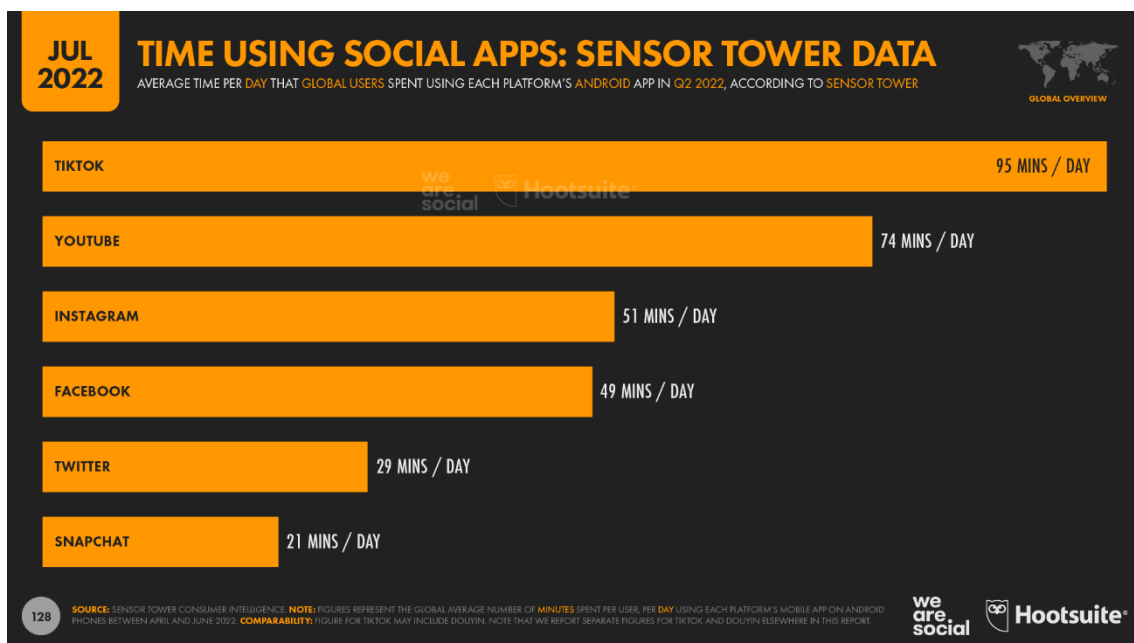
**Gráfico 124 – Plataformas de redes sociais favoritas, a nível mundial, em julho de 2022**  
(Fonte: DataReportal)



**Gráfico 125 – Plataformas de redes sociais favoritas, por idade e género, a nível mundial, em julho de 2022** (Fonte: DataReportal)

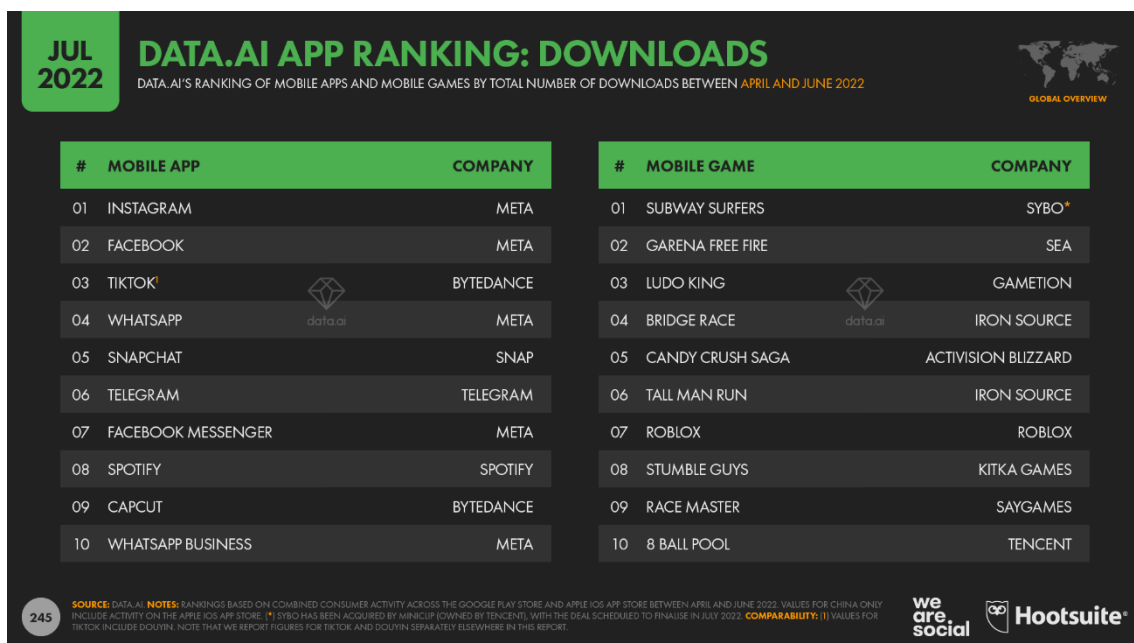


**Gráfico 126 – Tempo gasto a usar aplicações de redes sociais, por mês (dados do *data.ai*), a nível mundial, em julho de 2022 (Fonte: DataReportal)**

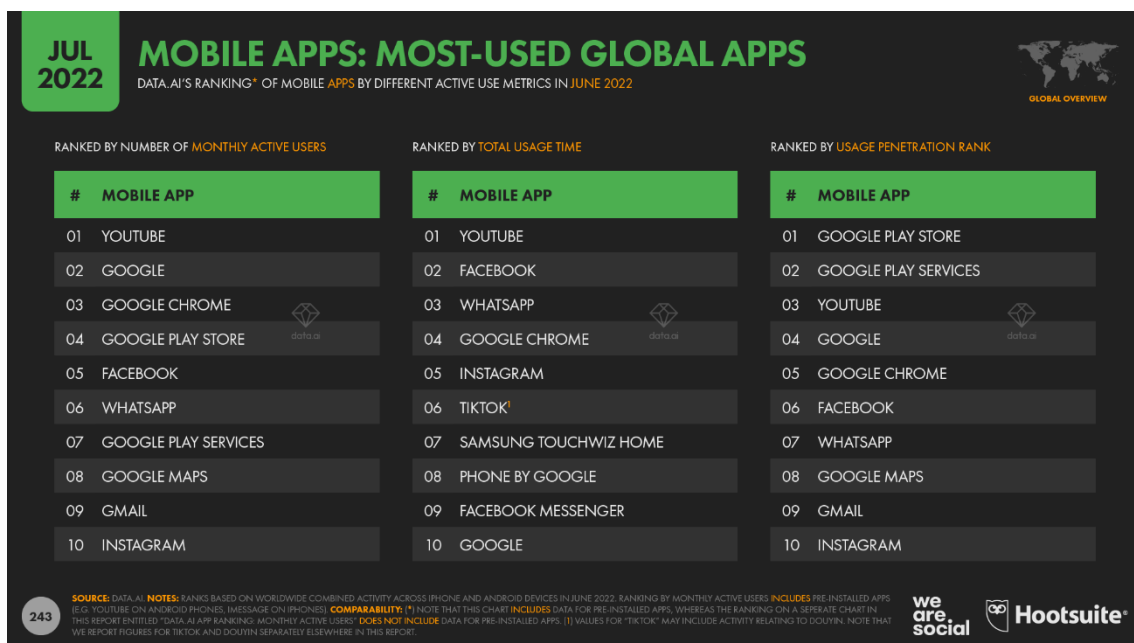


**Gráfico 127 – Tempo gasto a usar aplicações de redes sociais, por dia (dados do *Sensor Tower*), a nível mundial, em julho de 2022 (Fonte: DataReportal)**





**Gráfico 128 – Ranking de aplicações móveis e de jogos, por quantidade de downloads, a nível mundial, entre abril e junho de 2022 (Fonte: DataReportal)**



**Gráfico 129 – As aplicações móveis mais usadas no mundo, em junho de 2022 (Fonte: DataReportal)**

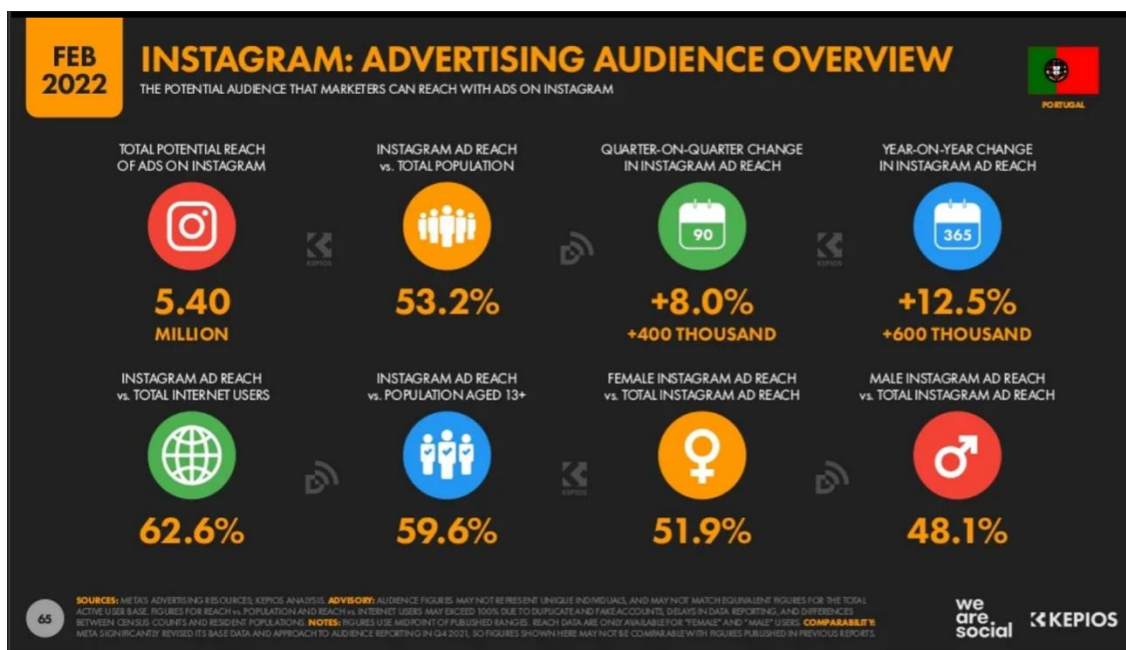


Gráfico 130 – Visão geral do público do *Instagram* em Portugal, que pode ser alvo de publicidade, em fevereiro de 2022 (Fonte: DataReportal)

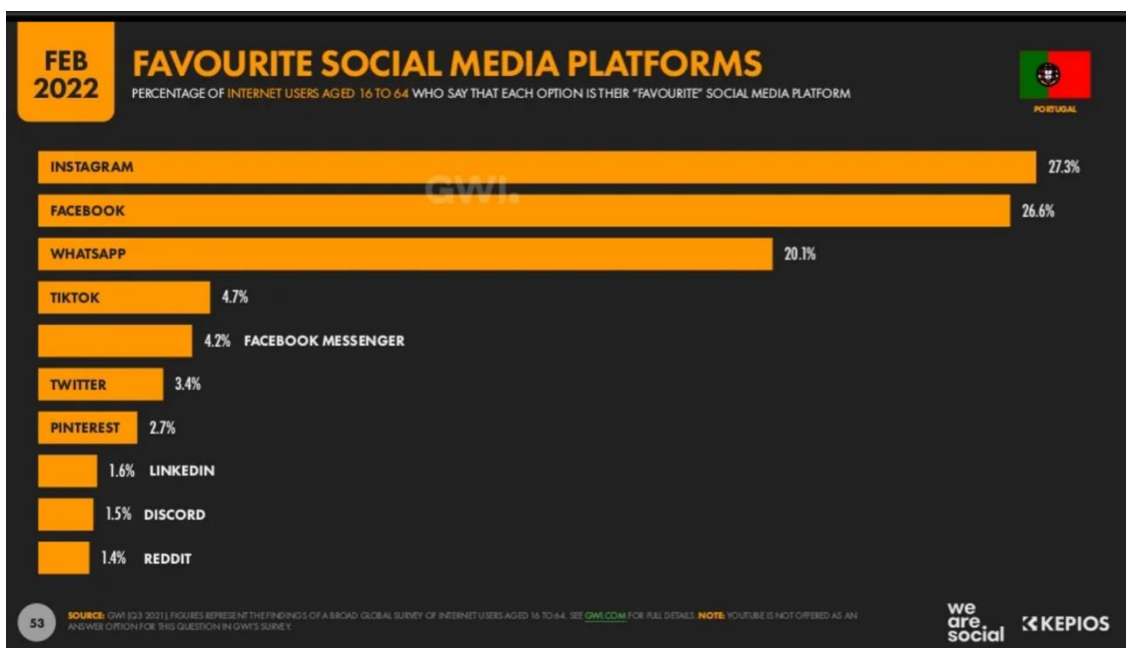


Gráfico 131 – Plataformas de redes sociais favoritas, em Portugal, em fevereiro de 2022 (Fonte: DataReportal)

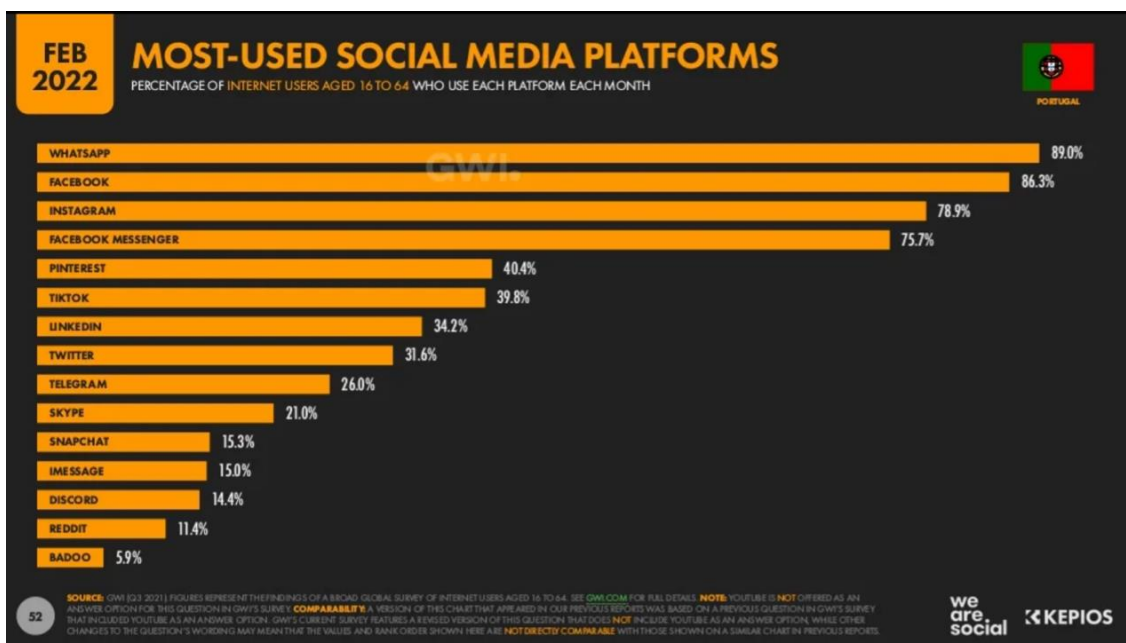


Gráfico 132 – Plataformas de redes sociais mais usadas, em Portugal, em fevereiro de 2022  
(Fonte: DataReportal)

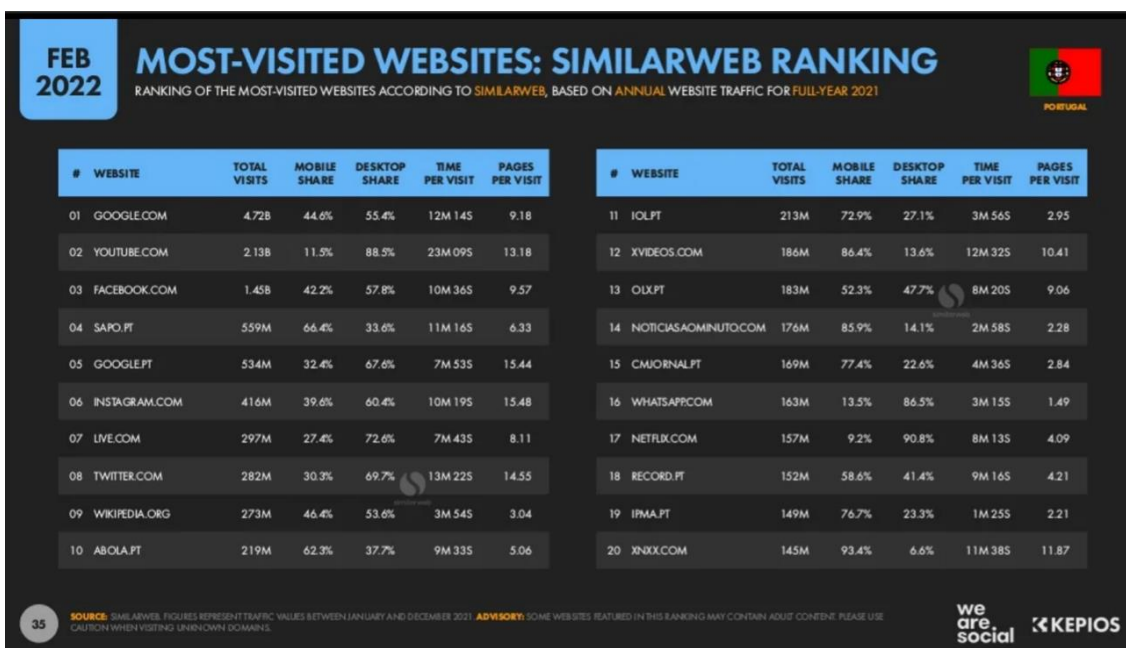


Gráfico 133 – Ranking dos sites mais visitados (dados do SimilarWeb), tendo por base o tráfego durante o ano de 2021 (Fonte: DataReportal)

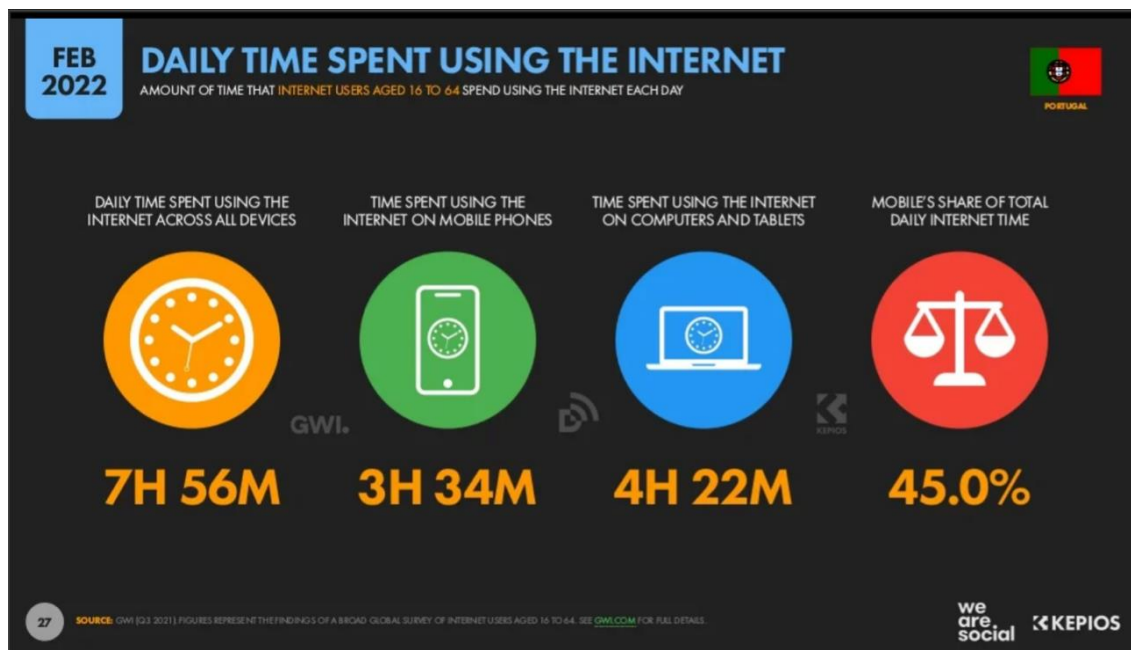


Gráfico 134 – Tempo gasto a usar a internet, por dia, em Portugal, em fevereiro de 2022  
(Fonte: DataReportal)

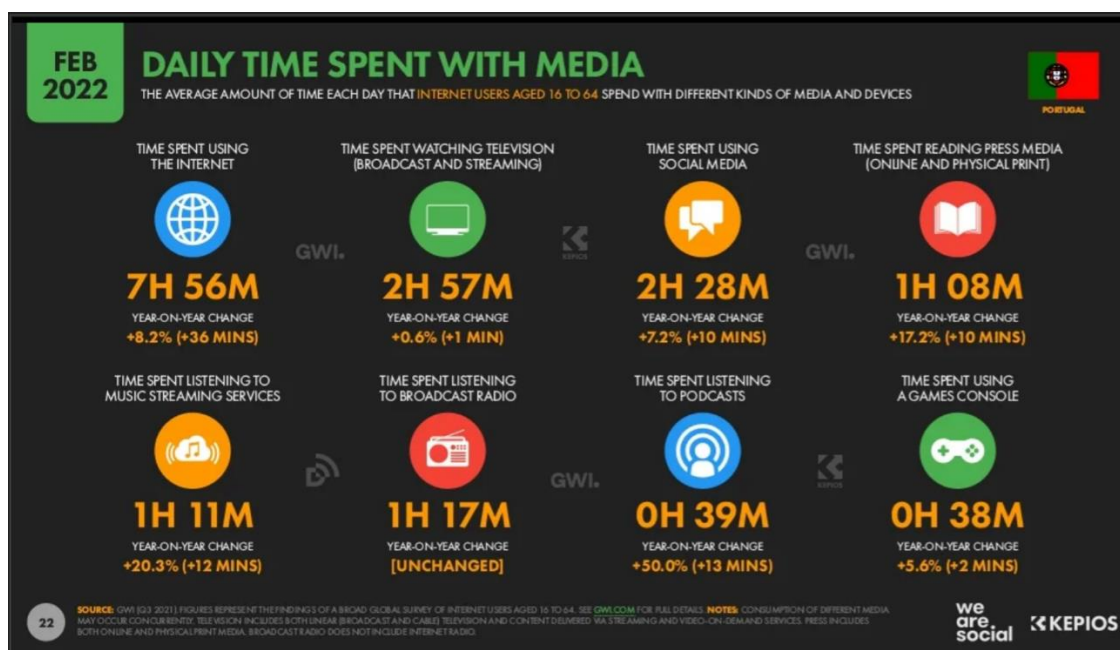
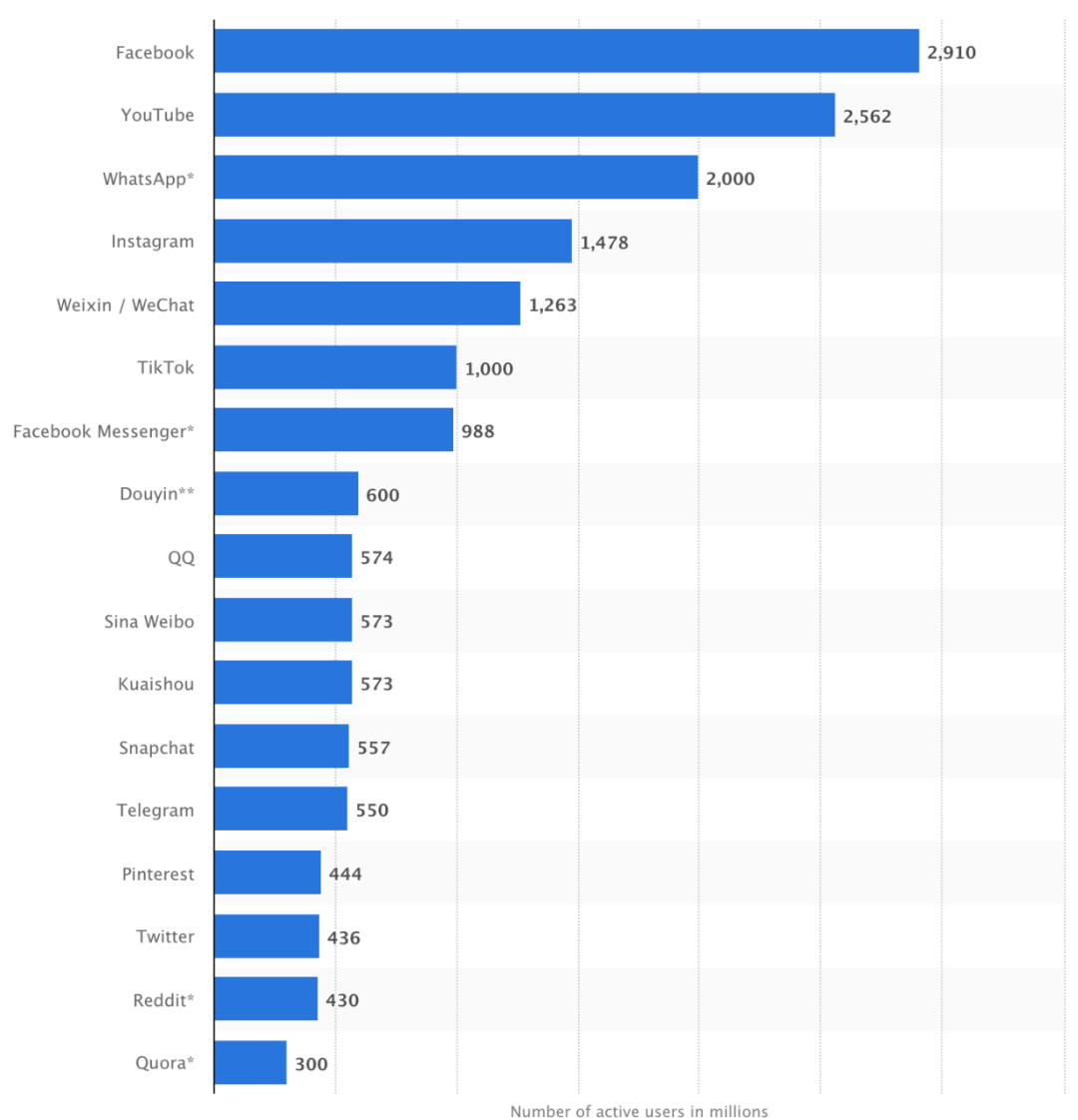


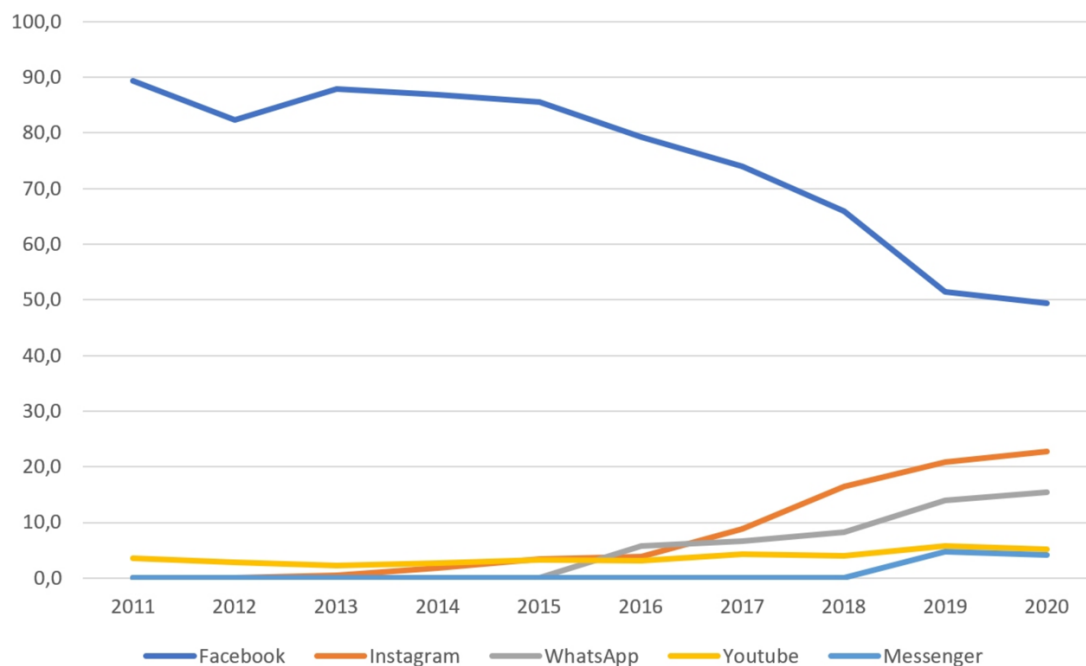
Gráfico 135 – Tempo gasto nas redes sociais, por dia, em Portugal, em fevereiro de 2022  
(Fonte: DataReportal)

## Apêndice 2: Redes sociais mais populares a nível mundial via Statista

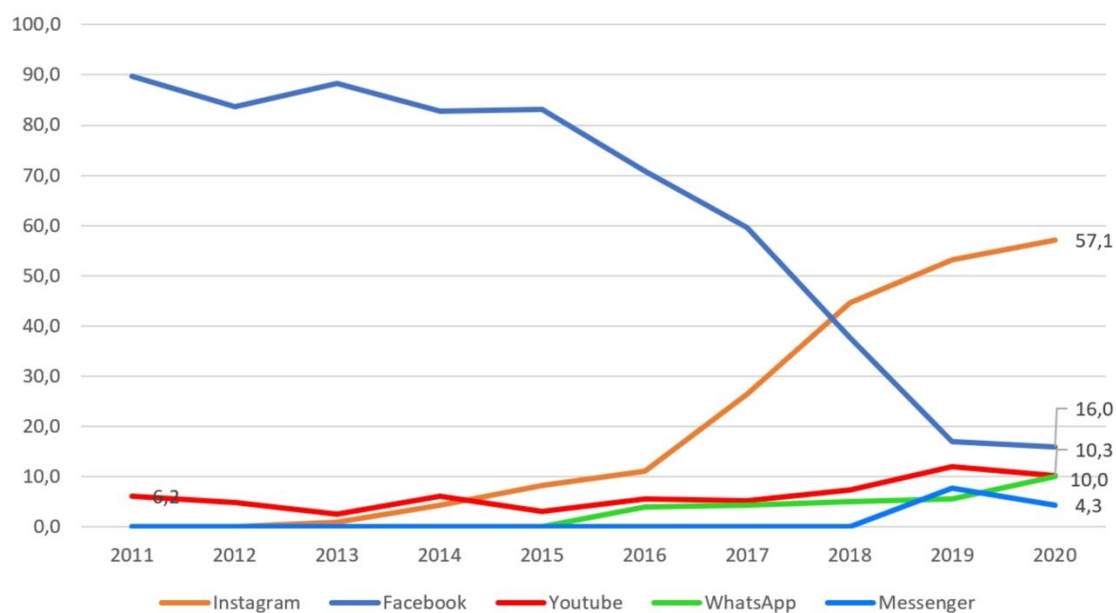


**Gráfico 136 – Redes sociais mais populares em todo o mundo, em janeiro de 2022, classificadas pelo número de utilizadores ativos mensais (Fonte: Statista)**

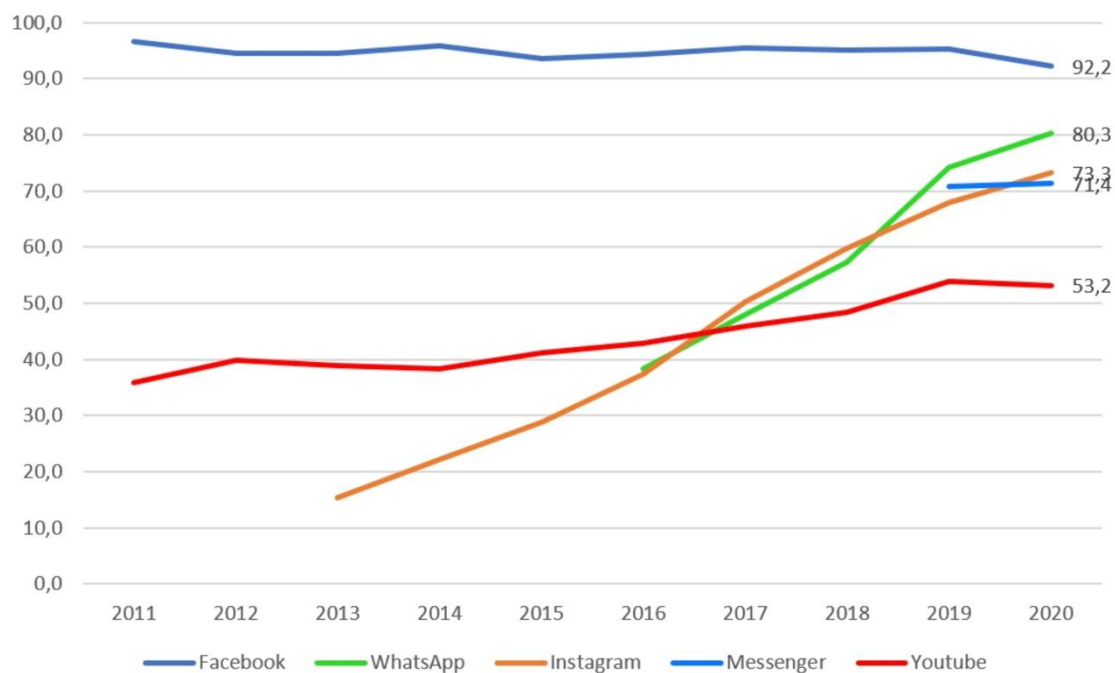
### Apêndice 3: Dados sobre redes sociais em Portugal via Marktest



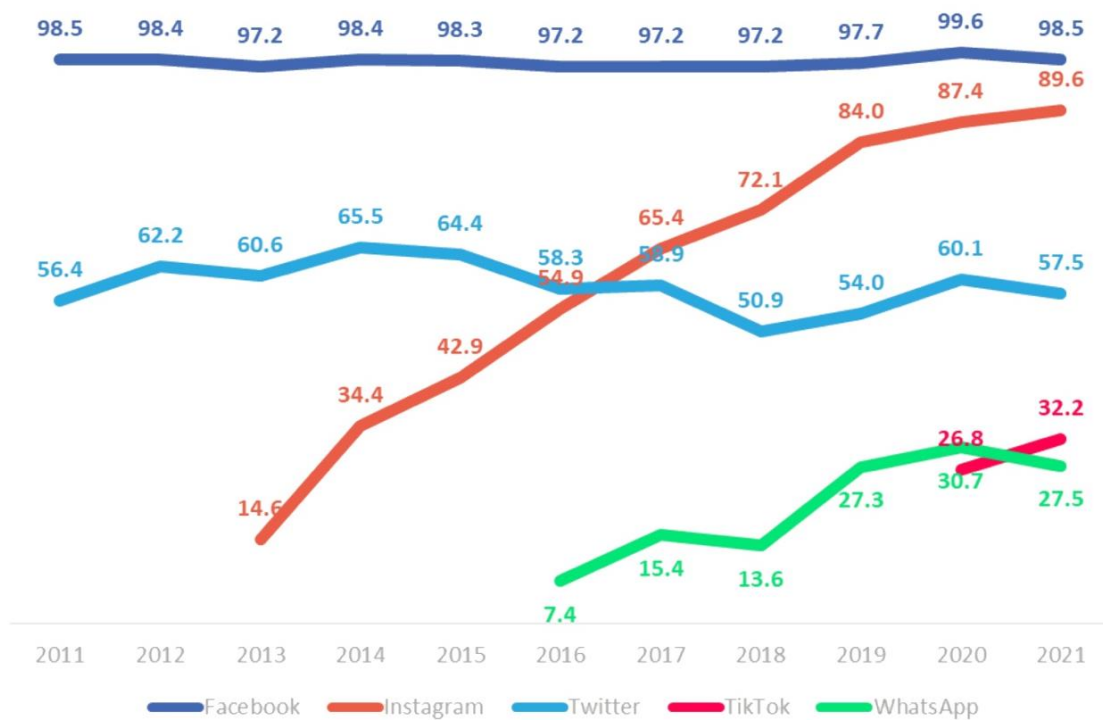
**Gráfico 137 – Rede social utilizada com mais frequência (Fonte: Marktest Consulting)**



**Gráfico 138 – Rede social utilizada com mais frequência pelos jovens dos 15 aos 24 anos (Fonte: Marktest Consulting)**



**Gráfico 139 – Redes sociais onde tem perfil criado ou possui conta (Fonte: Marktest Consulting)**



**Gráfico 140 – Notoriedade espontânea de redes sociais – total (Fonte: Marktest Consulting)**