

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

@Histogram

As redes sociais e o Ensino/Aprendizagem da História

Diogo Miguel Fernandes de Sousa

M

2023



Diogo Miguel Fernandes de Sousa

@Histogram

As redes sociais e o Ensino/Aprendizagem da História

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 Cláudia Sofia Pinto Ribeiro e coorientado pela Professora Doutora Lisbeth de Oliveira Rodrigues.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Diogo Miguel Fernandes de Sousa

@Histogram

As redes sociais e o Ensino/Aprendizagem da História

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 Cláudia Sofia Pinto Ribeiro e coorientado pela Professora Doutora Lisbeth de Oliveira Rodrigues.

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, Pedrinho, que és ramo da mesma árvore
e companheiro de uma Vida.*

Sumário

Declaração de Honra	8
Agradecimentos.....	9
Resumo	13
Abstract	14
Índice de quadros	15
Índice de tabelas.....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
Introdução	18
1. Enquadramento Teórico	22
1.1 A Educação Digital	22
1.1.1 A competência digital	23
1.2 A Escola Digital.....	26
1.2.1 O Digital e o Ensino/Aprendizagem	29
1.2.2 O Digital e o Ensino/Aprendizagem da História	33
1.3. As Redes Sociais.....	37
1.3.1 O que são as redes sociais?	37
1.3.2 O Instagram.....	38
1.3.3 O Instagram e o ensino da História.....	41
2. Enquadramento Metodológico	45
2.1 A Escola.....	45
2.1.1 Estatuto da Escola.....	47
2.1.2 Organização pedagógica e administrativa da escola.....	47
2.1.3 Estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica	48
2.1.4 A oferta curricular	49
2.2 As turmas.....	50
2.3 O projeto.....	52
2.3.1 O <i>Histogram</i>	54
2.3.1.1 O Rosto de um Império	58
2.3.1.2 A Mulher na Grécia Antiga	59
2.3.1.3 Passado-Presente	61

2.3.1.4 Conta-me mais!	64
2.3.1.5 Rememescimento.....	66
2.3.2 O @Histogram_2023	69
2.3.2.1 Linha do Tempo.....	73
2.3.2.2 Dia de História	74
2.3.2.3 Ainda te lembras?	75
2.3.2.4 Sugestões	76
2.3.2.5 Passado-Presente versão Instagram	78
2.3.2.6 Conta-me mais! versão Instagram	78
2.3.2.7 Rememescimento versão Instagram.....	79
2.3.2.8 O futuro é um lugar estranho	79
2.3.2.9 As Instagram DMs	81
3. Análise e tratamento de dados	82
Considerações Finais	88
Referências Bibliográficas.....	96
Apêndices	101
Anexos	199

Declaração de Honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras de 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, 16 de setembro de 2023.

Diogo Miguel Fernandes de Sousa.

Agradecimentos

É engraçada a forma como o sonho de ontem é a realidade de hoje. Se perguntassem ao Diogo de treze anos se ele imaginava que estaria, 10 anos depois, onde está, eu tenho a certeza que ele teria respondido com o “sim” mais confiante que, hoje em dia, nem eu mesmo consigo responder. A vida é realmente feita de ciclos, e a desconfiança e insegurança em relação ao futuro são frustrantes, mas valiosos, e creio que é essa incerteza que faz de nós as pessoas que somos, bem como as nossas vivências e as relações que estabelecemos ao longo do nosso percurso. Hoje, mais do que nunca, preciso de agradecer a quem fez de mim quem eu sou. Quem me transmitiu tantos valores, tantas aprendizagens e, quase num registo involuntário, construíram o Diogo do presente.

A ti, minha mãe, por todas as palavras reconfortantes, por seres colo quando nem eu mesmo sabia que precisava que o fosses; pela presença; pelo respeito sob as minhas decisões. Por me deixares crescer e seguir o meu caminho. Por seres a minha melhor amiga e me amparares quando o abismo escuro parecia não ter fim. A ti, minha mãe, que és parte de mim, palavras não são suficientes para agradecer tudo o que fazes por mim, muito menos para expressar o verdadeiro amor que sinto por ti.

A ti, meu pai, que és exemplo dos valores que carrego comigo. Ainda que a batalha tivesse sido difícil, vencemos, juntos, e levo para a vida tudo o que me ensinaste ao longo destes anos. Ainda que nem sempre tenha seguido os teus sonhos, sabe que sou feliz e me sinto realizado com o ciclo que, agora, se encerra. Obrigado por nunca teres desistido de mim, de ti, da nossa família. Se um dia tiver a oportunidade de ter metade do teu coração e bondade, serei um homem feliz. Quanto à personalidade, não te preocupes que essa já é igual, e a mãe não gosta muito disso... Mas isto é para ser fofo, então, vamos ignorar essa parte!

A ti, meu irmão, por seres luz que me guia no escuro e a força que preciso para continuar a lutar por um futuro. Ainda que —e cedendo ao típico estereótipo— seja um irmão mais velho *suuuuper* chato, sabe que o sou na expectativa que sejas a melhor versão de ti, e que nunca te fiques pela metade dos teus sonhos. Obrigado por me teres

ensinado tanto em tão pouco tempo e, claro, por seres cobaia antes das supervisões... a seca que não apanhaste!

Às minhas avós, por quem tanta estima nutro. Ainda que não já esteja fisicamente cá, avó Belmira, saiba que o seu carinho é sentido todos os dias, e lhe sou extremamente grato por todos os tomates escondidos no fogão de lenha durante a minha infância e, agora, pela ajuda que me deu sempre que, no silêncio da noite, a invocava nos meus pensamentos. A si, avó Teresa, obrigado por todos os almoços que, com tanto carinho, preparou para mim depois do estágio: certamente foram a melhor parte do dia depois de uma manhã de trabalho.

À professora Cláudia, que fez do Porto uma segunda casa num momento onde tudo parecia perdido. Por ter acreditado em mim, e ter reacendido a luz interior que estava prestes a fundir-se. Por cada conselho, conversa, brincadeira e, claro, elogios ao meu perfume. A uma professora única, que viu em mim algo antes mesmo de eu próprio ter sequer visto. A uma professora, a uma amiga, que viu o Diogo além da casca, nenhuma palavra, frase ou expressão sumaria o quão grato o seu Dioguinho/Dioguete lhe é. Continue a mudar a mudar vidas, tal como mudou a minha.

À professora Lis, por ser mais do que uma professora e ser a amiga que precisei ao longo desta jornada. Por todas as chamadas, choros, desabafos e conselhos que, sem serem vindos de uma verdadeira amiga, não fariam sentido; A si, professora, que foi a primeira a recomendar-me seguir a via do ensino e que, desde as aulas de Seminário de Investigação da Licenciatura – e enquanto ainda estudava na Universidade do Minho – me permitiu aprender consigo, desenvolver opiniões e nortear a minha mente; Por ter ingressado neste desafio sem hesitar e ter abraçado a minha ideia como se uma de si própria se tratasse, dando-me todo o apoio e confiança que procurava, não medindo esforços para que o objetivo final fosse alcançado. Sem si, professora, este trabalho não faria sentido!

Ao professor Abel, meu orientado de estágio, gostaria de expressar a minha profunda gratidão. Sob a sua orientação, a escola recuperou o significado para mim. Se em algum momento me senti deslocado, o professor Abel foi chave-mestra para que eu me voltasse a sentir parte da “família” novamente. Pela sua abordagem descontraída, pelos

conselhos valiosos, bem como pelas estratégias e conversas que formos partilhando ao longo do último ano. Admito que não sou alguém que se sinta à vontade em estabelecer relações descontraídas, mas saiba que cada momento que, durante o ano, tive oportunidade de partilhar consigo (fosse discutindo assuntos escolares como qualquer outro tópico) foram verdadeiramente apreciados, e seguirão comigo para o futuro. Devo-lhe, a si, professor, muito do trabalho que consegui desenvolver durante o ano de estágio. Obrigado por nunca ter colocado limites à minha criatividade e por me ter ensinado algo novo todos os dias. Se, no começo, tinha medo, agora tenho certezas, e o professor Abel foi a chave fundamental nesta mudança, mesmo que nunca tenha tido coragem suficiente para lho dizer pessoalmente. Assim, nada mais me resta acrescentar, apenas reforçar o senso de gratidão por tudo o que fez por mim durante o que foi, até à data, o desafio da minha vida.

Às minhas pestes –digo, alunos– agradeço por terem sido a melhor turma que um professor em início de carreira pode ter tido. Saibam que foi, para mim, uma honra ter tido a oportunidade de trabalhar com jovens como vocês; Quero lembrar-vos de que este trabalho que hoje apresento não é meu, mas nosso, pois foram vocês que o fizeram acontecer. A bom termo, se não fosse por vocês, minhas crianças, nada disto estaria feito. Nessa nota, destaco que foi para mim uma felicidade imensa poder partilhar o último ano convosco, bem como ter tido o privilégio de vos ver crescer não só em tamanho (pouquinho) mas, acima de tudo, em valores. Na certeza que de vos levarei junto ao coração para sempre, nunca se esqueçam: Eu para vocês serei só mais um professor, mas vocês para mim serão sempre os meus primeiros alunos. E... por favor, utilizem a caneta que vos ofereci, foi cara!

À professora Raquel, que marcou o meu percurso enquanto aluno e prezou sempre pela simpatia, prontidão, palavras queridas e disponibilidade para me ajudar sempre que tal se mostrou necessário.

Ao Congresso mais icónico de toda a Universidade do Porto, faço nota a todas as (des)aventuras que, juntos, vivemos ao longo destes dois anos, na certeza de que, também a vós, vos tenho num lugar muito especial. À Margarida, por todas as conversas no comboio e por ser a companheira de todas as manhãs; À Inês, por ser o meu grilo da consciência e me trazer de volta à Terra quando andava perdido em terras de Marte; À

Jéssica, por todos os desabafos e conselhos trocados; À Carla, por ser a energia do grupo e trazer com ela toda a vivacidade e alegria que lhe são tão característicos; ao Miguel, por todas as trocas profundas sobre música, literatura e arte; E, por fim, agradecer à Mariana por simplesmente ser ela: a pessoa mais bondosa, carinhosa e presente que poderia alguma vez ter encontrado nesta fase da minha vida e com a qual partilhei tantas lágrimas, angústias e frustrações (se um dia tiver catraios, quero que sejam como ela!) A vós, meus queridos amigos, devo-vos tanto.

Ao meu melhor amigo, Gonçalo, agradeço por todos os conselhos, palavra amigas e tardes infindáveis de estudo e trabalho que tanto contribuíram para que este relatório estivesse, hoje, terminado. Pela paciência, pelo companheirismo, pelo apoio e pelas sugestões musicais/televisivas de conteúdo suspeito que me fez, mas que tanto me ajudaram a manter a saúde mental em dia. A ti, Gonçalo, que és certamente mais do que um amigo, obrigado. Espero um dia ainda te pagar um café, em jeito de agradecimento!

À Maria e à Margarida, obrigado pelos jantares, leituras, fofocas (que alimentam a alma) e noites de jogos que tanto contribuíram para que eu pudesse descansar, recarregar baterias e voltar ao trabalho no dia seguinte.

À minha prima, Bruna, obrigado por todas as caminhadas e idas noturnas ao McDonald's. Ao Tiago, meu primo, e primeiro professor da família, agradeço por toda a ajuda que me deu ao longo desta jornada, na certeza que aprendemos tanto um com um outro.

Por fim, mas certamente não menos importante, a ti, Bernardo –que tanto me aturaste e tranquilizaste ao longo de todo este tempo – obrigado pelo apoio, conselhos, e companhia durante as madrugadas intermináveis de trabalho.

Resumo

As redes sociais constituem uma ferramenta cada vez mais prevalente no Ensino e na Aprendizagem. Além de permitirem uma maior interatividade entre os alunos e os materiais, estas plataformas consentem o acesso a uma variedade de fontes primárias e secundárias, permitindo, assim, que os alunos as discutam e cotejem. Promovendo a colaboração e a comunicação entre os alunos e os professores, as redes sociais possibilitam o desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia digital com os primeiros e com os segundos. Não obstante as potencialidades da sua utilização, as redes sociais não estão isentas de críticas e preocupações, a maior parte das quais, relacionadas com a proteção de dados e com a desinformação. A este respeito, e quando aplicadas ao ensino/aprendizagem, as redes sociais exigem uma seleção e avaliação prévias e minuciosas por parte do professor, que deve aferir a qualidade das plataformas digitais e respetivos conteúdos, de molde a garantir uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

A literacia digital, por sua vez, vem-se assumindo cada vez mais como uma habilidade crucial na sociedade atual, dotando as pessoas de aptidões que lhes permitem participar de forma ativa, e crítica, no mundo real e digital. Aquando do ensino da História, as competências associadas ao digital e à disciplina dotam os alunos de capacidades de análise e pesquisa de fontes, promovendo a análise de perspetivas e a seleção de informações importantes sendo que, quando incorporadas no processo de ensino/aprendizagem, desenvolvem nos alunos uma compreensão mais profunda do passado, ainda que com as necessidades da sociedade atual.

Palavras-chave: redes sociais; digital; ensino; aprendizagem; literacia digital.

Abstract

Social media has become an increasingly common learning tool, allowing for greater interactivity between students and learning materials. These platforms also provide a more comprehensive range of primary sources by allowing students to engage with different primary and secondary sources that they can discuss and confront with each other. By fostering collaboration and communication between students and teachers, the networks enable the development of digital literacy skills in students and teachers. However, there are also concerns. In a world where media and social networks facilitate access to information, we must not forget that misinformation is just as readily available through the same media and that teachers need to carefully, thoughtfully, and strategically select and evaluate the content they use for their students' learning.

Digital literacy, in turn, is increasingly becoming a crucial skill in today's society, equipping people with skills that allow them to participate actively and critically in the real and digital world. When teaching History, the skills associated with digital and the discipline provide students with the ability to analyze and research sources, promoting the analysis of perspectives and the selection of important information and, when incorporated into the teaching / learning process, develops in students a deeper understanding of the past, even with the needs of today's society.

Keywords: social media; digital; teaching; learning; digital literacy.

Índice de quadros

Quadro 1- Atividades realizadas pelos alunos durante o ano letivo 2022-2023.	57
Quadro 2- Rúbricas aplicadas no perfil do Instagram no ano letivo 2022-2023.....	71
Quadro 3- Análise <i>SWOT</i> das aulas de Literacia Digital e de utilização do PowerPoint.	90

Índice de tabelas

Tabela 1- Atividades que mais despertaram interesse nos alunos	84
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

- **DMs**- *Direct Messages*.
- **ESSM** - Escola Secundária de Sá de Miranda.
- **FLUP** - Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- **IA** - Inteligência Artificial.
- **MINERVA** - Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Atualização.
- **PASEO** - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- **TIC** - Tecnologias da Informação e Comunicação.
- **UE** - União Europeia.
- **UP** - Universidade do Porto.
- **WEF** - *World Economic Forum*.

Introdução

O presente relatório centra-se no impacto das redes sociais no ensino e na aprendizagem da História. Para tal, considera as redes sociais como um espaço de estudo diferenciado e apelativo para os alunos. Toma como caso de estudo as atividades desenvolvidas com uma turma de História A, do 10.º ano de escolaridade do curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades, da Escola Secundária de Sá de Miranda (ESSM), em Braga, no ano letivo de 2022/2023.

Uma pergunta simples, mas fundamental, norteia o presente relatório: de que forma as redes sociais, no geral, e o Instagram, em particular, potenciam o ensino/aprendizagem da História? O uso do Instagram como ferramenta para o ensino/aprendizagem não é dado novo. Aliás, os trabalhos de Costa (2019), Barros (2022) e Magalhães (2022), no âmbito de relatórios de estágio, corroboram-no. Não obstante estas abordagens, a verdade é que ainda se faz sentir a falta de um estudo sistemático sobre o uso do Instagram nas salas portuguesas. O presente relatório visa, por isso, colmatar esta lacuna, procurando ir mais além ao acrescentar, ainda, a necessidade de dotar os alunos de capacidades digitais (ainda que associadas a ferramentas básicas, como o Powerpoint) para que consigam corresponder às necessidades das sociedades atuais que, cada vez mais, exigem um conhecimento fortificado sobre determinadas ferramentas digitais.

A resposta a esta questão central deste relatório assenta num conjunto de atividades desenvolvidas com vista a aferir de que forma as redes sociais se assumem como uma “(...) mais-valia e um aliado valioso no estudo” (Costa, 2019, p. 17), sem, no entanto, perderem a sua natureza lúdica.

Com efeito, este projeto articula-se em torno de cinco objetivos:

1. Averiguar de que forma as redes sociais podem contribuir para o Ensino/Aprendizagem da História, bem como para a dinamização e produção de conhecimento;
2. Criar um espaço de estudo virtual através de uma plataforma com a qual os alunos estão familiarizados (Instagram), permitindo-lhes interagir diretamente com o docente, não sendo, por isso, necessário esperar pelas aulas para esclarecer dúvidas;

3. Elaborar recursos alternativos para a aprendizagem dos alunos e perceber a sua mecânica enquanto recursos catalisadores de conhecimento e complementos às aulas presenciais;

4. Conciliar a teoria com a prática, tentando consolidar os conhecimentos digitais e tecnológicos dos alunos, em consonância com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO);

5. Criar um portefólio digital individual para cada aluno, onde se concentrem todos os trabalhos realizados aquando da Iniciação à Prática Profissional do professor estagiário.

A parte conceptual deste projeto ancora-se nas aulas de “A WEB e o Ensino da História”, do primeiro ano do Mestrado em Ensino da História da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No âmbito desta Unidade Curricular foi proposta a elaboração de um recurso didático para uma aula. À época, idealizei uma espécie de “rede social” com base no artista italiano Sandro Boticelli (1445-1550), a qual permitia, de forma didática e interativa, analisar as obras “O nascimento de Vénus” (≈1482-1485) e “Primavera” (1482), ambas expostas na Galleria degli Uffizi, em Florença (Itália). À medida que fui desenvolvendo o trabalho para a Unidade Curricular tive a certeza que queria, no âmbito do relatório de estágio, desenvolver o recurso e o tema subjacentes. Nessa altura, pretendia partilhar o recurso com os meus futuros alunos e incentivá-los a criar um perfil fictício, de molde a interagir com o recurso recém-criado.

Numa primeira fase, questões relacionadas com a privacidade dos alunos arredaram a ideia de trabalhar com uma rede social (Facebook, Instagram, Twitter, entre outras). À data pareceu-me que o caminho ideal passava por desenvolver, juntamente com os alunos, uma nova “rede social”, a ser usada de forma exclusiva no âmbito das aulas de História e sem exigir a partilha de dados pessoais por parte dos discentes e professor, já que a mesma estava criada no PowerPoint. Ora, como se depreende, não se tratava de construir uma rede social na plena aceção da palavra, já que o que se pretendia era tão-só usar os *templates* de uma rede social, neste caso o Instagram, e criar a ilusão de que os alunos estariam a usá-la, com a salvaguarda de não estarem nem conectados à internet, nem a veicular os seus dados pessoais. Assim nasceu o

@Histogram. O seu principal objetivo ultrapassava, em muito, o conceito atual de rede social, na medida em que visava promover a didática da aula de História e também a literacia digital dos alunos em relação a uma ferramenta que, atualmente, é bastante utilizada nas escolas: o PowerPoint.

Para aferir o impacto do uso das redes sociais no dia a dia dos alunos, elaborei um questionário¹. Disponibilizei-o aos alunos, o qual foi respondido pela turma. Os resultados revelaram que, não obstante as preocupações relacionadas com a privacidade, a esmagadora maioria dos alunos utiliza diariamente o Instagram, muitos dos quais recorrem, ou recorreram, às redes sociais para aceder a conteúdos relacionados com a História. No entanto, de acordo com os resultados do questionário, o acesso ao @Histogram - página do Instagram desenvolvida no âmbito disciplina - fez-se de forma esporádica, já que um grosso dos alunos afirmaram não seguir qualquer perfil dedicado a conteúdos históricos. Estes resultados constituíram, pois, terreno fértil para materializar o projeto entre mãos e, conquanto parcialmente, colocar de lado questões relacionadas com a privacidade de dados.

Assim, foi criado um perfil² na rede social Instagram com o objetivo de responder às perguntas orientadoras das aulas e esclarecer as dúvidas dos alunos³. Tratava-se, afinal de contas, de desenvolver uma página capaz de fomentar uma aprendizagem diferenciada, desconstruindo a ideia de que o ensino/aprendizagem da História estão circunscritos aos manuais escolares e às aulas presenciais. É importante sublinhar que, não obstante a esmagadora maioria dos alunos ter afirmado que recorre diária e frequentemente às redes sociais, nenhum foi coagido a consultar o perfil ou a criar uma conta na rede Instagram para aceder aos conteúdos publicados, tanto mais que todas as publicações foram apresentadas e discutidas no âmbito das aulas e disponibilizadas a todos os alunos via e-mail institucional.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos. O capítulo 1 corresponde ao enquadramento teórico, onde se discutem alguns conceitos fundamentais, como, por exemplo, educação digital, literacia digital, tecnologia e online. Aborda-se a

¹ Veja-se Apêndice 1.

² O Professor da disciplina foi o único administrador do perfil.

³ O perfil pode ser acedido através da ligação www.instagram.com/histogram 2023.

convergência do digital e do/a ensino/aprendizagem, em particular, as questões relativas à educação digital e à adaptação do currículo à tecnologia. Aqui, analisa-se o Plano de Transição para o Digital, ancorado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 e nos relatórios do Conselho Nacional de Educação que abordam as competências digitais dos alunos e dos professores, bem como o seu impacto em contexto educativo. O capítulo 1 termina com uma reflexão sobre o impacto das redes sociais nos alunos e sobre a forma como os projetos de transição dos manuais escolares para formato digital constituem uma fonte de conhecimento. Procura-se, pois, articular este tópico com o PASEO e com as aprendizagens essenciais da disciplina de História A do 10.º ano de escolaridade. O capítulo 2, por sua vez, foca-se no caso de estudo que serve de base a este relatório. Descrevem-se de forma detalhada a escola, a turma e o contexto em que decorreu a intervenção pedagógica, bem como a metodologia subjacente e as estratégias desenvolvidas aquando da iniciação à prática profissional. Por fim, o capítulo 3 conta com a descrição e análise dos resultados obtidos ao longo do ano letivo face ao projeto desenvolvido. O relatório encerra com algumas considerações finais, onde se procuram sistematizar os principais resultados e contributos deste relatório para a literatura sobre as redes sociais e o seu impacto no ensino/aprendizagem da História.

1. Enquadramento Teórico

1.1 A Educação Digital

Vivemos num mundo onde, cada vez mais, são necessárias competências digitais para atender às necessidades da contemporaneidade. Atualmente, são vários os setores associados a políticas relacionadas com a educação digital, em particular com o ensino. De forma paulatina, começam a implementar-se medidas que visam desenvolver nos alunos capacidades que lhes permitem “(...) utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência (...)” (PASEO, 2017, p. 21), enquanto se reconhece a relevância e desafios das diferentes disciplinas para a sustentabilidade (PASEO, 2017, p. 15). Estas medidas, por sua vez, permitem que os alunos usem diferentes linguagens consoante os contextos e ambientes em que se inserem e visam, em última instância, desenvolver uma visão estratégica de longo prazo, assente na educação digital, que, segundo a Comissão Europeia, pretende ser de qualidade, inclusiva e acessível (PASEO, 2017, p. 21; Comissão Europeia, 2021).

A educação digital tem, então, como principais objetivos, desenvolver um ecossistema educativo altamente eficaz e reforçar competências e aptidões para a transformação digital (Trindade & Moreira, 2021, p. 35). Atualmente, encontra-se em curso através do *Plano de Ação para Educação Digital (2021-2027)*, o qual prevê que os alunos aprofundem as capacidades associadas ao mundo digital que visem um enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem, sem, todavia, substituir a escola (Costa, 2021, como citado em Trindade & Moreira, 2021, p. 9). Neste capítulo iremos focar a nossa atenção na educação digital, em particular, na competência e fluência digitais. Depois, focar-nos-emos na escola digital, sobretudo na relação entre o digital e o ensino/aprendizagem da História. E, por fim, o enquadramento teórico remata com a questão das redes sociais e do seu uso no ensino/aprendizagem da História, em particular do uso do Instagram.

1.1.1 A competência digital

No mundo atual é imperativo que os indivíduos, no geral, e os alunos, em particular, tenham conhecimentos diversos sobre a realidade onde estão inseridos e sobre o mundo, no geral. As competências digitais referem-se ao conjunto de aptidões e conhecimentos necessários para compreender e usar os recursos digitais. Elas incluem, entre outros, os conceitos de literacia digital e fluência digital (Trindade & Moreira 2019a). O primeiro remonta a meados da década de 1990, quando, em Londres, o “The New London Group”, um grupo de investigadores de diversas nacionalidades, escreveu sobre a pedagogia das “multiliteracias”. Estes investigadores pretendiam explicar o conceito de literacia, adotando uma abordagem mais abrangente, que não se restringisse à leitura e à escrita (Lapa, 2012, p. 140).

No mundo contemporâneo, fruto da diversidade tecnológica existente, a forma como lemos e escrevemos é forçosamente diferente. Talvez por isso seja mais correto falarmos em “literacias”, isto é, no conjunto de competências que extravasam a leitura e a escrita (Tyner, 2009, pp. 63-69). De acordo com a OCDE (2021), é imperativo reformular o conceito de literacia que, nas últimas décadas, e em virtude do rápido desenvolvimento tecnológico, tem vindo a compreender não só novos tipos de texto, mas também novas competências. Tem sido preocupação recorrente dos governos a capacitação dos cidadãos em termos digitais. São várias as iniciativas e protocolos que visam aumentar os níveis de literacia dos portugueses e bastará, como exemplo, mencionar o programa EUSOUDIGITAL (2021) ou #tratarodigitalportu (2022), no âmbito da iniciativa INCoDe.2030, para se perceber que o Estado reconhece que a capacitação digital dos cidadãos promove a igualdade de oportunidades, a competitividade e, por conseguinte, o desenvolvimento e crescimento económicos.

O conceito de literacia(s), no geral, e de literacia(s) digital(ais), em particular, requer o domínio de diferentes ferramentas e plataformas digitais. Não menos importante, exige do utilizador a capacidade de pensar em problemas *offline* e *online*, navegar, distinguir e validar criticamente as fontes e a informação disponibilizada (OCDE, 2021). Com efeito, podemos dizer que não só existem diferentes tipos de literacia, como também diferentes níveis de literacia (literacia literal, literacia inferencial, literacia crítica),

identificadas consoante as capacidades e as competências que cada um dispõe para ler e analisar diferentes tipos de texto ou imagens (Ortega-Sánchez et al., 2019).

Desta forma, o conceito de “literacia” compreende a “capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade” (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 2013, p. 984), bem como a capacidade de investir num conjunto competências que, segundo o *World Economic Forum* (doravante WEF) e como mencionado por Trindade e Moreira (2017), são imprescindíveis aos estudantes do século XXI. Estas competências encontram-se divididas em três categorias⁴:

1) As competências fundacionais debruçam-se sobre a resolução de tarefas do quotidiano e permitem aos estudantes desenvolver outras competências igualmente relevantes, como, por exemplo, a literacia associada ao cálculo, à ciência, à informática, às finanças, à cultura e à cidadania (WEF, 2015, p. 33 como citado em Trindade & Moreira, 2017, p. 102). Servem, a mais das vezes, como o gatilho para a construção de outras competências mais complexas e que, em boa parte, acompanham os desafios colocados aos “cidadãos do novo-milénio” (Trindade & Moreira, 2017, p. 104);

2) As competências-chave, por sua vez, compreendem a capacidade dos alunos em lidar com a complexidade dos desafios propostos, fazendo uso do pensamento crítico para avaliar situações e para desenvolver respostas eficazes e criativas para responder aos diferentes desafios (Trindade & Moreira, 2017, p. 103);

3) Por fim, as qualidades de carácter que compreendem a forma como os estudantes encaram as transformações do meio onde estão inseridos, bem como as respostas a essas mesmas transformações. O WEF prevê algumas qualidades de carácter que ajudam os estudantes a se integrarem melhor nos meios envolventes, permitindo-lhes uma melhor preparação para o futuro mercado do trabalho. Entre elas, destacam-se a curiosidade, a iniciativa, a persistência, a adaptabilidade, a capacidade de liderança e a consciência social e cultural (WEF, 2015 como citado em Trindade & Moreira, 2017, p. 103).

⁴ Veja-se Anexo 1.

Além da literacia digital, o conceito de competências digitais compreende também o de fluência digital, ou seja, a capacidade de um indivíduo usar os recursos digitais de forma eficiente e eficaz, no sentido de resolver problemas específicos. Trata-se, pois, de um patamar mais fino da literacia digital, pois requer do indivíduo conhecimento especializado sobre os recursos digitais e uma leitura crítica dos resultados providenciados pelos mesmos (Trindade & Moreira 2019a).

Considerando as definições apresentadas em cima, questiona-se o lugar das competências digitais. A resposta a esta pergunta não suscita dúvidas, já que num mundo cada vez mais digital, e com a “(...) chegada dos computadores e da comunicação multimédia (...)” (Santos et al., 2016, p. 28), se compreende que as competências se relacionem, cada vez mais, com o universo tecnológico/digital⁵. Onde, a tecnologia é utilizada como catalisador das competências individuais que, segundo Trindade & Moreira (2017), contribui para:

- Identificar novas soluções para desafios fundamentais em diferentes países, tais como, por exemplo, a escassez de professores capacitados e de infraestruturas de tecnologia acessíveis;
- Promover a educação a um público mais abrangente e com custos reduzidos, ou, se quisermos, proporcionar educação de excelência ao mesmo preço;
- Expandir modelos promissores em mercados locais e transferir boas práticas entre mercados de maneira sustentável e a longo prazo;
- Obter informação sobre o processo de aprendizagem dos estudantes em tempo real, aproveitando a sua variedade, volume e velocidade;
- Aumentar a produtividade dos professores, libertando-os de tarefas, como, por exemplo, a correção de testes. O tempo despendido nessas atividades poderá ser canalizado para transmitir competências e qualidades de carácter de forma

⁵ Note-se as várias iniciativas desenvolvidas e promovidas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) no sentido de aumentar a literacia digital dos portugueses. A título de exemplo, refira-se que, em 2022, o IEFP estabeleceu uma parceria com a PRIMAVERA BSS no sentido de formar mais de 6 mil desempregados anualmente na utilização de *software* de gestão. Além disso, é preciso não esquecer a oferta de várias formações relacionadas com a literacia digital, promovidas pelas próprias autarquias.

diferenciada⁶ (WEF, 2015, p. 8 como citado em Trindade & Moreira, 2017, p. 105).

Nas palavras de Paul Gilster (1997), a literacia digital consiste na compreensão e utilização de informações provenientes de diferentes fontes e em diferentes formatos, as quais são veiculadas através de computadores. O autor admite que a literacia digital coloca a tónica em exigências conhecidas dos meios analógicos, como televisão e jornal, mas, ao mesmo tempo, eleva-as a outro patamar, ao convocar o uso de “computadores em rede sem preconceitos”. Trata-se, portanto, da capacidade e habilidade de encontrar e usar informações dispersas em várias plataformas digitais (Gilster, 1997, pp. 1-2 como citado em Santos et al., 2016, p. 30).

A esta definição, autores como Martin e Grudziecki (2006) adicionam o carácter social, afirmando que a literacia digital depende das condições de vida do indivíduo, bem como da forma como este se desenvolve (Santos et al., 2016, p. 31). Martin e Grudziecki (2006) apresentam três níveis de operacionalização⁷ do conceito de literacia digital: o nível 1, relacionado com as competências, conceitos, abordagens e atitudes; o nível 2 associado à forma como são aplicadas as características do nível 1); e, por fim, o nível 3 que diz respeito à transformação digital, à inovação e à criatividade dos indivíduos. Para o autor, e à semelhança de Azevedo et al. (2016), apenas podemos falar de literacia digital nos níveis 2 e 3, tendo em conta que o nível 1 considerado é “(...) um requisito para e um antecessor da literacia digital (...)” (Martin, 2008 como citado em Santos et al., 2016, p. 32).

1.2 A Escola Digital

Contrariamente ao que se possa pensar, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas não é uma novidade do século XXI. O projeto de integração das TIC nas salas de aula portuguesas remonta a 1985, aquando da introdução do projeto MINERVA (*Meios Informáticos no Ensino Racionalização Valorização Atualização*), que visava fomentar a “introdução racionalizada dos meios informáticos no

⁶ Tradução nossa. Doravante, todos os excertos traduzidos são da nossa responsabilidade.

⁷ Veja-se Anexo 2.

ensino”, com vista a valorizar a educação em Portugal em todas as suas vertentes, e a convocar uma reavaliação e atualização permanente do próprio sistema educativo⁸.

Porém, a escola digital ultrapassa a mera função de disponibilizar meios digitais a alunos e professores. O seu principal objetivo consiste em promover o Ensino/Aprendizagem em ambiente digital e, por conseguinte, desenvolver competências variadas nos diferentes agentes do sistema educativo. Consagrada na legislação portuguesa desde 2021, a utilização das TIC é uma realidade que deve ser aplicada nas diversas componentes curriculares⁹. Visam, sobretudo, organizar o ensino através da utilização crítica de diversas fontes de informação e das próprias TIC, as quais devem ser exploradas por alunos e docentes (PASEO, 2017, p. 31)¹⁰.

Contudo, e apesar de permitido e até incentivado pela legislação, o uso das TIC em contexto de sala de aula exige o requerimento da sua utilização por parte do docente. Este deve encarar a transição digital como uma mais-valia e reservar algum tempo para explorar diferentes ferramentas digitais capazes de facilitar, promover e elevar à excelência o ensino/aprendizagem. A este respeito, a lei 51/2012 de 5 de setembro de 2012 é bastante clara, referindo que se deve recorrer às TIC quando a sua utilização “esteja diretamente relacionada com as atividades a desenvolver e seja expressamente autorizada pelo professor ou pelo responsável pela direção ou supervisão dos trabalhos ou atividades em curso”.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho de 2017, considera a tecnologia como um aspeto crucial no desempenho dos alunos. Reconhece, por isso, a sua importância e considera-a um elemento integrante da avaliação das aprendizagens dos alunos aquando da saída do ensino escolar obrigatório. Em última instância, o PASEO visa:

“(…) garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades,

⁸ Despacho Ministerial 206/1985 de 31 de Outubro de 1985.

⁹ Decreto-Lei n.º 139/2011 de 5 de julho de 2012.

¹⁰ Sobre as iniciativas europeias para a promoção das TIC na educação veja-se Trindade (2014, pp. 151-182).

atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre (...), informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual”¹¹.

Assim, aposta-se na valorização do “saber científico, técnico e tecnológico” (PASEO, 2017, p. 20), como uma competência dos professores e como fator de motivação para os alunos (Costa, 2019, p. 29). Segundo o PASEO (2017, p. 29), associadas a este saber científico, técnico e tecnológico estão as capacidades de:

- Compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania;
- A utilização de materiais e instrumentos diversificados para controlar, aplicar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas;
- A execução de operações técnicas segundo metodologias de trabalho, com vista em atingir objetivos e chegar a decisões fundamentadas, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa;
- Adequar a transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidas em ambientes físicos e digitais.

Nesta linha, em 2020, o Conselho de Ministros publicou a resolução n.º 30/2020 de 21 de abril que visou pôr em prática um plano de transição para o digital. Este plano era entendido como “(...) catalisador da transformação industrial em curso (...)”¹², preconizando a disponibilização de uma infraestrutura digital suscetível de dotar os alunos de competências digitais necessárias para o seu futuro profissional e pessoal¹³. Além disso, o plano funcionava como uma forma de combate as transformações industriais identificadas pela Comissão Europeia no *Pacto Ecológico Europeu*, apresentado a 11 de dezembro de 2019, que pretendia diminuir os níveis de emissão carbónica e transformar a União Europeia numa “(...) economia moderna [e] eficiente na utilização dos recursos (...)” (Comissão Europeia, 2019).

¹¹ Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho de 2017.

¹² Idem, p. 6.

¹³ Idem, p. 9.

Em contexto, a resolução n.º 30/2020 de 21 de abril de 2020 prevê a integração das tecnologias nas várias áreas curriculares e níveis de ensino, desde o básico ao secundário, com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens e desenvolver o sistema educativo. Almeja, sobretudo, dotar os estudantes das competências digitais necessárias para que possam estar à altura de responder aos desafios pessoais e profissionais, num sistema em prol da “igualdade de oportunidades no acesso a equipamentos e recursos educativos digitais de qualidade (...)”¹⁴. Não esquece, no entanto, os docentes e as escolas, já que pretende contribuir para modernização dos estabelecimentos de ensino, dotando-os das “ferramentas de produtividade e colaboração” que o mercado de trabalho exige dos estudantes quando estes deixam o sistema de ensino¹⁵.

1.2.1 O Digital e o Ensino/Aprendizagem

Em 2021 foi publicado o *Digital Education Action Plan 2021-2027*, que tinha como objetivo fomentar a “transição e a digitalização dos sistemas de educação e formação” (Cravinho et al., 2022, p. 3) na União Europeia (UE). Inspirado no primeiro *Plano de Ação para a Educação digital (2018-2020)*, pretende oferecer uma educação digital de qualidade, capaz de abarcar os desafios e as oportunidades decorrentes da situação pandémica causada pela Covid-19. O *Digital Education Action Plan 2021-2027* visa, assim, reforçar a cooperação dos Estados-Membros da UE em matérias digitais, bem como garantir a integração da tecnologia no sistema educativo europeu. Ademais, o plano reconhece que a aprendizagem e empregos futuros exigirão um certo nível de competências digitais (Comissão Europeia, 2021).

Com efeito, o plano, que tem duração até 2027, desenvolve-se em torno de dois eixos principais, que estão intrinsecamente relacionados. Por um lado, promove o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz (através de infraestruturas e equipamentos digitais, do desenvolvimento de capacidades organizativas atualizadas, da formação de professores e de outros agentes em áreas que promovem competências digitais, bem como do contacto com conteúdos e ferramentas de

¹⁴ Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 de 21 de abril de 2020, p. 12.

¹⁵ Idem, pp. 14-15.

qualidade que respeitam as regras da privacidade e questões éticas) (Comissão Europeia, 2021). Por outro lado, o plano reforça as competências e aptidões digitais para a transformação digital. Neste sentido, exige e promove a aquisição de competências digitais básicas desde cedo para, dessa forma, potenciar o desenvolvimento da literacia e fluência digitais e combater a desinformação. Não menos importante, o *Digital Education Action Plan 2021-2027* pretende integrar os sistemas de inteligência artificial (IA), com vista a promover competências digitais mais avançadas e a igualdade de género no acesso ao ensino digital (Comissão Europeia, 2021).

Enquanto Estado-Membro da UE, Portugal vivenciou uma transformação sem precedentes nos últimos três anos, à qual a educação não foi exceção. A pandemia de SaRs-Cov2 exigiu dos professores uma maior capacidade de adaptação no que se refere à transição das aulas para o digital. Esta situação exigiu, forçosamente, entre outros aspetos, a adequação de currículos, aulas e metodologias, gestão da sala de aula, criação de novos materiais de ensino e de métodos de avaliação. O processo esteve/está longe de ser consensual e de ter o mesmo grau de aplicabilidade em diferentes escolas. No entanto, o certo é que a pandemia causada pela Covid-19 obrigou a repensar a importância conferida às ferramentas digitais e exigiu atribuir às aulas remotas a mesma credibilidade das aulas presenciais. Para esta transição foi necessário equipar e adaptar as escolas ao novo universo tecnológico que se fazia tão premente. Embora a maior parte das escolas portuguesas já estivesse dotada de equipamentos tecnológicos (muitos dos quais providenciados ao abrigo do projeto da Parque Escolar¹⁶), outras viram-se obrigadas a responder, de raiz, às novas exigências, quer em termos materiais quer em termos técnicos.

Se antes da pandemia causada pela Covid-19 as escolas não faziam uso das tecnologias, ou faziam-no limitando-se ao uso do projetor/computador, o mesmo não aconteceu depois de 2020, quando o sistema escolar transitou, forçosamente, para o digital. De um momento para o outro, professores e alunos viram-se a trabalhar remotamente, por via de pequenas caixas digitais que lhes permitiam interagir através do seu ecrã. Passámos do trabalho para casa para o trabalho de/em casa, tendo em conta que

¹⁶ Decreto-Lei n.º 41/2007 de 3 de janeiro de 2007.

nos vimos obrigados a trabalhar remotamente, confinados ao espaço das nossas casas. A situação provocada pela covid-19 pôs em evidência as desigualdades no sistema de ensino e na rede de escolas, ao colocar a descoberto a falta/caráter devoluto dos equipamentos nos estabelecimentos de ensino e as parcas competências digitais de uma classe profissional (professores) já envelhecida. Ainda assim, vivenciámos um avanço tecnológico que permitiu a aproximação por via do digital, o qual, por sua vez, demonstrou que a adaptação/transição ao/para o digital não é tão difícil como, à primeira vista, poderia parecer.

Ora, por definição, tecnologia implica “um conjunto de instrumentos, métodos e processos específicos de qualquer arte, ofício ou técnica” (*Dicionário da Língua Portuguesa*, 2013, p. 1529). Embora correta, esta definição peca por omitir o contexto da tecnologia em questão. Onde, será que podemos considerar como tecnologia uma folha de papel ou uma esferográfica? Até que ponto este conceito não está embrenhado num abstracionismo que confere discricionariedade à sua interpretação? Segundo José Costa (2019, p. 36), a tecnologia é um conceito “(...) mutável com o tempo”, e, portanto, carece de revisão, pois, afinal, o que “hoje” se considera tecnológico amanhã poderá ser facilmente substituído por algo (mais) inovador. Tome-se como exemplo a descoberta do fogo pelo Homo Erectus, no Paleolítico; esta descoberta acabou por revolucionar o curso da humanidade, chegando aos nossos dias como uma das maiores descobertas, ou inovações tecnológicas. Ainda assim, é necessário compreender que não é o fogo em si que constituiu a tecnologia, mas sim os meios que o Homo Erectus encontrou para o fazer de forma manual ou artificial.

Na linha do que já foi enunciado, Arnulf Grübler (2015) defende que a evolução tecnológica não é simples nem linear. Ela pode assumir quatro formas: incerta, dinâmica, sistémica e cumulativa (Grübler, 2015, p. 21). Quanto à primeira, Grübler refere que, tal como o mundo real, também a tecnologia é incerta, na medida que existem diversas soluções para um mesmo problema. É difícil identificar “a melhor” resposta, considerando os diferentes contextos e fatores económicos (como, por exemplo, a forma como determinada tecnologia é recebida no mercado), sociais (o contexto em que a tecnologia é inserida, as consequências ambientais e culturais daí decorrentes) e técnicos (Grübler, 2015, p. 21). O autor considera ainda que a evolução tecnológica é

dinâmica, podendo, por isso, ser positiva ou negativa (Grübler, 2015, p. 22). Além disso, considera-a sistêmica, na medida em que a “nova tecnologia” carece do referencial da “velha tecnologia” para evoluir, ainda que, por vezes, essa evolução pareça inexistente (Grübler, 2015, p. 22). Por fim, a evolução tecnológica é cumulativa, no sentido em que o “velho conhecimento”, apesar de facilmente substituído, nunca se perde; antes pelo contrário, ele é acumulado ao “novo conhecimento”, dando, assim, origem a um novo processo tecnológico (Grübler, 2015, p. 22).

Embora as tecnologias estejam, no geral, disponíveis a alunos e professores, a verdade é que os seus comportamentos e usos podem ser bastante diferentes. Os primeiros, porventura por uma questão geracional, tendem a aceitar de forma natural as inovações tecnológicas e os recursos digitais à disposição da aprendizagem, enquanto os segundos tendem a oferecer maior resistência (Trindade & Carvalho, 2019b, p. 23). Autores como Prensky (2001) chamam a atenção para a dualidade entre “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Associa os primeiros aos estudantes, “nativos na linguagem digital dos computadores, vídeo jogos e internet”, e os segundos aos professores, que “se adaptam ao ambiente [digital], mantendo, de alguma forma, a sua “pronúncia”, isso é, o seu pé no passado” (Prensky, 2001, p. 3). É fácil perceber que este problema está na base do ensino atual e, portanto, questiona-se como é que a transição para o digital decorrerá se, por parte dos docentes, não houver (pre)disposição para adotar as novas tecnologias, já que “(...) cabe ao professor reunir as competências em todas as tecnologias ao seu dispor para experimentar e escolher, em cada momento, a que lhe pareça mais eficaz para os objetivos que se proponha (...)” (Ferreira, 2014, p. 20).

Neste ponto, importa refletir sobre as vantagens dos manuais digitais. Afinal, como podemos abordar questões relacionadas com o digital sem abordar o principal meio de trabalho em contexto escolar? Para além de constituírem um recurso mais sustentável (na linha do *Pacto Ecológico Europeu* de 2019), os manuais digitais estimulam a autonomia de estudo por parte do aluno, na medida em que podem ser usados quando e onde quiserem. Por outras palavras, a partir de qualquer dispositivo móvel, os recursos dos manuais digitais, como, por exemplo, apresentações, vídeos e exercícios, estão automaticamente disponíveis aos estudantes. Além disso, estas ferramentas permitem o estudo caracterizado pelo ritmo individual de cada aluno, que, assim, explora a disciplina

interactivamente e valida o seu próprio conhecimento. Os manuais digitais constituem, por conseguinte, um recurso que permite identificar as dificuldades dos alunos, “dando tempo ao professor para ser professor” e, assim, ajudam a desenvolver as estratégias certas para a aprendizagem dos estudantes. Embora esta ideia me pareça pioneira, é igualmente utópica, na medida em que pressupõe uma inclusão digital que, como sabemos, não se verifica em todas as escolas do país e, que, de resto, períodos de confinamento entre 2020 e 2021 vieram colocar a descoberto. Por outras palavras, a utilização de manuais digitais pressupõe não só que todos os alunos possuem um dispositivo a partir do qual conseguem aceder a estes materiais, como exige também uma conexão estável à internet, já para não falar das competências necessárias para os manusear.

1.2.2 O Digital e o Ensino/Aprendizagem da História

A integração do digital no ensino tem vindo a influenciar a forma como, quando e onde os professores ensinam e os estudantes aprendem. Desde as plataformas aos recursos utilizados, a tecnologia abriu novas oportunidades para a investigação e para a compreensão das matérias lecionadas em contexto de sala de aula. No caso particular do ensino da História é preciso compreender que as novas tecnologias permitem, segundo Sara Trindade (2011, p. 1725), “a criação de novos horizontes e de novas perspectivas para o entendimento do passado”. As aulas, no século da tecnologia digital, não são exceção.

Não há dúvida de que o ensino se revolucionou nos últimos anos e que se continua a revolucionar, desta feita, com o acesso a ferramentas de IA em contexto de sala de aula (chatGPT, Humata, SciSpace, entre outros), parece ter tomado lugar uma revolução, onde se nota cada vez mais a presença de sistemas que, de forma autónoma, conseguem recolher informações das mais variadas bases de dados (Ferreira, 2023, p. 15) e apresentá-las em questão de segundos aos nossos alunos. Agora, o professor não se cinge ao manual escolar como única ferramenta de trabalho. Pelas exigências atuais, é preciso ir mais além e entender que o ensino deve ser “diferente e apelativo” (Trindade, 2011, p. 1726), de molde a corresponder às necessidades de uma geração de alunos que já “nasce” informatizada e que necessita que o modelo educativo seja

repensado, “de forma a adequá-lo ao novo tipo de estudante que passa hoje pelas salas de aula” (Trindade & Carvalho, 2019b, p. 12).

Quando aliada à tecnologia, a História torna-se objeto de aprendizagem e de construção de conhecimento. A disciplina, por si só, constitui “(...) uma fonte natural de conteúdos (...)” (Trindade, 2011, p. 1727) que permite criar um mundo virtual. Neste aspeto, incluem-se os arquivos digitais, jogos e visitas/exposições virtuais que, para além da sua natureza cultural, muitas vezes servem para desvendar a história da própria História. Não suscita dúvidas que a tecnologia ao serviço da aula da História adquire outro significado quando permitimos que faça parte do processo cognitivo e retire os alunos da passividade da aprendizagem, transformando-os em agentes ativos na construção de conteúdos e instigando-os, por isso, a investigar, criar, inovar e consolidar os conhecimentos.

É preciso notar que esta transição para o digital e o uso gradual das tecnologias de informação ao serviço do ensino/aprendizagem não só da História como de todas as disciplinas não anula a importância do professor na sala de aula. O papel do professor continua a ser tão ou mais relevante que outrora, pois dele se exige que seja capaz de identificar as estratégias adequadas para colmatar as lacunas dos estudantes, ajudando-os no processo de seleção e validação da multiplicidade de fontes (digitais) disponíveis (Trindade & Moreira, 2021, p. 48). Cabe, pois, aos professores o trabalho de orientação na escolha dos trilhos tecnológicos a adotar e das diferentes plataformas digitais suscetíveis de tornar o ensino/aprendizagem mais eficiente e eficaz (Carrega, 2008, p. 108).

Ora, neste sentido, as tecnologias constituem um aliado para a boa execução das tarefas por parte dos alunos, não só ao nível da investigação histórica, mas também ao nível do desenvolvimento de conceitos como, por exemplo, empatia histórica – isto é, a compreensão de que as ações que aconteceram noutros períodos históricos são fruto de um contexto específico, que se modificou com o tempo e que, por isso, não podem ser analisadas/criticadas com base nos pressupostos atuais (Barca, 2020, p. 60). Assim, os alunos, ao serem confrontados com uma multiplicidade de fontes históricas de contextos históricos diferentes dos seus e disponíveis através dos recursos digitais, conseguem perceber as diferentes perspetivas sobre a matéria em questão.

Porém, a tecnologia, por si só, não resolve todos os problemas. Se, por um lado, é verdade que a tecnologia potencia o ensino/aprendizagem da História, criando experiências ricas e facilitando o acesso a novas fontes, também é lícito que a tecnologia *per se* não ensina a pensar de forma histórica (Kelly, 2016, p. 22); competência, de resto, do professor. Ora, pensar de forma histórica é, essencialmente, acentuar e clarificar o conteúdo das fontes, para de seguida avaliar a qualidade das informações por elas veiculadas e aferir de que forma podem contribuir para a comunidade histórica, tendo sempre em consideração que elas são fruto da ação do homem e que, por isso mesmo, devem ser lidas e criticadas convenientemente (Ward, 1971 como citado em Kelly, 2016, p. 21). Autores como Stéphane Lévesque enfatizam o carácter sofisticado e exigente do pensamento histórico, uma vez que este implica a aquisição de conhecimentos para compreender os procedimentos utilizados na indagação das fontes e dos seus possíveis significados contraditórios. Pensar historicamente é, portanto, compreender como, quando e por quem foi construído o conhecimento, bem como o seu significado (Lévesque, s/d, como citado em Kelly, 2016, p. 21).

No dia a dia, os alunos produzem muitas vezes formas de pensamento histórico sem que sequer se percebam disso. Através de pequenas perguntas como, por exemplo, “o que aconteceu?”, “como aconteceu?”, “por que aconteceu?”, os alunos acabam por se sentir motivados a pensar por si próprios e a refletir sobre determinadas ações na sociedade atual e nas do passado (Kelly, 2016, pp. 22-23). Segundo Kelly (2016), o pensamento histórico está associado a algumas características, nomeadamente à capacidade de:

- Distinguir fontes primárias de fontes secundárias;
- Desvendar a "fonte da fonte", ou seja, descobrir quem, quando e onde foi criada;
- Obter informações sobre a autoridade da fonte e de a avaliar em cotejo com as demais;
- Ordenar cronológica e tematicamente as fontes e compreender a sua evolução histórica;
- Construir um argumento original baseado em fontes diversas;
- Reconhecer a estranheza do passado sem ser influenciado por essa estranheza;
- Comparar provas;

- Reconhecer o que se ignora ou o que não se pode saber a partir de determinadas fontes;
- Compreender que pessoas diferentes entendem os acontecimentos das sociedades do passado de forma diferente;
- Questionar criticamente as fontes; não apenas o que aconteceu, mas porque aconteceu desta forma e porque não aconteceu daquela forma?;
- Reconhecer o papel da causalidade na História;
- Criticar as fontes tanto nos seus próprios termos como em termos do seu valor para um projeto analítico de maior dimensão;
- Identificar linhas de argumentação no pensamento histórico;
- Apresentar o passado de forma clara, quer por escrito, quer oralmente, dizendo apenas o que pode ser dito (Kelly, 2016, pp. 22-23).

Apesar de exaustiva, esta lista de capacidades está longe de ser colocada em prática pelos alunos, pelo menos, na sua totalidade e em simultâneo. É, pois, nos professores de História, que recai o ónus de tirar partido das oportunidades que estão diante si, nomeadamente os meios digitais, com os quais os alunos estão familiarizados. Estes permitirão instigar o pensamento histórico nos estudantes, criando experiências de aprendizagem que lhes permitam compreender a História, ao invés de esperar, de forma passiva, que saibam responder às questões quando estas lhes são colocadas. Assim, é importante encarar a tecnologia como um catalisador de alternativas ao ensino tradicional da História, pois oferece a possibilidade de os alunos serem historiadores e de aprenderem História de forma didática, quer através de arquivos/bibliotecas digitais, quer de recursos alternativos, como visitas virtuais ou redes sociais (Kelly, 2016, p. 25).

1.3. As Redes Sociais

1.3.1 O que são as redes sociais?

Ao contrário daquilo que se possa pensar, as redes sociais não são um conceito recente. O conceito de rede social serve para identificar relações estabelecidas entre diferentes pessoas num determinado ambiente (digital ou não) (Allen, 2012, Scholz, 2008, como citados em Fuchs, 2012, p. 34). Estas relações, até então nomeadas de *web.1.0*¹⁷, têm-se alterado com o tempo, com o desenvolvimento do meio digital e com a transição das próprias redes sociais para o meio virtual. No entanto, em 2005, surgiu um novo conceito, identificado por Tim O'Reilly (2007) e designado de *web.2.0*. Segundo o autor, tratava-se do ambiente digital onde se deu a mudança para a internet, que passou a ser considerada como uma plataforma para desenvolver aplicações que tiram partido dos efeitos de rede, tornando-se, por isso, melhores e mais eficientes. Ao recorrer à inteligência coletiva, ou *global brain*, expressão cunhada por O'Reilly (2007, p. 7), as aplicações não só se aprimoram, como também promovem a interação entre os utilizadores e a página web e entre os próprios usuários, que conseguem interagir. Não obstante reconhecermos a abrangência do conceito de rede social (*offline* e *online*), neste relatório referimo-nos apenas às redes sociais *online*.

Numa abordagem mais simplista e, diria, até mais aproximada da realidade atual, as redes sociais são encaradas como plataformas que permitem aos indivíduos “(1) construir um perfil público ou semipúblico dentro de um sistema limitado, (2) articular uma lista de outros utilizadores com quem é possível partilhar ligações, e (3) ver e pesquisar a sua lista de ligações e outras realizadas por outros membros dentro do sistema (...)” (Boyd & Ellison, 2007, p. 211). Daqui resulta que as pessoas identifiquem outras com interesses comuns, estabeleçam discussões, partilhem imagens, novidades, experiências, entre outros (Ahn et al., 2007, p. 1). Constituem, assim, uma nova forma de representação dos relacionamentos afetivos e profissionais (Musso, 2006, p. 34 como citado em Zenha, 2018, p. 24), em muito reforçada pela maneira como são utilizadas, as quais,

¹⁷ O termo “*web.1.0*” refere-se a uma rede de serviços pagos e controlados através de licenças onde os utilizadores são somente espectadores e não possuem autorização para fazer alterações nos conteúdos das páginas (Vieira, 2023, p. 31).

por sua vez, dependem de fatores como “a sociabilidade, a aprendizagem e até o compartilhamento de informações e conhecimentos” (Campaniço, 2022, p. 23). Se, por um lado, é verdade que as redes sociais permitem que os adolescentes (e não só) encontrem uma forma nova de se expressarem (Bernes, 2013, p. 24), por outro lado, há quem as associe, cada vez mais, a aspetos negativos como o decréscimo da autoestima, da felicidade e até do nível de satisfação de vida (Spraggins, 2009, como citado em Santarossa & Wooddruff, 2017, p. 6).

Com efeito, de entre os vários aspetos caracterizadores das redes sociais podemos dizer que elas são fáceis de usar, fomentam as relações interpessoais e permitem, de forma gratuita, criar e divulgar novos conteúdos (Magalhães, 2022, p. 22). Estas, entre outras, são algumas das características que as tornam tão singulares, disseminadas e, no que diz respeito a este relatório de estágio, úteis para o ensino/aprendizagem da História.

1.3.2 O Instagram

Até agora analisaram-se as redes sociais de forma lata. No entanto, importa estreitar e redirecionar a atenção para aquele que foi o foco do meu plano de investigação, o qual, de forma geral, visou perceber como é que as redes sociais, no geral, e o Instagram, em particular, servem de catalisadores das aprendizagens. Desta forma, e tendo em conta o que foi previamente enunciado, é importante perceber em que consiste o Instagram.

Fundado em 2010 por Kevin Systrom (1983-presente) e Mike Krieger (1986-presente), o Instagram é, segundo Carpenter *et al.* (2020), uma rede social que possibilita a partilha de fotografias e vídeos e à qual os usuários acedem ao serviço através de uma aplicação ou de uma página web. Oferece aos utilizadores a possibilidade de trocarem mensagens privadas até 2200 caracteres, marcar o conteúdo através de *hashtags* pesquisáveis e partilhar, numa só publicação, imagens e vídeos. Além disso, o Instagram permite a partilha de histórias, ou *stories*, que ficam disponíveis durante apenas 24 horas e são eliminadas, de forma automática, após esse período de tempo. Ainda assim,

os *stories* expirados são arquivados pelo Instagram, permitindo o seu acesso, pelo usuário, durante cinco anos (Boyd & Ellison, 2007). Apesar de parecer um preciosismo, este detalhe influencia a forma como as pessoas encaram os vários tipos de publicação, visto que os *stories* (e talvez por terem uma validade mais reduzida quando comparados com as publicações) são tendencialmente mais informais e vulneráveis (Carpenter et al., 2020, p. 2), ao passo que as publicações tendem a apresentar imagens cuidadosamente selecionadas para obter um *feedback* positivo (Hong et al., 2020, como citados em Carpenter et al., 2020, p. 2).

O Instagram conta com cinco funções-chave (*feed*, *stories*, explorar, *reels* e procurar), sendo que cada uma recorre a um algoritmo especialmente preparado para apresentar conteúdo relevante ao utilizador. Segundo informações do próprio Instagram (2023):

- O *feed* é uma mistura de conteúdo relacionado com as contas que o utilizador escolhe seguir e conteúdo recomendado pela plataforma e por anúncios (estes necessários para manter a aplicação gratuita). No *feed* também são apresentados vídeos, fotografias e sequências que podem interessar ao usuário, os quais são selecionados com base na atividade do utilizador, a informação/contéudo das suas publicações e a sua interação com outros usuários;
- Os *stories* são uma forma de partilhar momentos do dia-a-dia e que estão visíveis durante 24 horas. À semelhança do *feed*, o Instagram apresenta as histórias de pessoas que os usuários seguem, bem como de anúncios. Tal como o *feed*, os *stories* apresentados são escolhidos considerando as interações que os utilizadores da plataforma estabelecem, nomeadamente o histórico de visualizações (a frequência com que os usuários veem as histórias de uma determinada conta, dando-lhes prioridade), o histórico de envolvimento (a frequência com que o utilizador interage com determinada conta, quer através de *likes*, quer de comentários) e a proximidade (tendo em conta possíveis relações entre o autor de um *story* e o usuário que o vê);
- O *explorar* serve, tal como o nome indica, para descobrir novos interesses. O Instagram recolhe informações baseadas nas interações de cada utilizador, de molde a gerir melhor o conteúdo apresentado, em especial os gostos, as

publicações guardadas e as partilhas. Com base nestas informações, o Instagram faz novas sugestões que podem, eventualmente, ser de interesse para o utilizador;

- Os *reels* foram concebidos para ajudar a descobrir novas contas e/ou publicações. Tal como já acontece com a funcionalidade “explorar”, a maior parte do conteúdo apresentado nos *reels* advém de contas que os usuários não seguem. Por isso, e mais uma vez, a seleção do conteúdo disponibilizado é feita pela plataforma. Aqui, não deixa de ser importante mencionar a forma como o próprio Instagram faz esta seleção de forma a torná-la mais apelativa ao usuário. Por exemplo, o Instagram evita exibir *reels* de baixa qualidade, com marca de água ou margens, com texto excessivo ou relacionados com questões políticas;
- O *procurar* tem como principal objetivo permitir aos utilizadores encontrar conteúdos específicos dentro da aplicação, como, por exemplo, o perfil de outros utilizadores, áudios, *hashtags* e locais (Instagram, 2023).

As potencialidades do Instagram não se ficam por estas cinco funções-chave, já que também permite enviar mensagens privadas, fazer *lives* e partilhar os conteúdos publicados/encontrados em outras redes sociais.

Torna-se importante referir que o Instagram se encontra regulamentado por Normas da Comunidade, Termos de Utilização e Política de Privacidade, que asseguram a segurança dos usuários e a autenticidade das publicações (Guedes, 2016, como citado em Costa, 2019, p. 46). Além disso, os seus usuários respondem, em última instância, perante o Direito Digital, não obstante, até ao momento, a inexistência de um código próprio. O próprio Instagram (2023) afirma “estamos empenhados em promover uma comunidade segura e solidária para todos”. Este aspeto não é de somenos importância, já que lhe confere um carácter seguro, corroborado pelos quase 1.628.000.000.000 utilizadores registados na plataforma em abril de 2023 e que, assim, a fazem a quarta rede social mais utilizada do mundo (Kemp, 2023b).

Em Portugal, no início de 2023, o Instagram contava com cerca de 5.300.000 de usuários, ou seja, 51,7% da população portuguesa tinha uma conta no Instagram¹⁸. A *Meta*, empresa que, atualmente, detém os direitos do Instagram, anunciou que destes 51,7% usuários, pouco mais de metade (54,3%) são mulheres e os restantes 45,7% homens. Contudo, e apesar de atingir valores satisfatórios, foi identificado um decréscimo no número de utilizadores do Instagram em Portugal, já que entre 2022 e 2023 se registou uma queda de cerca de 100.000 (-1,9%) utilizadores (Kemp, 2023a).

1.3.3 O Instagram e o ensino da História

Até à data, são relativamente escassos os estudos sobre a forma como Instagram pode, ou não, contribuir para a aprendizagem da História. Um parte significativa destes trabalhos focam-se nas redes sociais e o ensino da História, mais concretamente ao Facebook, ao Youtube e até mesmo ao WhatsApp; ainda assim, alguns não são redirecionados para a História, mas sim para o ensino de forma geral. É importante sublinhar que cabe ao professor fazer uso das funções disponibilizadas por cada plataforma e adaptá-las à sua área de intervenção, bem como ao projeto que pretende colocar em prática. Assim, para abordar este tópico baseei-me essencialmente nos estudos de Magalhães (2022), que identificou as potencialidades, bem como as limitações do Instagram para a aprendizagem não só da História, mas também, e mais uma vez pela minha ótica, de qualquer outra disciplina.

Como pontos positivos da utilização do Instagram, Magalhães (2022, p. 128) menciona alguns pontos interessantes, tais como o facto da rede social ser *user-friendly*, de possibilitar uma interação imediata com os alunos e pela facilidade com que rapidamente se produzem conteúdos mais didáticos/lúdicos fazendo uso das próprias funcionalidades do Instagram (como, por exemplo, os *quizzes*). Ademais, Magalhães (2022, p. 128) classifica ainda o Instagram como sendo um “novo canal de comunicação com os alunos”, que disponibiliza uma análise métrica das interações entre o professor e os alunos, permitindo a este perceber até que ponto os alunos estão, ou não, a acompanhar as partilhas, bem como se estão, ou não, a gostar do conteúdo. Além destas valências,

¹⁸ Atualmente, a população portuguesa está estimada em cerca de 10.260.000 habitantes.

Magalhães (2022, p. 128) reconhece como ponto positivo o facto de o acesso à rede social, bem como a todas as ferramentas disponibilizadas, serem gratuitas.

Ainda no seguimento do que previamente enunciei, o autor faz uma revisão de alguns pontos, na sua opinião, menos positivos e que, por isso, podem constituir uma limitação ao uso do Instagram no ensino, não só da História, mas –e agora pela minha ótica– a todas as disciplinas. Assim, destaca-se o facto de todos os conteúdos, uma vez publicados, passarem a pertencer à plataforma e a forma como as políticas da rede social estão sujeitas a alterações a qualquer momento, e o mesmo acontece com as suas funcionalidades (que tanto podem estar disponíveis por um período indeterminado de tempo, ou surgirem apenas em momentos específicos, como, por exemplo, aquando da celebração de datas importantes), representando estas alterações um entrave ao professor, que não as consegue prever e tem, portanto, de fazer um exercício constante de adaptação à própria plataforma com a qual está a trabalhar. Além destas, Magalhães (2022) menciona ainda a existência de *bugs* e falhas de acesso temporárias, que constituem uma limitação do Instagram, uma vez que reduzem a dinamização do perfil por parte do administrado e o alcance das publicações. Por fim, são ainda destacados como pontos menos favoráveis da utilização a “exigência de tempo extra para o professor criar e dinamizar uma página na rede social” e a “necessidade de competências técnicas para criar conteúdos e desenvoltura digital” por parte do mesmo (Magalhães, 2022, p. 128), a qual, infelizmente, não é extensível a todos.

Ainda que todas as considerações anteriormente exploradas se relacionem com o funcionamento/administração da rede social em si, penso que podemos explorar ainda mais a questão, e alargá-la à forma como o Instagram pode, na prática, contribuir para que a aprendizagem se concretize. Assim, teço algumas considerações que me parecem pertinentes sobre algumas funcionalidades que se revelam enriquecedoras neste processo, nomeadamente a função primordial do Instagram, ou seja, a possibilidade de partilhar imagens, esquemas, gráficos, mapas e até vídeos e até mesmo cronologias (através da função “sequência” que possibilita o alinhamento das mesmas na própria publicação). Esta função permite ainda, como é óbvio, a divulgação de trabalhos feitos pelas turmas, contribuindo também para a interação e divulgação dos trabalhos realizados.

Outras funcionalidades, como a IGTV permite que vídeos, ou –e nos termos da própria plataforma– *reels* de maior duração sejam publicados sem cortes, bem como as *lives* que, para além de servirem para esclarecer possíveis dúvidas dos alunos e fazer colaborações entre perfis de conteúdo semelhante, podem ainda ser guardadas e publicadas no mesmo formato (*reels*) e serem vistas, mais tarde, por quem assim o desejar, sem necessidade de estar presente no momento da transmissão em direto.

Além desta, funções consideradas mais “básicas” podem contribuir para a aprendizagem, nomeadamente os *stories*, que contam com uma série de funcionalidades que permitem interagir com o público-alvo¹⁹. De todas as funções disponibilizadas, faça-se jus **1)** à “Localização” (que permite tal como nome indica, identificar o espaço físico em que determinado conteúdo foi desenvolvido e, no caso da História, pode ajudar na identificação de monumentos, museus e espaços relevantes para a disciplina) ; **2)** à “Dá uma ideia” que possibilita aos alunos partilhar opiniões, sugestões e até fotografias com os seus seguidores através dos *stories*. Além disto, esta função permite ainda que estes criem entre si encadeamentos de pensamentos/reflexões com os contributos uns dos outros, podendo esta constituir uma forma mais interessante de realização de trabalhos de grupo (idealmente) mais lúdicos e apelativos; **3)** As “Perguntas” que, quando disponibilizadas, permitem aos alunos enviar qualquer pergunta ao professor (ainda que com um limite de caracteres relativamente baixo); **4)** à “Música” que se revela importante em temas especialmente relacionados com a contemporaneidade (mencione-se, por exemplo, o quão interessante esta proposta se mostra para abordar os temas relacionados com o 25 de abril e com a música de intervenção que se mostrou um fator fulcral no sucesso da Revolução de Abril, já para não mencionar a forma como esta funcionalidade promove a preservação da cultura e tradição imateriais); **5)** Já as “Sondagens” e os “Questionários” apresentam propostas bastante semelhantes (as primeiras, porém, – para além de servirem para um possível tratamento de dados– não revelam a resposta correta à questão colocada, mas sim a percentagem de pessoas que votou em cada opção; ao passo que os questionários fornecem de imediato a resposta correta às perguntas que o professor coloca); **6)** Por fim, as “Ligações” permitem a partilha de *links* que

¹⁹ Veja-se anexo 3.

redirecionam os alunos para o conteúdo de páginas específicas, podendo facilitar a divulgação de conteúdos de jornais, notícias, e vídeos do YouTube.

Ademais, e em jeito de conclusão, destaca-se ainda o papel importante que as Instagram DMs desempenham na aprendizagem dos alunos, uma vez que permitem o contacto imediato com o docente, sem haver necessidade de recorrer ao e-mail, o qual, por vezes, pode ser redirecionado para as pastas “spam”/“lixo” e nem chegar a ser visto pelo professor.

2. Enquadramento Metodológico

2.1 A Escola

A Escola Secundária de Sá de Miranda foi fundada por Passos Manuel (1801-1862) em 1836, sendo que o diploma da sua fundação data de 17 de novembro do mesmo ano. Neste contexto, e ainda sob o nome de “Liceu Nacional de Braga”, iniciou as suas atividades no Seminário de São Pedro, onde permaneceu entre 1840 e 1845. Nesse ano, e por iniciativa de Joaquim António de Aguiar (1792-1874), as suas instalações mudaram-se para o edifício do antigo convento da Congregação do Oratório, onde permaneceram até 1922.

O nome do Liceu foi oficialmente alterado a 30 de abril de 1912. A publicação, em “Diário do Governo”, dá a conhecer a alteração do nome da instituição:

“Atendendo aos altos serviços prestados às letras pátrias pelo grande poeta quinhentista Sá de Miranda: Conformando-me com a proposta do conselho escolar do Liceu de Braga: Sob proposta do Ministro do Interior hei de decretar por bem que o Liceu de Braga passe a denominar-se Liceu de Sá de Miranda”²⁰.

A alteração do nome decorreu da Revolução Republicana de 1910 e, neste particular caso, não foi isenta de polémica, já que não se verificou consenso relativamente à escolha do patrono que daria nome à instituição. O reitor de então, José Martins Barreto Júnior, parece não ter ficado agradado com a escolha do poeta Sá de Miranda (1481-1558) e decidiu, então, fazer uma contraproposta, sugerindo o nome de Joaquim da Silva Pereira Caldas (1818-1903), que havia lecionado na escola entre 1846 e 1903. Contudo, esta proposta foi rapidamente posta de parte pelo Conselho Superior de Instrução Pública, que considerou haver portugueses de “mais alta categoria e envergadura, respeitados e considerados em todo o mundo culto” (Gomes, 2012).

Em 1922, o Liceu de Sá de Miranda voltou a mudar de instalações, estabelecendo-se, desta vez, no antigo Colégio da Congregação da Ordem do Espírito Santo

²⁰ Diário do Governo n.º 191/ 1912, Série I de 30 de abril de 1912, p. 1565.

(congregação extinta com a Revolução Republicana e com as constantes investidas governamentais no sentido de laicizar os setores da vida pública, da qual o Ensino fazia parte).

Durante o período de vigência do Estado-Novo (1926-1974) – e para responder à grande afluência de alunos – as instalações da escola foram aumentadas, tornando-se um dos maiores Liceus a nível nacional. Em 1974, com a Revolução de Abril, terminaram as distinções entre escolas técnicas e liceus nascendo, assim, a Escola Secundária de Sá de Miranda.

Em 2009, e através do projeto da Parque Escolar, a escola foi alvo de novas intervenções. Com projeto assinado por José Bernardo Távora, a escola foi totalmente renovada para corresponder às necessidades que, atualmente, o ensino exige, mas mantendo-se fiel à estrutura ancestral do edifício. Nesta intervenção foi criada uma nova estrutura, anexa ao edifício principal e que foi especialmente desenhada para receber órgãos associados à gestão escolar (como, por exemplo, a secretaria e a Direção), aos professores (o bar dos docentes, as salas de reuniões e a sala de trabalho) e ainda à cultura (a criação de um museu, de uma biblioteca e de um anfiteatro).

A Escola Secundária de Sá de Miranda reconhece a existência de duas datas importantes: o 17 de novembro (que celebra o dia da Escola) e uma outra, que, apesar de não ter um dia definido, se celebra na última semana de abril e visa festejar o Agrupamento, bem como “homenagear professores e funcionários que prestaram serviços no agrupamento e se retiraram”²¹.

Agrupada desde 2013, a Escola Secundária de Sá de Miranda é sede de um agrupamento com o mesmo nome, composto, na sua totalidade, por uma Escola Secundária, uma Escola de 2.º e 3.º ciclos; dez Escolas de 1.º Ciclo e dez Jardins de Infância, que servem a população bracarense e permitem aos alunos realizar todo o percurso escolar “dentro” da mesma instituição. No ano letivo de 2022-2023, 2344 alunos frequentavam esta instituição de ensino, encontrando-se distribuídos por um total de 119 turmas²².

²¹ Regulamento Interno da Escola Secundária de Sá de Miranda, 25 de julho de 2019, Capítulo V, Secção III, Art.º 112.º, 4).

²² Guia do Docente - Escola Secundária de Sá de Miranda (2022-2023), p. 3.

2.1.1 Estatuto da Escola

No ano letivo 2022/2023, a Escola Secundária de Sá de Miranda não tinha contrato de autonomia não seguindo, portanto, o contrato de autonomia consagrado pela alínea 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 75-2008, que visa atribuir “ (...) autonomia (...) ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”²³.

Note-se que, no mesmo ano letivo, a escola Secundária de Sá de Miranda não integrava a lista de escolas de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

2.1.2 Organização pedagógica e administrativa da escola

O Conselho Geral da Escola de Sá de Miranda é constituído por 21 membros, que definem “as linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa”²⁴. Por sua vez, o Conselho Pedagógico, composto por 17 elementos, tem como principais competências a elaboração do projeto educativo, a apresentação de propostas para a elaboração do Regulamento Interno e dos planos anual e plurianual de atividades, a aprovação das propostas de celebração de contratos de autonomia, a adoção de manuais escolares (auxiliado pelas equipas curriculares), bem como a definição dos requisitos para a contratação de pessoal docente²⁵. Existe, por fim, o Conselho Administrativo, formado por três membros, aos quais compete a aprovação do orçamento anual, a elaboração do relatório de contas, a autorização de despesas e respetivo pagamento, bem como a verificação da legalidade da gestão financeira e a preservação do património escolar ²⁶.

²³ Diário da República, 1.ª série – N.º 79, 22 de abril de 2008, Capítulo III, art.º 8.º, 1).

²⁴ Regulamento Interno da Escola Secundária Sá de Miranda, 25 de julho de 2019, Capítulo II, Secção III, Art.º 13.º, 1).

²⁵ Diário da República, 1.ª série – N.º 79, 22 de abril de 2008, Capítulo III, Secção I, Subsecção III, Art.º 33.º.

²⁶ Diário da República, 1.ª série – N.º 79, 22 de abril de 2008, Capítulo III, Secção II, Art.º 38.º.

2.1.3 Estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica

De acordo com o Regulamento Interno da escola, a instituição conta com sete departamentos que sustentam os diversos ciclos de ensino, bem como as ofertas curriculares a nível secundário. São eles, o departamento de Educação Pré-Escolar, o departamento de 1.º ciclo do Ensino Básico, o departamento de Línguas e Literatura, o departamento de Ciências Sociais e Humanas, o departamento de Matemática e Informática, o departamento de Ciências Experimentais e, por fim, o departamento de Expressões²⁷.

Cada departamento é constituído por docentes de grupos de recrutamento, de acordo com as respetivas disciplinas que lecionam. Os coordenadores de cada departamento são eleitos pelos respetivos departamentos a partir de uma proposta de três docentes, previamente propostos pelo diretor para o exercício do cargo. Em situações de exceção, o coordenador de departamento dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário pode propor ao diretor a designação de um subcoordenador de área disciplinar.

A este respeito, é interessante mencionar a existência de equipas educativas que visam “incrementar a flexibilidade curricular através do desenvolvimento de domínios de autonomia curricular orientados para a melhoria das aprendizagens e da concretização do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”²⁸. Estas equipas visam:

- I. Mobilizar a coordenação das estruturas intermédias de gestão e reflexão e introdução de práticas pedagógicas inovadoras em contexto de sala de aula²⁹;
- II. Atender aos interesses, motivações e necessidades dos alunos, concretizando-os nos Domínios de Autonomia Curricular e projetos de inovação com equipas multidisciplinares³⁰;
- III. Reforçar o papel do diretor de turma no processo de desenvolvimento do currículo ao nível da turma³¹;

²⁷ Regulamento Interno da Escola Secundária Sá de Miranda, 25 de julho de 2019, Capítulo III, Secção I, Subsecção I, Art.º 21.º, 1).

²⁸ Estratégia de Educação para a Cidadania 2019|2022, 2019, p. 28.

²⁹ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, 2021|2024, p. 29.

³⁰ Idem. Ibidem.

³¹ Idem. p. 30.

- IV. Diversificar as metodologias de trabalho como instrumento de concretização do perfil do aluno³²;
- V. Sensibilizar os Conselhos de Turma para o seu papel como estrutura fundamental da gestão do currículo³³;
- VI. Desenvolver uma cultura de trabalho de projeto, assente no ensino prático experimental, que promova uma maior autonomia dos alunos na construção da sua aprendizagem³⁴;
- VII. Construir espaços de aprendizagem mais aliciantes e motivadores, assentes na implementação de metodologias de ensino e de aprendizagem ativas³⁵.

2.1.4 A oferta curricular

No ano letivo de 2022/2023, a oferta escolar na Escola de Sá de Miranda dividiu-se, no que diz respeito ao ensino secundário, em cursos Científico – Humanísticos, Profissionais, de Educação e Formação de Adultos (doravante EFA) e Centro Qualifica-Processos de RVCC³⁶.

No que concerne aos cursos Científico-Humanísticos, estão disponíveis quatro cursos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e, finalmente, Artes Visuais³⁷. Na esfera dos cursos profissionais, a oferta curricular é planeada anualmente no âmbito da Comunidade Intermunicipal do Cávado³⁸ e, por isso, pode sofrer alterações anualmente. A informação presente no documento referente ao projeto educativo³⁹ indica a existência de cinco cursos profissionais no ano letivo de 2022-2023. A saber:

³² Idem. p. 31.

³³ Idem. Ibidem.

³⁴ Idem. Ibidem.

³⁵ Idem. Ibidem.

³⁶ Idem. p. 7.

³⁷ Idem. Ibidem.

³⁸ A Comunidade Intermunicipal do Cávado (CIM) engloba os concelhos de Amares, Braga, Barcelos, Espinho, Terras de Bouro e Vila Verde. A CIM do Cávado tem por objetivo conjugar, promover e articular interesses comuns aos municípios associados, na área dos serviços coletivos de proximidade e dos investimentos municipais.

³⁹ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, 2021|2024, p. 7.

- I. Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos;
- II. Técnico de Multimédia;
- III. Técnico de Apoio à Infância/Ação Educativa;
- IV. Técnico de Informação e Animação Turística;
- V. Animador Sociocultural;
- VI. Técnico de Juventude.

Para além dos cursos mencionados, a Escola Secundária de Sá de Miranda conta ainda com um curso EFA de nível secundário.

2.2 As turmas

Durante o estágio pedagógico foram atribuídas duas turmas de História do 10.º ano de escolaridade ao professor cooperante: uma do curso científico humanístico de Ciências Socioeconómicas (e à qual me referirei, a partir deste ponto, como 10.º A) e outra do curso científico humanístico de Línguas e Humanidades (doravante 10.º B).

A turma 10.º A iniciou o ano letivo composta por 27 alunos, dez do género feminino e 17 do género masculino. Já a turma 10.º B compreendia 22 alunos, 13 do género feminino e nove do género masculino. Ao longo do ano letivo estes números variaram, com o 10.º A reduzindo-se para 26 alunos no 2.º período (sete alunos do género feminino e 19 do género masculino) e o 10.º B permanecendo com 23 alunos (14 do género feminino, e nove do género masculino).

No final do ano letivo, o 10.º A encerrou as atividades letivas com 23 alunos (dos quais sete do género feminino, e os restantes 16 ao género masculino), enquanto o número de alunos do 10.º B manteve-se, salvo dois alunos que ingressaram a turma a meio do período e, por este motivo, não constarão das reflexões que farei de seguida relativamente às classificações atribuídas⁴⁰.

⁴⁰ O número final de alunos considerados na média do 3.º período da turma 10.º B foi 21, e não 23.

Na turma 10.º A, no 1.º período, três alunos obtiveram classificações abaixo de dez valores⁴¹. No 2.º período houve um agravamento das classificações, com a atribuição de quatro resultados negativos⁴². No final do ano letivo, apenas um aluno obteve um resultado final insatisfatório⁴³, visto que dois dos quatro alunos que haviam recebido classificações negativas no 2.º período anularam a matrícula.

Já na turma 10.º B, no 1.º período, houve apenas duas classificações inferiores a dez valores⁴⁴. No 2.º período, contudo, os resultados foram ligeiramente mais insatisfatórios, uma vez que, com o ingresso de mais alunos na turma, foram atribuídas quatro classificações negativas⁴⁵ num universo de 23 alunos. Por fim, no 3.º período, as classificações sofreram uma ligeira melhoria, visto que dois alunos (que já haviam obtido classificações negativas no 2.º período) acabaram por anular a matrícula, o que se refletiu na atribuição de apenas duas classificações negativas⁴⁶ na pauta final da turma 10.º B na disciplina de História A e, por conseguinte, numa melhoria da média das avaliações.

Ainda que tenha feito uma análise detalhada da situação de ambas as turmas decidi, em conjunto com o professor cooperante, que apenas trabalharia com a turma 10.º B, por melhor se enquadrar na proposta que tinha em mente para o ano letivo e pela maior elasticidade dos conteúdos do programa de História A (que percorre toda a Antiguidade Clássica até aos tempos Modernos) face ao programa de História B (que me limitaria, desde o começo, a trabalhar apenas temas relacionados com a História Moderna e História Contemporânea).

Assim, o meu trabalho durante o ano de Iniciação à Prática Profissional junto da turma 10.º B distribuiu-se ao longo de 1900 minutos (dez aulas de 100 minutos) de componente letiva em contexto de sala de aula, e em 400 minutos lecionados através de três aulas deslocadas (duas aulas de 100 minutos, e uma aula de 200 minutos).

⁴¹ No 1.º período, a média da turma 10.º A na disciplina de História B foi de 12,48 valores.

⁴² No 2.º período, a média da turma 10.º A na disciplina de História B foi de 12,42 valores.

⁴³ No 3.º período, a média da turma 10.º A na disciplina de História B foi de 12,42 valores.

⁴⁴ No 1.º período, a média da turma 10.º B na disciplina de História A foi de 12,31 valores. Apenas 19 alunos foram avaliados, visto que um aluno pediu transferência de turma e dois ingressaram na turma já no final do 1.º período não tendo sido, portanto, avaliados.

⁴⁵ No 2.º período, a média da turma 10.º B na disciplina de História A foi de 12,30 valores.

⁴⁶ No 3.º período, a média da turma 10.º B na disciplina de História A foi de 13,19 valores.

Com esta turma, a relação foi sempre bastante cordial e empática. Desde cedo encarei as aulas não como uma oportunidade de me afirmar perante os alunos, mas como uma oportunidade de lhes dar o espaço que precisavam para crescer de forma natural, de constituir as suas próprias opiniões e de aprender a fundamentar os seus pontos de vista que, embora num registo gradual, se foram complexificando e amadurecendo ao longo do ano, por vezes assumindo contornos reflexivos. Sempre que lecionei uma aula a esta turma, tentei ter presente que eu precisava mais dela, do que ela de mim, afinal, eu estava a aprender mais junto dos meus alunos do que eles comigo. Assim, e tendo isto como premissa, tentei sempre ser o mais generoso possível, ouvindo os problemas e desafios dos alunos e compreendendo que a minha vontade não era/é, de todo, a que deve prevalecer dentro da sala de aula. Com isto, quero dizer que zelei por transformar o espaço de aprendizagem num espaço verdadeiramente democrático, onde todos os alunos eram ouvidos e não só podiam, como deviam, manifestar as suas opiniões, quando bem fundamentadas.

2.3 O projeto

Como já foi mencionado anteriormente, toda a parte concetual deste projeto reside nas aulas de “A WEB e o Ensino da História”, onde deveríamos criar um recurso que fizesse jus aos conteúdos programáticos das disciplinas associadas à História. Neste contexto criei - como também já foi referenciado - uma espécie de “rede social” na ferramenta *PowerPoint* onde, de forma didática, os alunos conseguiam interagir com os diapositivos, que simulavam todo o sistema operativo da rede social Instagram. Neste primeiro ponto, o objetivo passava em proporcionar aos meus alunos uma oportunidade de contactarem com a matéria de uma forma mais didática/apelativa, independentemente de estarem a aprender, dando-lhes a oportunidade de explorar, não apenas o contexto histórico dos conteúdos, mas de interagir com as fontes escolhidas e que, na altura, foram os quadros “Nascimento de Vénus” (1585) e “A Primavera” (1482), ambos de autoria do pintor renascentista Sandro Boticelli (1445-1510) e a partir dos quais se

conseguia interagir através de um sistema em muito semelhante ao da plataforma *Thinklink*⁴⁷.

À medida que este projeto foi ganhando forma (e também eu melhorando as minhas capacidades digitais), foi crescendo em mim a vontade de levar comigo, para estágio, esta ideia. Após uma conversa com a minha orientadora, a Professora Cláudia Pinto Ribeiro, e com a minha coorientadora, a Professora Lisbeth de Oliveira Rodrigues, decidi avançar com este projeto, associando o relatório (ainda que num momento inicial) à Literacia Digital e ao aprimoramento das capacidades digitais dos alunos. A ideia inicial incidia, portanto, na criação de perfis fictícios por parte dos alunos, que se assumiam como “historiadores” e deviam produzir conteúdo para publicar nos seus “perfis”, deixando de lado a utilização de uma rede social *online* e preservando, deste modo, os seus dados pessoais. Esboçavam-se, assim, os traços preliminares daquele que viria a ser o *Histogram*.

Contudo, e após a aplicação de um questionário⁴⁸ inicial, percebi que uma esmagadora maioria dos meus alunos utilizava as redes sociais, com especial enfoque no Instagram, uma vez que a maioria dos alunos indicou utilizar, diariamente, esta rede social, revelou-se pertinente alargar a ideia que tinha em mente de forma primitiva às redes sociais *online*, sendo a plataforma por mim escolhida, então, o Instagram, por lhe reconhecer grandes valências que podiam ser utilizadas para criar conteúdos para as aulas e para a aprendizagem dos alunos. Desta forma, e dado os resultados que tinha em mãos, decidi criar um perfil⁴⁹ na já mencionada rede social, tendo como premissa a resposta às perguntas orientadoras das aulas por mim lecionadas, bem como o esclarecimento de possíveis dúvidas que surgissem aos alunos⁵⁰.

Deste modo, ao projeto inicial acrescentava-se uma nova componente: o desenvolvimento de um perfil *online* que visasse promover uma aprendizagem criativa e fora do tradicional. Neste ponto é necessário voltar a reforçar a ideia inicial de que, e para preservar sempre questões relacionadas à privacidade dos meus alunos, nenhum foi

⁴⁷ O *ThinkLink* é uma ferramenta *online* que possibilita a criação de experiências interativas.

⁴⁸ Veja-se Apêndice 1.

⁴⁹ O Professor da disciplina foi o único administrador do perfil.

⁵⁰ O perfil pode ser acedido através da ligação www.instagram.com/histogram_2023.

obrigado a criar uma conta na plataforma, bem como a seguir/consultar o perfil, sendo que zelei sempre por não cair na monotonia e tornar o Instagram, (que eles viam com um fim essencialmente lúdico) num instrumento enfadonho. Faz-se ainda a ressalva de que – e de forma a fazer a matéria chegar a todos os estudantes – se mostraram/discutiram todas publicações nas aulas, bem como se disponibilizaram as mesmas a todos os alunos via *e-mail* institucional.

Foram, assim, apresentadas as atividades detalhadamente aos alunos⁵¹, que desde cedo tomaram conhecimento de tudo o que lhes propunha e se mostraram bastante entusiasmados e recetivos com o havia pensado. Estava, portanto, na hora de *pôr mãos à obra*, e dar ordem de partida àquele que viria a ser (também para mim) um verdadeiro desafio.

2.3.1 O Histogram

Pensado, inicialmente, para compor a principal componente do ano de estágio, o *Histogram* foi a forma que, inicialmente, encontrei de trabalhar as capacidades digitais dos alunos de modo que, como mencionado no ponto anterior, o principal objetivo desta atividade se prendeu com o desenvolvimento de um recurso alternativo que permitisse a aprendizagem dos alunos, bem como lhes permitisse entender a mecânica por detrás de uma ferramenta que, na vida académica, é bastante utilizada (o *PowerPoint*), indo desta forma ao encontro das necessidades consagradas no PASEO, que prevê a necessidade de conciliar a teoria com a prática como forma de consolidação dos conhecimentos digitais e tecnológicos dos alunos portugueses.

Foi então elaborado, no começo do ano letivo, um questionário⁵² que visava averiguar os níveis de literacia digital dos alunos, bem como (e já lavrando terreno para a segunda atividade) quais as redes sociais que estes mais utilizavam, bem como o tipo de plataformas por eles utilizadas para aceder a informações sobre História.

⁵¹ Veja-se Apêndice 2.

⁵² Veja-se Apêndice 1.

Aquando do questionário de Literacia Digital por mim aplicado, tornou-se extremamente necessário saber quantos alunos possuíam computador em casa e se tinham acesso à *internet*, uma vez que a proposta que levava prendia-se ao digital e à utilização do computador, precisava de saber a quantidade de alunos que possuíam o dispositivo, bem como quem eram⁵³ (para mais facilmente identificar se existia alguém que não tivesse e, portanto, se iria precisar de fazer requerimento de um *kit* digital à Direção da escola, que os distribuía de forma gratuita no começo de cada ciclo de estudos). Dos 19 alunos inquiridos, 17 possuíam um computador em casa (89,5%), ao passo que dois (10,5%), não⁵⁴. Quanto ao acesso à *internet*, a resposta foi unânime, uma vez que todos os alunos (ou seja, 19), tinham acesso⁵⁵.

Preparando já terreno para o que tinha em mente, questionei a turma se estava familiarizada com a ferramenta supramencionada e – como já esperava – uma esmagadora maioria respondeu que, efetivamente, conheciam a ferramenta (95%)⁵⁶. Numa outra questão do mesmo questionário tentei averiguar, através de uma escala linear e onde as opções oscilavam entre 0 e 5 (sendo 0 muito mau, 1 mau, 2 razoável, 3 bom, 4 muito bom e 5 excelente), quão bem a turma considerava dominar o *PowerPoint*. Aqui, os resultados foram satisfatórios, visto que nenhum alunos se encaixaram nos níveis 0 e 1; dois alunos no nível 2 (10,5% da amostra); três alunos no nível 3 (31,6%); dez no nível 4 (52,6%) e um aluno no nível de proficiência máximo, o 5 (constituindo 5,3% do total da amostra)⁵⁷. Ainda na tentativa de averiguar o nível de literacia digital da turma que tinha diante de mim, adicionei uma questão que me pareceu pertinente, onde inquiri os alunos se, durante os seus percursos escolares, alguma vez haviam realizado algum trabalho/formação/minicurso que os ajudasse a entender melhor como se usam as ferramentas digitais, à qual 68,4% dos alunos (13) responderam “sim”, e os restantes 31,6% (sete), responderam “não”⁵⁸.

⁵³ O inquérito respondido não era anónimo.

⁵⁴ Veja-se Apêndice 3.

⁵⁵ Veja-se Apêndice 4.

⁵⁶ Veja-se Apêndice 5.

⁵⁷ Veja-se Apêndice 6.

⁵⁸ Veja-se Apêndice 7.

Por fim, quis ainda perceber que tipo de atividades resultariam melhor diante da turma que tinha em mãos, pelo que apliquei uma última questão⁵⁹ onde perguntava acerca de que tipo de atividades os alunos gostariam de ver postas em prática na aula de História A para, desta forma, as adaptar não só o meu tema de investigação, bem como às necessidades dos alunos e ao próprio programa de História A. Esta última questão contava com cinco opções, e deixei a critério dos alunos a possibilidade de selecionarem mais do que uma resposta. Das opções de resposta possíveis (e dentro de um universo de 19 alunos), apenas dois alunos (10,5% de 100%) responderam que gostavam de ter trabalho individual orientado pelo professor; dez alunos (52,6% de 100%) indicaram preferir aulas teóricas sobre as matérias compreendidas no programa; cinco alunos (26,3% de 100%) mencionaram que se devia dar primazia a um sistema de estabelecimento de relações entre o passado e o presente; sete alunos (36,8% de 100%) gostavam de ver ser postas em prática aulas oficina de promoção da literacia digital e, por fim, uma esmagadora maioria de 16 alunos (84,2% de 100%) referiu ter interesse em aulas orientadas para a Investigação Histórica.

Ora, como se depreende pelas respostas que obtive, pensava eu que o meu tema havia sido sabotado (ainda que de forma inocente) pelos meus alunos (que ainda não sabiam, neste ponto, o que havia idealizado), visto que uma pequena percentagem havia selecionado a opção “Aulas de Literacia Digital”. Mas – e como *quem não arrisca, não petisca* – não baixei os braços, e encarei este contratempo como um desafio, e comecei logo à procura de soluções que me permitissem superar esta adversidade, e a verdade é que não demorei muito a encontrar uma solução. Após alguma reflexão, concluí que o caminho mais viável para ambas as partes seria fazer dos trabalhos de investigação (que foram a opção mais selecionada) uma das componentes da atividade de literacia digital, transformando-os em “publicações” dos perfis que eles deveriam criar, alinhando, assim, os seus interesses com os meus).

Desta forma, estava tudo pronto para começar os trabalhos, e comecei a preparar os temas, apresentando-os sempre ao professor cooperante, o professor Abel Carvalho, que os aprovava e lhes reconhecia a pertinência conforme os conteúdos

⁵⁹ Veja-se Apêndice 8.

programáticos, ainda que estes nunca tenham sido contemplados na avaliação final dos alunos. Como parte integrante desta atividade, foram realizados cinco trabalhos. Destes, quatro foram executados individualmente, e um em grupo, sendo que o trabalho “O Rosto de um Império” serviu apenas como forma de avaliação diagnóstica das capacidades de investigação/redação dos alunos e não foi, por isso, incluído nas versões finais dos trabalhos desenvolvidos junto da turma.

Quadro 1- Atividades realizadas pelos alunos durante o ano letivo 2022-2023.

Atividade	Previsão de entrega
O Rosto de um Império	1.º período
A Mulher na Grécia Antiga	2.º período
Passado Presente	2.º período
Conta-me Mais!	2.º e 3.º períodos
Rememescimento	3.º período

Em jeito de ressalva, menciona-se que três dos cinco trabalhos apresentados anteriormente (Passado Presente; Conta-me Mais! e Rememescimento) constituíram parte integrante de uma outra atividade, pelo que voltarão a ser mencionados novamente).

A base para a atividade foi o *PowerPoint*, por considerar que esta é uma ferramenta elementar, que pela panóplia de funções a ela associada pode constituir facilmente um recurso de aprendizagem, mesmo que criado pelos alunos. Assim, comecei a atividade por lhes pedir para criar um avatar no site *Ready Player Me*⁶⁰, e que seria o “rostro” do recurso que eles começariam a construir em breve. Aqui, foi ainda importante para mim deixar ao critério dos alunos a escolha dos nomes que iriam ser utilizados na atividade, sendo que deixei claro que não podiam usar o seu nome real, especialmente para salvaguardar as suas identidades, e visto que também eu iria precisar de inventar nomes na versão final do relatório de estágio, pensei que o caminho passava por utilizar os nomes que eles mesmos escolheram para as suas personagens. Assim,

⁶⁰ readyplayer.me/pt.

faz-se a ressalva de que todas as menções relativas à identidade dos alunos, a partir deste ponto, são totalmente fictícias, e não representam a identidade real dos mesmos.

Disponibilizei o *template*⁶¹ aos alunos, para que o fossem preenchendo ao longo do ano letivo, com os seus trabalhos, mas sempre sobre a minha alçada, afinal, era ainda necessário ensiná-los a substituir as imagens, bem como a adicionar as ligações e os conteúdos, coisa que fiz através de uma apresentação oral acompanhada da disponibilização de um *PowerPoint*⁶² onde explanei, utilizando *prints*, como fazer a substituição de imagens, bem como a colocação de ligações que permitiam criar a interação aluno-recurso. Vale mencionar ainda que todas as apresentações produzidas como suporte para as aulas, ao longo do ano letivo, seguiram precisamente a mesma estrutura. Nestes, as “*stories*” faziam jus à motivação da aula; a “*biografia*” ao sumário; as “*mensagens*” continham as questões orientadores e, por fim, cada “*publicação*” aludia a um documento diferente a ser analisado pela turma⁶³.

2.3.1.1 O Rosto de um Império

No primeiro período, nenhum trabalho foi realizado para esta atividade, visto que me foquei em averiguar, individualmente, os níveis de investigação histórica dos alunos. Aqui, achei por bem ter a menor interferência possível, pelo que optei por não fornecer nenhum tipo de material, de forma a não corromper os resultados. Tentei, assim, perceber o ponto de situação da turma face a conceitos básicos na investigação histórica (como a priorização das fontes primárias, a utilização de bibliografia, a consolidação de conceitos de “tempo” e “espaço” e ainda a empatia e o pensamento histórico). Trabalhei estes tópicos através da realização de um trabalho de casa, ao qual chamei “O Rosto de um Império” e onde os alunos deveriam escrever um “artigo de jornal”, investigando sobre uma personagem histórica do Império Romano (entre Imperadores, Imperatrizes, Generais). A escolha das personagens – e para tornar a amostra o mais

⁶¹ Veja-se Apêndice 9.

⁶² Veja-se Apêndice 10.

⁶³ Veja-se Apêndice 11.

incorruptível possível – foi feita através de sorteio, para evitar repetições de informações, ou possíveis trocas de textos entre os alunos.

Visto que este trabalho serviu apenas de avaliação diagnóstica para avaliar o ponto de situação da turma, mencionarei apenas que, para uma primeira investigação, fiquei bastante satisfeito com os resultados que obtive, uma vez que uma grande maioria dos alunos atingiu um nível satisfatório de pesquisa, especialmente em aspetos relacionados com a localização no tempo e no espaço e com a seleção de informação relevante. Contudo, o ponto onde mais pecaram foi na escolha de fontes, uma vez que uma grande maioria se prendeu às informações encontradas na *Wikipédia*. Assim, percebi que o principal ponto a ser trabalhado seria a seleção de fontes/informações, pelo que foi precisamente aqui onde incidi na estratégia que apliquei no começo do segundo período, e à qual chamei “A Mulher na Grécia Antiga”.

2.3.1.2 A Mulher na Grécia Antiga

Contrariamente ao trabalho apresentado anteriormente, o trabalho “A Mulher na Grécia Antiga” foi o primeiro que decidi contabilizar para o meu relatório de estágio, tendo este como principal objetivo averiguar e consolidar os conceitos anteriormente mencionados, bem como promover a multiperspetiva histórica e, principalmente, perceber se existia alguma evolução face ao primeiro trabalho.

Desta vez, contudo, foi feita uma seleção prévia das fontes que os alunos deveriam utilizar, visto que o principal problema identificado na atividade “Um rosto de um Império” foi precisamente a falta de investigação por parte de grande parte destes, que se limitaram a fazer *copy-paste* de sites *online*. Foi assim elaborado um guião⁶⁴ com todos os tópicos aos quais esperava que os alunos fossem capazes de responder.

Neste trabalho foi pedido aos alunos que tivessem especial atenção à utilização de conceitos operatórios da disciplina de História A, sendo que foi decidido o uso obrigatório das informações presentes em ambos os documentos fornecidos, uma vez que esses documentos serviam como ponto de partida para a pesquisa e forneciam

⁶⁴ Veja-se Apêndice 12.

informações fundamentais sobre o tema. Além dos documentos fornecidos, era importante para mim, enquanto professor, que a minha turma não perdesse a curiosidade em ir além, e ler as entrelinhas dos documentos que eu forneci inicialmente. Desta forma, foi sugerido que a investigação abarcasse também informações que constassem de fontes (à partida) confiáveis, como livros, artigos académicos e *websites* de instituições reconhecidas, pois era fundamental para mim que os alunos comesçassem a relacionar as informações que iam encontrando nos diversos locais e tivessem a capacidade de as incorporar, de forma coerente, nas suas investigações.

Nos seus textos, os alunos deviam ainda mencionar pelo menos uma mulher grega que teve um papel de destaque na sociedade do seu tempo. Nesta nota, a turma deveria pesquisar sobre figuras femininas notáveis, como filósofas, escritoras, artistas ou políticas, permitindo desta forma que explorasse a contribuição específica de uma personalidade feminina, destacando as suas principais realizações de forma original, visto que foi sempre pedido que os alunos fossem criativos, não deixando de lado a utilização de conceitos operantes/estruturais da disciplina de História A e prestando especial atenção a eventuais erros ortográficos.

Por fim, tornou-se fulcral perceber a capacidade que os alunos tinham de distinguir fontes primárias de secundárias. Nesta nota, foi pedida a seleção de uma fonte iconográfica que fizesse jus ao tema/personalidade que os alunos haviam escolhido pesquisar sobre, na esperança de que estes percebessem que deviam selecionar bustos/retratos da época, ou cópias do período romano, valorizando desta forma a utilização de fontes primárias face a desenhos/pinturas de épocas posteriores, como foi a escolha de uma grande maioria.

Esta atividade, apesar de não ter sido contabilizada na avaliação final da turma no 2.º período, teve uma adesão de 86,3% da turma, sendo que dos 22 alunos que a realizaram, apenas três não a entregaram. Foi também, por decisão minha, a primeira publicação a constar do *Histogram* ⁶⁵.

⁶⁵ Veja-se Anexo 4.

2.3.1.3 Passado-Presente

A fotografia constitui uma forma de capturar momentos e de os eternizar no tempo, o que lhe confere um papel notório no que toca à compreensão (ainda que no futuro) da História. Ultrapassando as barreiras do livro tradicional, a fotografia permite –não só aos professores, como aos alunos– transformar a sala de aula numa verdadeira exposição fotográfica, convertendo a imagem numa ferramenta de aprendizagem e, acima de tudo, num meio de preservação histórica.

Uma das contribuições mais marcantes da fotografia para a aula de História prende-se com a capacidade de transportar os alunos para uma realidade que pode não ser a sua, visto que ao visualizar retratos, ou acontecimentos de outras épocas, os alunos mais facilmente conseguem perceber a realidade vivenciada nesses tempos, permitindo-lhes testemunhar, ainda que indiretamente, momentos que moldaram a história da humanidade e auxiliando-os –de forma ilidica– a desenvolver características tão importantes como o pensamento histórico/critico ou a empatia histórica

A fotografia assume-se, deste modo, como uma espécie de “portal” para períodos do passado e leva os alunos a questionar o que estão a ver e, acima de tudo, a compreender as mudanças culturais e sociais que foram, certamente, vítimas do próprio tempo, e sofreram mudanças. Tanto indumentárias, como arquitetura, e até os objetos presentes nas imagens oferecem percepções relativas aos valores, como estilo de vida das sociedades do passado. Esta compreensão possibilita, assim, uma apreciação mais completa da História, visto que muitas vezes a maior carência quando estudamos a disciplina é precisamente a ausência de fontes primárias iconográficas (pense-se, por exemplo, na Antiguidade Clássica, e da qual restam na sua maioria ruínas e artefactos, mas nenhuma evidência visual concreta que nos permita afirmar com exatidão como as coisas efetivamente eram, ou aconteceram).

Para uma geração de alunos que cresceu informatizada e com uma cultura visual extremamente aguçada, a fotografia pode ainda constituir uma abordagem sensorial que reforça a assimilação do conhecimento, estimulando visualmente os alunos a refletir sobre os mais diversos temas e estimulando, quem sabe, uma investigação mais profunda sobre determinado assunto.

Tendo em mente tudo o que foi previamente apresentado, tornou-se importante para mim que, no perfil fictício que os meus alunos estavam a criar, houvesse um registo fotográfico de algo relacionado com a História⁶⁶, mais não fosse para colocar os alunos a observar os objetos que fotografavam, e a questionar o que tinham diante deles. Esta atividade, ainda que elementar, tinha outras valências, como fazer referência ao principal objetivo da rede social Instagram, que se prende essencialmente com a partilha de fotografias.

A atividade foi, assim, pensada para ser aplicada aquando de uma aula deslocada realizada no Núcleo Arqueológico D.Diogo de Sousa, no dia 2 de março de 2023, e que tinha como principais objetivos: 1) ensinar a turma a utilizar de forma correta as fontes históricas e a tratar as informações que delas podiam recolher, 2) reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos referentes à produção artística Romana, 3) identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço e 4) valorizar o património histórico, natural e local, promovendo estratégias que envolvam a criatividade dos alunos, como se faz menção no concurso “Passado-Presente”, onde desafiei os alunos a darem asas à imaginação e tirar uma fotografia original, prometendo que faria um concurso com todas as fotografias e eles votariam na que achassem mais original, premiando, por este meio, o seu autor⁶⁷. Ademais, esta atividade promoveu também uma pedagogia onde os próprios alunos assumiam um papel mais ativo na construção do conhecimento, bem como no aprofundamento de determinados temas através do uso de componentes locais, como é caso dos artefactos romanos de Bracara Augusta.

Neste ponto, torna-se ainda importante refletir sobre como a própria museologia contribui para a aprendizagem da História através da preservação do património e na compreensão de que o tempo não para e de que há uma necessidade emergente de nós, enquanto individuais, nos conectarmos com o nosso passado, de modos a moldar o presente e, idealmente, preparar o futuro. A preservação do património é, antes de qualquer coisa, uma forma de preparação para esse futuro, ajudando-nos a refletir

⁶⁶ Veja-se Anexo 5.

⁶⁷ Veja-se Anexo 6.

sobre de onde viemos, onde estamos e para onde caminhamos. O património assume-se, assim, como um legado e prova da complexidade da experiência humana ao longo do tempo permitindo-nos, desta forma, entender a história da própria História e conservar uma memória nos dá passe livre a narrativas que, se não fosse através desta, se perderiam no tempo.

Além do que foi apresentado no parágrafo anterior, é impossível não mencionar a forma como os museus, enquanto instituições de preservação, contribuem para este processo, e até para a aprendizagem da História, como é o caso do presente Relatório de Estágio, visto que uma esmagadora maioria destes espaços proporcionam aos seus visitantes uma experiência lúdica e profunda aos visitantes, instigando-lhes a curiosidade e o interesse pelos mais diversos temas, bem como despertando uma compreensão empática face aos contextos históricos do património por eles abrigado.

Com efeito, parece-me que as estratégias mencionadas resultaram razoavelmente bem, tendo em conta que, no fim do segundo período (e quando aplicado o questionário⁶⁸ novamente) os resultados foram parcialmente melhorando, visto que 100 % dos alunos referiu estar, agora, familiarizado com a ferramenta *PowerPoint*⁶⁹, ainda que isso não se tenha refletido na questão seguinte, onde parece haver um pequeno retrocesso nos níveis de domínio sobre a mesma, com zero alunos a considerar o seu domínio muito mau/mau ; um aluno – face aos dois do primeiro inquérito – a considerar dominar de forma razoável o PowerPoint (4,8%); sete – em relação aos seis do primeiro inquérito – a julgar dominar o PowerPoint de forma boa (33,3%); 13 – em deterioramento dos dez previamente alcançados – a situarem-se no muito bom (61,9%), e zero a acreditarem estar num nível de desempenho excelente⁷⁰.

Já quando questionados novamente se já alguma vez haviam feito algum trabalho, formação/minicurso complementar sobre o *PowerPoint*, os resultados mostram uma subida bastante acentuada face ao primeiro inquérito aplicado, com 81% dos alunos a mencionar que, efetivamente, já haviam realizado algum (em virtude dos 68,4%

⁶⁸ Veja-se Apêndice 1.

⁶⁹ Veja-se Apêndice 13.

⁷⁰ Veja-se Apêndice 14.

obtidos no primeiro período), ao passo que os restantes 19% afirmaram não ter recebido nenhuma instrução complementar sobre como utilizar com ferramentas digitais⁷¹.

De forma aparente, estes resultados parecem conter um mau presságio, mas preferi encará-los como uma tomada de consciência por parte dos alunos sobre a complexidade do instrumento com o qual haviam trabalhado durante o primeiro período, na certeza que estes resultados iriam melhorar com o passar do tempo e com as atividades que haveríamos, à data, de realizar.

2.3.1.4 Conta-me mais!

O “Conta-me mais!” foi o terceiro trabalho que decidi integrar no projeto que estava a desenvolver com a turma. Por ser um defensor assíduo do trabalho em grupo, e para dar um pouco de descanso aos alunos (visto que já haviam feito duas investigações individuais anteriormente), estabeleci que esta tarefa se iria realizar nesses moldes.

Para mim, trabalhar em grupo representa um ponto fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades essenciais para a aprendizagem de História. Creio que, ao promover a colaboração entre os alunos, lhes consegui proporcionar uma oportunidade de compartilhar ideias, perspectivas e até conhecimentos que estes tivessem adquirido previamente e quisessem partilhar com os colegas de grupo, enriquecendo, desta forma, a resolução das questões-problema que foram colocadas a cada um dos cinco grupos que, de forma aleatória, formei. Ainda no seguimento dos argumentos anteriores, eu (enquanto professor) vi nesta atividade a oportunidade de estimular a comunicação entre a turma (até porque fiz questão de separar os elementos dos vários “microgrupos” para instigar, também, o desenvolvimento de competências sociais sólidas que promovessem o trabalho entre pessoas que, à partida – e pelo que observava – não se davam tão bem).

Tendo em conta o que foi previamente apresentado, a atividade passava, então, por elaborar um trabalho de investigação em grupo sobre um evento da História (sendo

⁷¹ Veja-se Apêndice 15.

que esse evento fez jus ao programa de História A do 10.º ano de escolaridade). Estes temas foram estrategicamente pensados para serem publicados no perfil do Instagram (que, neste ponto, já estava *online*, como referirei mais adiante neste relatório). Estes trabalhos eram sempre publicados no exato dia em que se marca a data em que aconteceram os eventos aos quais estes faziam jus, atribuindo ao dia em questão, uma aceção histórica.

À semelhança do que já havia acontecido com o trabalho da Mulher na Grécia Antiga, também aqui foram elaborados guiões que os alunos deveriam seguir para conseguir atingir os objetivos previamente estabelecidos para cada uma das investigações. Nestes guiões constavam *links*, textos, imagens e livros que poderiam ajudar os alunos a alavancar a sua investigação e a fazer algo com maior rigor científico. A principal problemática associada a este trabalho prendeu-se, contudo, com as datas de entrega, que eram bastante espaçadas entre si. Mas, e após explicar a tarefa à turma, esta mostrou-se recetiva à ideia, e até compreensiva com a questão das entregas, não oferecendo qualquer tipo de resistência, concordando com os termos que eu havia estabelecido previamente. Faz-se ainda menção aos eventos históricos que foram escolhidos por mim, especialmente pensados para integrar o plano de estudos de História A de 10.º ano de escolaridade, pelo que todos foram previamente e posteriormente lecionados em contexto de sala de aula, tanto por mim, como pelo professor cooperante.

Escolhi, então, as seguintes datas e temas de investigação:

- 15 de março: Nascimento de D.Afonso Henriques (subjogado ao tema “Dinamismo Civilizacional de Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV- espaços, poderes e vivências”, subtema “O espaço português”, bem como à aprendizagem essencial referente à contextualização autonomização e independência de Portugal no movimento de expansão demográfica, económica, social e religiosa europeia)⁷²;
- 16 de março: Assassinato de Júlio César (integrante do tema “Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia- cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica” e do subtema “O Modelo Romano”)⁷³;

⁷² Veja-se Apêndice 16.

⁷³ Veja-se Apêndice 17.

- 8 de abril: Cisma do Ocidente (integrante do tema “A abertura europeia ao Mundo- Mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI”)⁷⁴
- 9 de maio: Tratado de Windsor (vincula ao tema Dinamismo Civilizacional de Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV- espaços, poderes e vivências”, ao subtema “O espaço português” e à aprendizagem essencial de contextualização autonomização e independência de Portugal no movimento de expansão demográfica, económica, social e religiosa europeia)⁷⁵;
- 17 de maio: Morte de Sandro Botticelli (integrado no tema “A abertura europeia ao Mundo- Mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI” e no subtema “A reinvenção das formas artísticas”)⁷⁶.

Esta atividade, à semelhança das três apresentadas previamente, também não foi contemplada na avaliação dos alunos, mas obteve a mesma percentagem de adesão que a anterior, ficando nos exatos 86,3% e foi, como já mencionado, a terceira “publicação” do perfil que os alunos estavam a construir no *PowerPoint*⁷⁷.

2.3.1.5 Rememescimento

Os *memes* podem contribuir para a aprendizagem da História das mais diversas maneiras. Embora estes sejam frequentemente vistos como algo com um teor unicamente humorístico, a verdade é que também podem transmitir informações e despertar o interesse dos alunos pelos mais diversos temas da História. Neste sentido, esta última estratégia aplicada com a turma passou pela tentativa de colocar os alunos a produzir *memes* históricos, onde estes deveriam conseguir relacionar as imagens previamente selecionadas por mim e, a partir delas, criar um *meme*.

Todas as imagens foram colocadas num dossiê que foi disponibilizado aos alunos através do *Google Drive* para que não houvesse qualquer tipo de confusão na seleção

⁷⁴ Veja-se Apêndice 18.

⁷⁵ Veja-se Apêndice 19.

⁷⁶ Veja-se Apêndice 20.

⁷⁷ Veja-se Anexo 7.

das imagens que deviam utilizar. Neste ponto, e por já estarmos no Renascimento, nada fez mais sentido do que utilizar apenas obras associadas ao período renascentista, instigando a curiosidade nos alunos, bem como a criatividade de verem além do óbvio e associarem as obras que selecionei à matéria que lhes foi, também por mim, ensinada. Confesso que muitos não perceberam o objetivo da estratégia, e fugiram à parte “histórica” da atividade, mas o facto de eles conseguirem transportar a arte do Renascimento e associá-la a atividades do seu quotidiano, mesmo que não relacionadas com a disciplina, foi um ponto, na minha ótica, bastante positivo, pois os alunos conseguiram fazer ligações entre a arte de um período histórico e o seu dia a dia.

Esta atividade beneficiava, ainda, de outros pontos que me parecem necessários de serem abordados, nomeadamente os elementos visuais e as mensagens curtas que resumem eventos históricos de maneira concisa, fornecendo uma visão geral rápida de um tema histórico e permitindo não só aos alunos, como às pessoas em geral, obter informações básicas e criarem interesse em explorar mais sobre o assunto.

Quando confrontados com um *meme* histórico, os alunos podem – como já mencionado – sentir-se desafiados a pesquisar não só sobre o contexto por detrás do mesmo, como pelo que o *meme* quer representar, visto que – e pela minha ótica – estes constituem um ponto de partida engraçado, descontraído e didático para trabalhar alguns temas históricos e, possivelmente, despertar discussões em torno das temáticas. Parece-me assim que é necessário relembrar o papel que os *memes* têm na vida dos nossos alunos atualmente, visto que estes estão em constante contacto com os mesmos através das redes sociais. Para além de constituírem uma forma de comunicação popular e cultural, é importante reforçar que os *memes*, quando bem feitos, podem simplificar a matéria de forma engraçada, instigando o interesse nos alunos pela disciplina e, até, motivá-los a estudar mais afincadamente.

Este trabalho foi então concetualizado para ser a quarta publicação do perfil fictício que os alunos estavam a criar⁷⁸, mas, e apesar de a considerar relativamente fácil, foi o trabalho que teve menos adesão por parte dos alunos, sendo que de um universo de 22 alunos, apenas 13 o entregaram, gerando uma taxa de adesão de 59% – um valor

⁷⁸ Veja-se Anexo 8.

bem mais baixo do que as atividades anteriores. Creio, contudo, que este resultado foi reflexo de um mau planeamento dos prazos de entrega, visto que este só foi posto em prática no final do ano letivo, e a turma já apresentava claros sinais de cansaço, que se agravaram com a semana de avaliações e que, de forma coincidente, foi a mesma da aplicação da atividade.

É importante ainda mencionar que foi desenvolvido um concurso que visava promover uma estratégia que envolvesse a criatividade dos alunos, bem como os motivasse para a participação e para a realização do meme. Nessa nota, foi criado o concurso “Remescimento”, onde os alunos puderam escolher o seu *meme* favorito, e o vencedor⁷⁹ ganhou um busto da escultura “David” (c.1504), da autoria do artista Miguel Ângelo (1475-1564).

Após dar por concluído o trabalho até agora explanado, senti que era tempo para aplicar, pela última vez, o questionário intercalar⁸⁰ referente aos níveis de literacia relacionada com o *PowerPoint*. Desta vez, à questão “Estás familiarizado com a ferramenta *PowerPoint*?”, obtive 100 % de respostas positivas⁸¹ (tal como já havia acontecido anteriormente, no segundo período). De forma igual, também na questão “De 0 a 5, o quão bem achas que dominas a ferramenta mencionada na questão anterior?”, os resultados foram bastante satisfatórios, tendo em conta que zero alunos consideraram encaixar-se nos níveis de desenvolvimento 0, 1 e 2; oito alunos (36,4% da amostra) se encaixaram no nível de desenvolvimento 3 (Bom); 14 alunos (63,6% da amostra) considerou ter um domínio Muito Bom sobre o PowerPoint e, por fim, zero alunos acharam dominar o *PowerPoint* de forma Excelente⁸². Desta forma, o terceiro período – que representa a fase “final” dos trabalhos associados ao conhecimento dos alunos sobre o *PowerPoint* – foi o período onde obtive resultados mais satisfatórios, o que me parece reflexo de um ano de trabalho, dedicação e vontade de aprender por parte de uma turma que sempre se demonstrou disponível e interessada.

⁷⁹ Veja-se Anexo 9.

⁸⁰ Veja-se Apêndice 1.

⁸¹ Veja-se Apêndice 21.

⁸² Veja-se Apêndice 22.

A este último questionário adicionei, contudo, uma questão que se revelou – à data – importante, mais que não fosse para confirmar os dados que havia recolhido anteriormente. Desse modo, interpelei a turma de forma direta se – e após as aulas de História relacionadas com Literacia Digital – considerava que o seu conhecimento digital havia melhorado, e a resposta foi (novamente) unânime, com toda a amostra⁸³ a considerar que, efetivamente, as aulas de Literacia Digital haviam surtido algum efeito positivo.

Por fim, à questão “Durante o teu percurso escolar, realizaste algum trabalho/formação/minicurso que te ajudasse a entender melhor como se usam as ferramentas digitais?”, os resultados revelam um retrocesso, que só pode ser explicado pela entrada de novos alunos na turma, e com a saída de outros que já haviam respondido anteriormente tanto ao primeiro, como ao segundo questionário intercalar, dado que, do segundo período para o terceiro, se deu uma queda de 17,4% na percentagem de alunos que já haviam realizado uma formação sobre literacia digital (81% respondeu “sim” no segundo período e 19% “não”, ao passo que no terceiro período 63,6% haviam referido que já haviam realizado formações, e 36,4% não)⁸⁴.

2.3.2 O @Histogram_2023

Ainda que não tenha sido uma atividade na qual havia pensado inicialmente, a verdade é que após a aplicação do questionário intercalar, percebi que poderia efetivamente trabalhar com uma rede social *online*, não cingindo o meu projeto de estágio à Literacia Digital e alargando-o, desta forma, a uma nova área: as redes sociais. Esta decisão deveu-se, essencialmente, após 52,6% dos alunos⁸⁵ ter respondido, no já mencionado questionário, que utilizava as redes sociais para obter informações relativas à História. Assim, decidi levar a ideia avante, e o próximo passo passava por descobrir que redes sociais eles mais utilizavam (não exclusivamente para ter contacto com conteúdo de História, mas de forma geral) para, desse modo, conseguir colocar o projeto em prática indo ao encontro das suas preferências. Aqui, a rede social *online* de eleição foi,

⁸³ Veja-se Apêndice 23.

⁸⁴ Veja-se Apêndice 24.

⁸⁵ Veja-se Apêndice 25.

efetivamente, o Instagram, com 94,7% dos alunos (18)⁸⁶ a escolher esta opção. Neste momento preliminar questioneei, ainda, se os meus alunos seguiam alguma página, ou grupo, sobre conteúdo histórico e, contrariamente ao que se pode imaginar face aos resultados anteriormente apresentados, 78,9% destes não seguia nenhum perfil sobre conteúdo histórico, ao passo que os restantes 21,1% respondeu que, efetivamente, seguia⁸⁷.

Servindo-me dos dados previamente apresentados criei, então, o perfil no Instagram. Por já ter um projeto na rede social (@olho_portugues⁸⁸), sabia que o primeiro passo para colocar a estratégia em prática passava por criar um nome que fosse apelativo, e fizesse jus ao conteúdo que pretendi partilhar. Assim, decidi intitular o perfil de “@Histogram_2023”⁸⁹, visto que o nome “@Histogram” –à data– não se encontrava disponível para utilização. O nome escolhido adveio, na sua génese, da junção das palavras “História” e “Instagram”, ao passo que o “2023” foi a forma que eu encontrei de fazer referência ao ano que este havia sido criado. A somar a isto, também o projeto relacionado com a Literacia Digital teria o mesmo nome, então fez sentido para mim manter a mesma linha em ambas as atividades.

Para melhor organizar o conteúdo que decidi partilhar no perfil elaborei, logo no começo da atividade, uma lista das rubricas que iria colocar em prática durante o restante ano letivo, como se pode ver na tabela 2. Todas estas atividades foram pensadas, discutidas e aprovadas junto do professor cooperante, que lhes reconheceu validade e pertinência.

⁸⁶ Veja-se Apêndice 26.

⁸⁷ Veja-se Apêndice 27.

⁸⁸ O perfil pode ser acedido através da ligação www.instagram.com/olho_portugues/.

⁸⁹ O perfil pode ser acedido através da ligação www.instagram.com/histogram_2023/.

Quadro 2- Rubricas aplicadas no perfil do Instagram no ano letivo 2022-2023

rubricas
Linha do Tempo
Dia de História
Ainda te lembras?
Sugestões
Passado-Presente
Conta-me mais!
Rememescimento

De forma a tornar o conteúdo acessível a toda a comunidade –tanto aos meus alunos, como ao público mais lato – decidi manter o perfil num registo público, até porque clarifiquei desde o começo que nenhum aluno se deveria sentir obrigado a seguir o perfil (respeitando, desta forma, o direito à privacidade de cada um), mas que havia sempre a possibilidade de o visitar, de forma anónima, visualizando os conteúdos que fossem sendo disponibilizados. No total, o perfil somou 87 seguidores, número esse bastante acima do número de alunos que constituíam a turma 10.ºB (23), o que revela – pela minha ótica– um sucesso da estratégia não apenas em contexto académico, como fora dele.

Para tornar o conteúdo facilmente reconhecível e identificável pelos alunos, criei uma identidade visual para o perfil, que consistia em nada mais do que um *template* comum a todas as publicações, onde aparece um ou dois telemóveis no lado esquerdo com uma montagem feita por mim alusiva ao tema da publicação no ecrã, e com o conteúdo da mesma escrito na lateral⁹⁰. Ainda que pareça um preciosismo estético, creio que este detalhe terá contribuído muito para que a atividade se tornasse apelativa, visto que um *feed*⁹¹ organizado e aprazível pode despertar a curiosidade de alunos e visitantes para o conteúdo das próprias publicações. Por estes motivos, todas as questões relacionadas com a estética do perfil ficaram inteiramente a meu encargo.

⁹⁰ Veja-se Apêndice 28.

⁹¹ Veja-se Apêndice 29.

Para efeitos de monitorização da eficácia desta estratégia, achei por bem aplicar o questionário também no segundo e no terceiro períodos, e os resultados não mentem. Se, inicialmente, apenas 52,6% afirmavam utilizar as redes sociais para ter acesso a informações relacionadas com História, no segundo período essa percentagem sobe para 71,4%⁹² (15 alunos), verificando-se um aumento também na percentagem de utilização do Instagram uma vez que, neste ponto, a totalidade dos alunos (21) respondeu utilizar a rede social⁹³. O grande impacto, contudo, veio na questão “Segues algum tipo de página, grupo ou conta dedicado a História?”, onde se verificou uma total inversão do panorama, uma vez que – e face aos 21,1% obtidos no primeiro período – 90,5% dos alunos indicou que, agora, seguia algum tipo de perfil associado à divulgação de conteúdo histórico, ao passo que os restantes 9,5% continuavam sem seguir⁹⁴. A esta segunda versão do questionário, achei relevante adicionar uma questão que me permitia confirmar tudo o que foi anteriormente explanado. Assim, interpelei os alunos de forma direta se o perfil que havia criado no Instagram, o “@Histogram_2023” os estava a auxiliar a preparar o seu estudo, e se eles estavam a gostar das atividades que estavam a ser postas em prática. Os resultados foram bastante satisfatórios, com todos alunos a indicarem que, efetivamente, esta estratégia estava a ser eficaz⁹⁵, e a mostrarem-se satisfeitos com as atividades que estavam, à data, a serem postas em prática⁹⁶.

Já no terceiro período, os resultados mostraram-se também eles bastante favoráveis, com um ligeiro aumento de 1,3% no que concerne à percentagem de alunos que utilizavam as redes sociais para aceder a conteúdos históricos (agora 72,7%)⁹⁷, ao passo que o Instagram se manteve como rede predileta dos alunos, com a totalidade da amostra – como já havia acontecido no segundo período – a indicar que esta era a sua rede social de eleição⁹⁸. No que concerne à questão que procurava saber se os alunos seguiam perfis orientados para a História, também aqui se verificou um pequeno aumento de 0,4% face ao segundo período, visto que neste ponto 90,9% dos alunos indicaram

⁹² Veja-se Apêndice 30.

⁹³ Veja-se Apêndice 31.

⁹⁴ Veja-se Apêndice 32.

⁹⁵ Veja-se Apêndice 33.

⁹⁶ Veja-se Apêndice 34.

⁹⁷ Veja-se Apêndice 35.

⁹⁸ Veja-se Apêndice 36.

seguir algum perfil dessa tipologia, em detrimento dos 9,1% que indicaram não o fazer⁹⁹. Ainda em consonância com os resultados anteriores, também no terceiro período todos os alunos indicaram que o perfil “@Histogram_2023” os auxiliou na preparação do seu estudo¹⁰⁰, bem como os mesmos consideraram as atividades executadas adequadas para a prática pedagógica¹⁰¹.

2.3.2.1 Linha do Tempo

A primeira rubrica aplicada no perfil do Instagram foi intitulada “Linha do Tempo”, por considerar que a História é um processo constante, medida através do próprio tempo, que lhe confere valor e lhe permite, também, evoluir. O propósito desta rubrica prendeu-se, essencialmente, com a disponibilização e adaptação dos conteúdos lecionados em contexto de sala de aula na rede social supra mencionada, dando livre acesso aos alunos de consultarem os conteúdos quando lhes fosse mais aprazível. Nestas publicações, foram sempre cuidadosamente selecionadas e disponibilizadas as questões que orientavam as aulas, bem como as fontes iconográficas, mapas, tabelas, tópicos e esquemas-síntese elaborados por mim de forma prévia de forma a sintetizar a matéria que havia, num registo presencial, ensinado, fazendo-se estes conteúdos acompanhar, ainda, de uma legenda onde – desta vez, de forma escrita – resumia os conteúdos programáticos que faziam jus ao conteúdo da própria publicação e respondia, também, às questões orientadoras¹⁰².

Esta rubrica servia, essencialmente, como uma espécie de arquivo digital das aulas lecionadas, permitindo aos alunos utilizarem as suas informações aquando da preparação do estudo para as provas de avaliação. Vale ressaltar ainda, neste particular caso, o zelo com que cada publicação era preparada, sendo que optei por fazer todas as publicações referentes a esta atividade no dia da própria aula, de modo a cobrir possíveis dúvidas que tivessem ficado pendentes, bem como registos no caderno diário que, como bem sabemos, por vezes os alunos não conseguiam fazer de forma completa, tendo, deste modo, a oportunidade de os fazer em casa, de forma individual, e ao seu

⁹⁹ Veja-se Apêndice 37.

¹⁰⁰ Veja-se Apêndice 38.

¹⁰¹ Veja-se Apêndice 39.

¹⁰² Veja-se Apêndice 40.

próprio ritmo, contribuindo também para um estudo mais autónomo por parte de cada um deles.

Sempre que feitas, estas publicações eram ainda divulgadas através das *stories*¹⁰³ e colocadas no respetivo destaque (disponível na barra superior do perfil)¹⁰⁴, sendo que os alunos podiam consultar o destaque referente a esta rubrica, pesquisar pela publicação que procuravam, e aceder-lhe diretamente, não tendo de a procurar no *feed*. Menciona-se ainda que, das 37 publicações feitas no perfil, 21 faziam jus a esta rubrica¹⁰⁵.

2.3.2.2 Dia de História

Por sua vez, a rubrica “Dia de História” prendeu-se com a criação de um diário histórico no *feed* do perfil do Instagram e através do qual tanto os alunos, como os restantes seguidores, conseguiam obter informações sobre eventos/momentos históricos nas datas exatas em que esses aconteceram. No seguimento da rubrica apresentada anteriormente, também aqui os conteúdos foram previamente selecionados, fazendo jus às aprendizagens essenciais, e aos conteúdos programáticos da disciplina de História A do 10.º ano de escolaridade. O objetivo primordial desta rubrica passou, então, por colocar os alunos em contacto com temas relevantes da História e, essencialmente, promover um entendimento da História como uma conexão de eventos, promovendo uma reflexão e subsequente discussão sobre a forma como esses eventos terão contribuído para a alteração das mentalidades, bem como das próprias sociedades e contextos da época em que aconteceram.

As publicações foram feitas de forma rigorosa, mantendo a identidade visual do perfil e fazendo-se acompanhar sempre, na legenda, por um texto que explicava o evento, sendo que uma grande maioria deste conteúdo foi baseado na obra “Os dias da História: 365 episódios da História de Portugal e do Mundo” (Pinto, 2017) escrito por Paulo Jorge de Sousa Pinto, em 2017, e da qual me servi para fazer a recolha de

¹⁰³ Veja-se Apêndice 41.

¹⁰⁴ Veja-se Apêndice 42.

¹⁰⁵ Veja-se Apêndice 43.

informação para esta atividade. Vale mencionar, contudo, que – e apesar do que foi enunciado anteriormente – também outros textos de autoria própria foram utilizados¹⁰⁶.

De forma igual, também aqui era feita uma divulgação via *stories*¹⁰⁷ sempre que algum conteúdo era partilhado, sendo este colocado também num destaque do perfil (desta vez, contudo, chamado “Dia de História”¹⁰⁸). Por fim, é importante ressaltar que – e de um universo de 37 publicações – 11 foram referentes a esta rubrica¹⁰⁹.

2.3.2.3 Ainda te lembras?

O “Ainda te lembras” consistiu na aplicação de *quizzes* via *stories* que pretendiam averiguar os conhecimentos dos alunos face às matérias lecionadas em contexto de sala de aula. Nesta atividade – e por querer limitá-la apenas aos meus alunos – trabalhei num regime fechado, fazendo uso da funcionalidade “amigos chegados” do próprio Instagram, onde conseguia limitar as visualizações dos conteúdos a um grupo restrito de pessoas, e onde coloquei todos os alunos do 10.ºB. Foram aplicados 3 questionários, com temas relacionados com a Grécia Antiga, o Império Romano e a Definição de Fronteiras do Território Português. Estes questionários seguiram todos a mesma estrutura e, *grosso modo*, foram compostos por questões de resposta múltipla (onde eu fornecia três opções erradas e uma correta) ou de verdadeiro e falso, visto que o Instagram atribui um limite de caracteres a cada opção de resposta, não me permitindo a criação de perguntas/opções de resposta mais extensas¹¹⁰.

Quando aplicada a estratégia (e por estar fechada a um pequeno grupo), eu conseguia visualizar o número de alunos que respondeu a cada questão, bem como as respostas dadas por cada um às mesmas. Assim, sempre que publicava um questionário e os alunos lhe respondiam, eu conseguia realizar uma avaliação formativa dos conteúdos, bem como identificar possíveis respostas erradas de modos a prestar-lhes especial

¹⁰⁶ Veja-se Apêndice 44.

¹⁰⁷ Veja-se Apêndice 45.

¹⁰⁸ Veja-se Apêndice 46.

¹⁰⁹ Veja-se Apêndice 47.

¹¹⁰ Veja-se Apêndice 48.

atenção na aula seguinte, ainda que em jeito de revisão. Também os alunos, quando pressionavam a opção que consideravam correta, recebiam de imediato a resposta, o que constituía um meio de aprendizagem/assimilação instantâneo, sem ajuda do professor¹¹¹.

Esta atividade, ainda que tenha sido das minhas favoritas, pareceu que não surtir grande efeito junto dos alunos, visto que – e ainda que tivesse 17 alunos entre os “amigos chegados” – a média de respostas obtidas a cada questão rondava quase sempre as cinco/seis respostas. Contudo, parece-me que isto adveio não pelo medo de responder, ou por os alunos não saberem a matéria, mas sim por eles saberem que eu iria ver as respostas de cada um, e a possibilidade de errar acabava por deixar os alunos com vergonha de responder.

Aplicados nos dias anteriores às provas de avaliação, estes *quizzes* ficaram também eles disponíveis nos destaques do perfil, dando a oportunidade aos alunos, mais uma vez, de os consultar sempre que achassem pertinente ao longo do seu estudo¹¹².

2.3.2.4 Sugestões

De modo a promover uma aprendizagem mais didática da História, e fora de contexto escolar, decidi que faria sentido criar uma rubrica que fizesse sugestões de séries/filmes/documentários e aos quais os alunos poderiam assistir de modo a aprofundar as aprendizagens feitas de forma prévia, em contexto de sala de aula. Assim, foram feitas quatro sugestões, atendendo todas elas às necessidades e aos conteúdos programáticos aos quais o próprio programa e aprendizagens essenciais de História A faziam menção.

Estas sugestões foram feitas via *stories*, e fizeram-se sempre acompanhar do cartaz, do trailer e da sinopse do conteúdo em questão¹¹³, sendo mais tarde estes *stories* compilados no destaque “Sugestões”, que ficou disponível para consulta no perfil do *@Histogram_2023*¹¹⁴.

¹¹¹ Veja-se Apêndice 49.

¹¹² Veja-se Apêndice 50.

¹¹³ Veja-se Apêndice 51.

¹¹⁴ Veja-se Apêndice 52.

A primeira sugestão foi, então, a série televisiva “Rome” que, através de um drama histórico, apresenta o período que antecedeu à consolidação do poder Imperial Romano, abordando questões como o desmembramento do primeiro triunvirato de Júlio César (100 a.C.- 44 a.C.), Pompeu (106 a.C.-48 a.C.) e Marco Crasso (114 a.C.- 53 a.C.), a primeira guerra civil romana, a morte de Júlio César nas mãos do senado romano e indo até à formação e dissolução do segundo triunvirato composto por Otávio César Augusto (63 a.C.-14 d.C.), Marco António (83 a.C.- 30 a.C.) e Marco Lépido (c.90 a.C.- 13 a.C.), finalizando na ascensão definitiva de Otávio César Augusto como Imperador de Roma, a 27 d.C. Esta série, lançada em 2007, conta com três temporadas que, de forma envolvente, nos relatam a formação e consolidação daquele que foi, até à data, um dos maiores impérios da História.

De forma a fazer um contraposto com a série previamente apresentada, recomendei também a série “DOMINA”, estrelada por Kasia Smutniak (1979-presente) enquanto Livia Drusila (58 a.C.-29 d.C.) e que retrata a ascensão da primeira imperatriz romana ao poder. Aqui, a minha intenção passou por promover a multiperspetiva histórica, levando os alunos a refletir sobre a forma como as mulheres, ainda que de um espectro reduzido ao lar conseguiam, também elas, exercer alguma influência no panorama político e social da Roma Antiga, mais que não fosse, através do aconselhamento dos seus maridos que, acatando as suas sugestões, as materializavam. Esta série, datada de 2021 e composta (até ao presente) por duas temporadas de oito episódios cada serviu, ainda, para fomentar o sentido crítico e o pensamento histórico dos alunos, levando-os a refletir sobre a forma como a História, enquanto matéria de estudo, é mais complexa do que aquilo que inicialmente se possa pensar.

A terceira sugestão por mim feita foi um documentário apresentado pela RTP1 a 20 de abril de 2023, e que se intitulava “O Milagre do Rei D. Dinis”. Aqui, e por coincidência do destino, estavam a ser lecionadas as inquirições gerais de D. Afonso III e de D. Dinis, que tinham como objetivo investigar e julgar casos de abuso de poder e corrupção por parte dos senhores feudais, bem como resolver disputas entre senhores e vassallos. Ainda que a reportagem não retrate essa temática, mas sim a exumação do corpo do rei D. Dinis e de investigações em torno do seu ADN, pareceu-me importante que os meus alunos aprofundassem o seu conhecimento acerca do rei trovador.

Já no final do ano letivo, aquando das aulas relacionadas com a prosperidade das potências imperiais, fiz uma sugestão de filme que é um *must* sempre que este tema é trabalhado e que subtemas como o tráfico de seres humanos são lecionados. Nesta nota, sugeri o filme “*A Missão*”, lançado em 1986, e assinado por Roland Joffé, pois o considereei como sendo um bom exemplo da forma como os interesses coloniais europeus chocavam com a cultura dos povos indígenas. Joffé tratou este tema através das missões jesuítas que – e ainda numa tentativa levar a educação, a segurança e a maneira de vida europeia aos povos guaranis – se deparavam com interesses económicos (especialmente relacionados com o tráfico humano) e políticos que levavam, numa esmagadora maioria dos casos, a uma ameaça às próprias missões de evangelização dos povos indígenas. Em suma, esta sugestão valeu-se de tópicos de destaque, tais como os conflitos étnicos (entre europeus e guaranis) e as consequências do próprio imperialismo (uma vez que as decisões tomadas pelos órgãos de poder acabam por ter consequências diretas nas personagens) mas, acima de tudo, promove uma humanização da História, bem como lavra terreno para o desenvolvimento de discussões éticas e morais sobre a temática representada.

2.3.2.5 Passado-Presente versão Instagram

Ainda que já tenha sido mencionado e explicado anteriormente no ponto 2.3.1.3 deste relatório de estágio, é importante mencionar, neste ponto, que também os trabalhos realizados aquando desta atividade foram devidamente divulgados no perfil do Instagram e colocados num destaque chamado “Passado Presente”¹¹⁵, fazendo recurso às *stories* e partilhando as fotografias de todos os alunos que decidiram participar no conteúdo por eles produzido¹¹⁶.

2.3.2.6 Conta-me mais! versão Instagram

À semelhança da atividade apresentada anteriormente, também esta já foi previamente explanada no presente relatório, no ponto 2.3.1.4. Tal como já foi mencionado, o principal objetivo consistiu na divulgação de todos os trabalhos de grupo

¹¹⁵ Veja-se Apêndice 53.

¹¹⁶ Veja-se Apêndice 54.

realizados pelos alunos no perfil do Instagram, mas desta vez em jeito de publicação, rentabilizando desta forma trabalho previamente realizado e que assumiu, desta forma, uma dupla funcionalidade, sendo usado tanto no trabalho referente à literacia digital, como no próprio Instagram, em jeito de publicação informativa. Nesta nota, menciona-se que esta tipologia de publicação ocupou um total de cinco (das 37) totais feitas¹¹⁷ e foi merecedora, também ela, de um destaque no perfil para que os alunos/seguidores lhe acessem mais rapidamente¹¹⁸.

2.3.2.7 Rememescimento versão Instagram

A última estratégia posta em prática através do perfil do Instagram *@Histogram_2023* foi a partilha dos *memes* realizados aquando da atividade presente no ponto 2.3.1.5 deste relatório. Como já era hábito, decidi que partilharia todos os *memes* feitos pelos alunos do 10.º B, independentemente de estes terem atingido, ou não, os objetivos que havia previamente delineado, até por não querer que nenhum aluno sentisse que o trabalho que havia realizado tinha sido em vão. Assim, publiquei através das *stories* todo o conteúdo que recebi da turma¹¹⁹, destacando-os, também, na página principal do perfil¹²⁰.

2.3.2.8 O futuro é um lugar estranho

Esta atividade, foi pensada para ser, na sua génese, uma atividade ligada à Cidadania, uma vez que o 10.º B era a direção de turma do professor cooperante e, por isso, achei que seria interessante preparar um exercício de reflexão que levasse os alunos a debruçarem-se sobre as suas perspetivas, sonhos e objetivos para o futuro. Comecei a aula por escrever no quadro e analisar o título que atribuí ao exercício¹²¹. Aqui – e como já esperava que acontecesse – a turma chegou rapidamente à conclusão que eu esperava: de que, efetivamente, o futuro é um lugar estranho, por ser tão incerto, imprevisível e, muitas vezes, moldado por eventos que nós – enquanto humanos – não

¹¹⁷ Veja-se Apêndice 55.

¹¹⁸ Veja-se Apêndice 56.

¹¹⁹ Veja-se Apêndice 57.

¹²⁰ Veja-se Apêndice 58.

¹²¹ Veja-se Apêndice 59.

conseguimos controlar. Embora consigamos fazer planos, a verdade é que nunca temos a certeza do que realmente vai acontecer, restando-nos preparar e adaptar esse futuro, mantendo a mente sempre aberta para as oportunidades que ele nos pode, ou não, proporcionar.

Introduzi uma questão que me pareceu oportuna: “Será que só o futuro é estranho? Ou o passado também é? E o presente?” e, juntos, refletimos sobre a volatilidade do Tempo, e como aquele preciso momento que estávamos a viver (e que era o nosso “Presente”), daí a um minuto, já seria, também ele, “Passado”.

O objetivo passou, assim, por construir uma cápsula do tempo onde os alunos, na altura com 15/16 anos, conversassem com o “eles” do futuro, contando sobre as suas expectativas e refletindo sobre elas. Fui interrompido, enquanto lhes dava exemplo de coisas que podiam escrever, por um comentário: “- Ei, *stôr*, vai ser bué *cringe* ler isto com 18 anos”. Não perdi a oportunidade. Sem pensar duas vezes, deu-me o *click*: “Empatia Histórica!”, e não hesitei em explicar que era precisamente esse o objetivo da atividade e que esperava – à semelhança do que fazemos todos os dias, nas aulas – que quando recebessem a carta, aos 18 anos, tivessem empatia com o “eles” do passado e percebessem, acima de tudo, o percurso que percorreram e a mudança que as suas mentalidades sofreram, bem como o desenvolvimento do qual eles foram, certamente, vítimas.

Quando terminei de falar, o silêncio reinou na sala de aula. Vi, pela primeira vez, os meus alunos a pensarem e a refletirem sobre o seu futuro. Distribuí as folhas e os envelopes. Esperava confusão e desordem, mas qual não foi a minha surpresa quando os vejo escrever, sossegados, e de forma totalmente intimista, sobre o que esperam em relação ao futuro. Pareceu-me que nunca tinham parado para o fazer verdadeiramente. Decidi não quebrar o ambiente e reduzi-me ao papel de observador, deixando-os viver aquele momento com a intensidade que bem desejassem.

Quando recolhi os envelopes (devidamente fechados e selados, pois não queria que eles pensassem que iria ler o conteúdo dos seus textos)¹²² conversei com eles, e fiz

¹²² Veja-se Apêndice 60.

uma pergunta (um bocado sem esperança de retorno, confesso) que nunca havia obtido respostas: “*O que querem seguir no Ensino Superior?*” e, contrariamente ao que costumava acontecer, desta vez, soou do fundo da sala: “*Psicologia!*”, e não demorou a que mais vozes se juntassem: “*Direito!*”; “*Sociologia!*”; “*Estudos Orientais!*”. Ainda tentei “vender” a História, mas não tive sucesso (*jokes on me*). De qualquer forma, senti que a minha missão, ali, estava feita. Havia atingido o primordial objetivo que tracei para aquele momento: colocar os miúdos a refletirem sobre si mesmos. Afinal, ninguém os conhece tão bem quanto eles mesmos.

Ainda que esta atividade não tivesse uma implicação direta com o Instagram, a verdade é que recolhi, através da funcionalidade “perguntas”¹²³ (disponível quando estamos a criar um *story* e que permite que sejam enviadas, ao dono do perfil questões, ou qualquer outro tipo de mensagens), o *feedback* dos alunos face a esta atividade, sendo que este foi bastante positivo destacando, essencialmente, a forma como a atividade contribuiu para a autorreflexão¹²⁴.

2.3.2.9 As Instagram DMs

Ainda que num registo muito breve, penso que fará sentido, neste ponto do Relatório, mencionar que também as mensagens diretas da rede social Instagram foram utilizadas e, por incrível que pareça, em grande parte das vezes nas quais esse contacto aconteceu, foi por iniciativa dos alunos. Do número total de alunos que compunham a turma, recebi mensagem de cinco alunas, que me fizeram chegar pedidos/questões bastante semelhantes, nomeadamente requerendo ajuda com a preparação do último teste de avaliação (por considerarem a matéria confusa) como com a divulgação de informação referente aos exames nacionais e aos materiais passados em sala de aula (especialmente vídeos que, por conterem direitos autorais, nunca eram publicados sob risco de suspensão do perfil).

¹²³ Veja-se Apêndice 61.

¹²⁴ Veja-se Apêndice 62.

3. Análise e tratamento de dados

De modo a avaliar toda a estratégia desenvolvida no Instagram através do perfil @Histogram_2023 foi implementado, no final do ano letivo, um novo questionário¹²⁵ através do *Google Forms* e que tinha como premissa averiguar em que contornos a estratégia terá, ou não, sido eficaz. De forma preliminar, já conseguia antever que os resultados iriam ser, no mínimo, satisfatórios, até porque fui averiguando, através do questionário intercalar aplicado ao longo do ano letivo, que os alunos reconheciam pertinência na estratégia, e que esta estava a ir ao encontro das necessidades educativas que eu almejava, no começo do ano letivo, suprir.

Este questionário foi aplicado na última aula do terceiro período, e foi respondido pela totalidade dos alunos que constituíam a turma (21). Sendo composto por 11 perguntas, visou – como já mencionado – averiguar em que moldes a atividade aplicada através da rede social Instagram se adequou, ou não, às necessidades dos alunos, constituindo este questionário – bem como esta análise de dados – um ponto decisivo na avaliação do sucesso do plano de ação por mim aplicado.

A primeira questão colocada aos alunos procurava saber se estes haviam seguido o perfil @Histogram_2023, e as respostas não desiludiram, visto que 95,2% dos inquiridos (20 alunos) referiram ter seguido a página do Instagram, ao passo que apenas um aluno (4,8% da amostra) afirmou não o ter feito¹²⁶. Por si só, estes resultados já demonstram o interesse que a atividade surtiu nos alunos, mais não fosse por curiosidade em consultar o que estava a ser posto em prática durante o ano letivo.

De seguida, pareceu-me necessário tentar perceber o real interesse/motivação que a atividade despertou juntos dos alunos. Questionei-os, assim, se consideravam que o perfil @Histogram_2023 lhes havia despertado curiosidade em fazer mais pesquisas dentro do espectro da História e – como já havia acontecido na questão anterior – os resultados mostraram-se bastante satisfatórios, uma vez que 90,5% da amostra (ou seja, 19 alunos) mencionaram ter começado a fazer mais pesquisas relacionadas com a História, ao passo que os restantes 9,5 % da amostra inquirida (dois alunos) não sentiram

¹²⁵ Veja-se Apêndice 63.

¹²⁶ Veja-se Apêndice 64.

que o @Histogram_2023 os tivesse motivado a fazer mais pesquisas relacionadas com conteúdo Histórico¹²⁷. Neste ponto, tentei ainda perceber, na questão seguinte, se, eventualmente, a estratégia havia suscitado curiosidade na amostra a ponto de este seguir outros perfis dentro da mesma rede social (Instagram) relacionados à História sendo que, neste ponto – e para surpresa minha, confesso – é que os resultados parecem deslocados da realidade até ao momento apresentada, visto que 16 dos 21 alunos (76,2%) indicaram não ter seguido mais nenhuma página/perfil relacionados com a História, ao passo que os restantes cinco indicaram tê-lo feito (23,8%)¹²⁸.

Partindo, agora, para uma fase de análise da *performance* do perfil criado, procurei saber se os alunos consideraram as atividades postas em prática ao longo do ano letivo relevantes para a sua aprendizagem. Nesta questão, utilizei uma questão de escala linear, onde os valores oscilavam entre 1 e 5 (sendo o nível 1 “muito más”, o nível 2 “más”, o nível 3 “razoáveis”, o nível 4 “boas” e o nível 5 “muito boas”). A esta questão, 28,6% da amostra (seis alunos) consideraram os conteúdos publicados bons para o seu estudo (nível 4), e os restantes 71,4% (15 alunos) indicaram que as partilhas feitas através do perfil foram muito boas (nível 5)¹²⁹.

Depois de colocar em evidência os níveis de motivação dos alunos, bem como a relevância que estes atribuíram às publicações feitas através do Instagram, procurei saber quais foram as atividades que estes mais gostaram e participar, questionando, em jeito de resposta aberta, qual havia sido a atividade – dentro das que havíamos realizados – que lhes havia despertado mais interesse. Nesta questão, das 21 respostas que deveria obter, apenas 20 alunos lhe responderam, pelo que os dados de seguida apresentados se referem a um universo ligeiramente menor do que até agora. Assim sendo, seis atividades ganharam destaque, sendo elas as atividades relacionadas com a criação de *memes* partindo de arte renascentista (Rememescimento), os trabalhos de grupo criados para a rubrica “Conta-me mais!”, a atividade de fotografia realizada na aula deslocada ao Museu Dom Diogo de Sousa para a atividade “Passado Presente”, a criação do

¹²⁷ Veja-se Apêndice 65.

¹²⁸ Veja-se Apêndice 66.

¹²⁹ Veja-se Apêndice 67.

avatar para o perfil fictício criado no *PowerPoint*, a pesquisa individual relacionada com a Mulher na Grécia Antiga e os concursos.

Das atividades supramencionadas, elabora-se uma tabela com o número de respostas atribuídas a cada uma das opções, e que pode ser observada abaixo:

Tabela 1 – Atividades que mais despertaram interesse nos alunos

Categorias	Correspondências	Porcentagem
1- Rememescimento	8	40
2- Trabalho de grupo	5	25
3- Passado Presente	3	15
4- Criação do Avatar	1	5
5- A Mulher na Grécia Antiga	1	5
6- Concursos	1	5
7- Não sei	1	5
Total:	20	100

Como se pode constatar, a atividade “Rememescimento” foi a predileta de um grosso dos alunos (40%), que justificaram a sua escolha –ainda que não tivessem de o fazer– com argumentos pertinentes, tais como o facto de esta ter sido “(...) *uma proposta diferente do que tinha sido proposto ao longo do ano e foi uma atividade engraçada (...)*”.

À atividade anterior, seguiram-se os trabalhos de grupo realizados para a rubrica “Conta-me mais!”, com cinco alunos (25% da amostra total) a indicarem que esta havia sido a sua atividade preferida uma vez que (e pelas palavras de um aluno) esta “(...) *permitiu comunicar com certas pessoas da turma que provavelmente não somos muito próximos e ao mesmo tempo permitiu aumentar o nosso conhecimento (...)*” .

Sucedeu-se a atividade “Passado Presente”, que visava explorar a criatividade dos alunos através da fotografia e que foi a preferida de um total de três alunos (15% da amostra), que justificaram a sua escolha baseando-se no carácter lúdico e “(...) *engraçado (...)*” da atividade.

A criação do *avatar*, por sua vez, foi a atividade de eleição de um aluno (5% da amostra) que escolheu não justificar a sua escolha, bem como aconteceu com o trabalho

de investigação sobre a Mulher na Grécia Antiga, que apesar de ter tido um aluno a escolhê-lo (5% da amostra), este também optou por não justificar a sua escolha.

Surpreendentemente, e contrariamente ao que esperava, os concursos que fui fazendo ao longo do ano tiveram pouco destaque nas respostas, sendo que apenas um aluno os escolheu como sendo a sua atividade preferida do ano, justificando a sua escolha na forma como os concursos (e nas suas palavras) “(...) obrigaram a pôr os meus conhecimentos práticos à prova e também criou uma certa disputa/ rivalidade (saúdável) entre a turma e fez com que houvesse uma interação entre nós todos (...)”.

Por fim, um aluno (5% da amostra total) mencionou que não sabia que atividade foi a sua preferida.

Logo de seguida, necessitei de perceber se, eventualmente, as atividades que fui aplicando ao longo do ano letivo tinham, ou não, sido adequadas. Nessa nota, elaborei uma questão de resposta aberta onde indagava se os alunos consideram que o número de atividades que haviam realizado havia sido adequando, pedindo para que justificassem a sua resposta, de forma a identificar possíveis padrões nas respostas e ter a oportunidade de os melhorar numa próxima vez que viesse a aplicar o mesmo tipo de estratégia o longo da minha carreira docente. Novamente, nesta questão, verificou-se uma diminuição no número de respostas, visto que apenas 19 alunos lhe responderam, face aos 21 que o deviam ter feito.

De qualquer forma, as respostas foram extremamente apropriadas, uma vez que a totalidade dos alunos (19) responderam que as atividades foram adequadas. Por ser uma questão de resposta aberta, tive de a analisar de forma detalhada, e sintetizar a informação que os alunos me forneceram. Nesta nota, elaborou-se uma tabela¹³⁰, que compila todas as respostas, devidamente categorizadas por dez tópicos comuns que identifiquei entre as respostas, sendo eles: 1) *Adequação do número de atividades*, que somou um total de 19 correspondências; 2) *Extensão das atividades*, abordada em apenas uma correspondência; 3) *Quantidade*, mencionada num total de nove correspondências; 4) *Praticidade*, destacada em duas correspondências; 5) *Interesse*, reconhecido através das respostas dadas pelos alunos em quatro correspondências; 6) *Motivação*,

¹³⁰ Veja-se Apêndice 68.

indicada em uma correspondência; 7) *Tempo de execução*, identificado a partir de duas correspondências; 8) *Interação*, mencionada em uma única correspondência; 9) *Auxílio ao estudo*, indicado num total de duas correspondências e, por fim 10) *Reconhecimento da adequação do número de atividades, porém com ausência de justificação*, foi observada num total de quatro correspondências.

Recolhidos os dados relativos à *performance* do perfil, o seguinte passo passava, então, por procurar entender até que ponto a estratégia fez com que a rede social – normalmente utilizada para o ócio – havia, ou não, perdido o seu caráter lúdico, até porque uma das minhas preocupações foi sempre tentar que o Instagram não perdesse a sua função primordial que é, efetivamente, o lazer. Assim, questionei a turma se, eventualmente, sentiram que o Instagram havia perdido o seu caráter lúdico após terem começado a seguir o perfil, ao que todos os alunos responderam “não”¹³¹. Deste modo, preparou-se terreno para a questão seguinte, uma vez que procurei saber se os alunos consideravam que o perfil *Histogram* havia sido uma forma de aprendizagem mais lúdica/didática quando comparada com os recursos habituais, onde 19 alunos (90,5% da amostra) mencionaram que “sim”, e os restantes 9,5% (2% da amostra) mencionaram que o perfil do Instagram não foi uma forma de aprendizagem mais lúdica/didática quando contraposta aos recursos habituais (manuais)¹³².

Seguidamente, surgiu a necessidade de averiguar de que forma os alunos acediam ao perfil, bem como aos seus conteúdos. Tendo isto em mente, elaborei então uma questão onde lhes perguntava se acediam ao perfil de forma autónoma e através da função “pesquisar”, ou se apenas o consultavam quando conteúdo surgia no *feed*. Das duas opções por mim fornecidas, a primeira foi a escolha de dez alunos, ou seja, 47,6% da amostra, ao passo que a segunda somou as restantes 11 respostas, e contabilizou, deste jeito, os restantes 52,4% da amostra¹³³.

A título de curiosidade, tentei ainda perceber se, eventualmente, os alunos alguma vez haviam assistido às sugestões por mim feitas através do perfil, pois queriam genuinamente perceber o nível de interesse que estes demonstravam não só por saber

¹³¹ Veja-se Apêndice 69.

¹³² Veja-se Apêndice 70.

¹³³ Veja-se Apêndice 71.

mais, mas também pelo próprio projeto que estava, junto deles, a aplicar. Escolhi as “Sugestões” para tal pois parece-me que é aqui que se consegue perceber a real vontade/autonomia dos alunos em pesquisar/aprender mais sobre História, até porque eu apenas fazia as sugestões e deixava a seu critério se eles queriam, ou não, ver. Nessa nota, os resultados foram – até para mim, que estava reticente quanto às respostas, confesso – surpreendentes, pois uma maioria de 81% da amostra inquirida (17 alunos) responderam que haviam assistido às sugestões que eu fiz ao longo do ano, ao passo que os restantes 19% (quatro alunos) mencionaram não o ter feito¹³⁴.

Por fim, não podia terminar o questionário sem colocar a “derradeira” questão: *“Consideras que as rubricas postas em prática através do Instagram te ajudaram a preparar/consolidar as aprendizagens adquiridas em sala de aula?”*. Ainda que ao longo do ano tivesse procurado – através dos questionários intercalares – testar a eficácia do projeto e limar pontos que pudessem, eventualmente, estar a falhar, a verdade é que só conseguiria obter respostas totalmente honestas em relação a este tópico quando este estivesse devidamente encerrado. Assim, a questão – e ainda que caracterizada com um adjetivo tão profundo, mas necessário, visto que seria a questão que condenaria todo o meu projeto ao sucesso ou não – obteve repostas absolutamente positivas por parte dos alunos, uma vez que todos os 21 respondentes, ou seja, a totalidade, responderam que, de facto, as atividades desenvolvidas através do perfil @Histogram_2023 foram úteis aquando da consolidação das aprendizagens adquiridas em contexto de sala de aula¹³⁵. Assim, e de forma quase sintética, parece-me que podemos assumir que, e apesar de todos os percalços, o projeto foi um verdadeiro sucesso junto dos alunos.

¹³⁴ Veja-se Apêndice 72.

¹³⁵ Veja-se Apêndice 73.

Considerações Finais

A tecnologia tem vindo a revelar-se uma verdadeira aliada quando o assunto se trata de ensinar História, proporcionando novas formas de aprendizagem, bem como dando aos alunos a possibilidade de acederem a um vasto conjunto de recursos auxiliares, os quais podem, e devem, fazer uso a fim de consolidarem as aprendizagens feitas em sala de aula. Através da utilização das plataformas digitais –nomeadamente as redes sociais, e sobre as quais este Relatório de Estágio se foca– os professores podem fazer-se valer de outras estratégias, como as aulas *online* e a disponibilização de materiais de estudo e atividades, ampliando o alcance da tecnologia e, por conseguinte, a eficiência e a eficácia do próprio ensino. Ademais, esta mesma tecnologia possibilita que haja um contacto frequente entre as fontes históricas (como, por exemplo, documentos e imagens) que, na ausência daquela, seriam de acesso limitado e, por vezes, necessitariam de uma visita *in loco* aos arquivos.

Contudo, não se pode descurar o facto de a tecnologia não se apresentar como uma solução milagrosa para os problemas relacionados com a aprendizagem e com o rendimento dos alunos, mas sim como uma ferramenta complementar ao ensino dito tradicional, sendo importante que os professores estejam capacitados para a utilizar de forma eficaz e que seja encontrado um equilíbrio entre o digital e o analógico, tal como se começa a fazer no presente ano (2023) em países como a Noruega e a Suécia que, apesar de teoricamente estarem “mais à frente” de Portugal no processo de digitalização do Ensino começam, agora, a fazer o trabalho oposto, tentando diminuir o número de horas que os alunos passam em frente a um ecrã e investindo em materiais analógicos de qualidade (como por exemplo os próprios manuais) sob argumento de que os alunos deverão saber escrever tão bem à mão, como através de um teclado (Coutinho, 2023, p. 3). Mas não se pense que isto é novidade, até porque já vimos anteriormente países como Taiwan, em 2015, a proibir a utilização de dispositivos móveis a menores de 2 anos ou até mesmo a própria China que, recentemente, sugeriu o desenvolvimento e integração na produção de dispositivos da funcionalidade “*Modo menor*” que visa tornar todos os dispositivos tecnológicos utilizados por menores de idade inutilizáveis entre as 22h e as 06h (Loureiro & Calheiros, 2023, p. 38).

Em Portugal, segundo o jornal Público (2023) no arranque do ano letivo 2023/2024 estima-se que cerca de 20.000 alunos entre o 3.º e o 12.º ano de escolaridade irão trabalhar com manuais digitais, estando este número distribuído por 160 escolas e por cerca de 1153 turmas (Coutinho, 2023, p. 3), o que não deixa de ser curioso face às críticas tecidas por Manuel Pereira, presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares, que considera preocupante o facto de, atualmente, os alunos estarem cada vez mais dependentes das tecnologias e não interagirem entre si, destacando ainda a forma como a Suécia e a Noruega estão quase 30 anos à frente de Portugal neste processo (Coutinho, 2023, p.3) e terem anunciado medidas para controlar o processo de digitalização nas escolas e, gradualmente, voltar a familiarizar os alunos com os recursos analógicos. Perante tais medidas, questiono: será que Portugal estará, daqui a 30 anos, a regressar também ao analógico, ou ainda há um longo caminho até que esta reviravolta chegue até nós? O que devemos fazer? Continuar num investimento contínuo em matérias digitais, ou fazer como os países nórdicos e vetar já o avanço de medidas que visam transformar a escola num local totalmente digital? Creio que são questões às quais só obteremos resposta com a volatilidade do próprio tempo. Até lá, “é esperar”.

Tecidas algumas considerações sobre o avanço tecnológico no Ensino na Europa, parece-me que posso, agora, partir para análise do meu estudo de caso, realçando as virtudes e as fraquezas que, enquanto o aplicava, tive a oportunidade de identificar. Antes de qualquer outra coisa, relembre-se que para o presente trabalho foram elencados, na Introdução, cinco objetivos primordiais, dos quais três fazem jus à desenvoltura de competências de literacia digital nos alunos. Eram eles: a elaboração de recursos alternativos que pudessem enriquecer a aprendizagem dos alunos e funcionassem como complemento às aulas presenciais, a conciliação da teoria com a prática, buscando consolidar o domínio dos conhecimentos digitais e tecnológicos pelos alunos e, por fim, a criação de um portefólio digital para cada um dos alunos.

Neste sentido, quando comecei a idealizar as aulas relacionadas com a Literacia Digital dos alunos, percebi que uma ferramenta que pode contribuir para a desenvolver é o próprio *PowerPoint* que – e apesar de ser muitas vezes considerado “tradicional” (Barros, 2022, p. 115) – creio ter muito mais a oferecer quando utilizado de forma a constituir um bom ponto de partida para o desenvolvimento da literacia digital mais

aguçada junto dos alunos, por 1) ser de fácil utilização, e 2) ser a ferramenta mais conhecida e utilizada no meio académico. Neste sentido, no começo do ano letivo 2022/2023, decidi usar o PowerPoint para dotar os alunos de capacidades digitais, úteis não só no ano letivo referido, mas também para o futuro, indo, assim, ao encontro de um dos documentos que norteia o Ensino português – o PASEO – bem como de dois dos objetivos previamente elencados na Introdução, e que se prendem com a conciliação entre a teoria e a prática, e a consolidação dos conhecimentos digitais e tecnológicos dos alunos.

Assim, e tendo em conta o projeto aplicado através da ferramenta apresentada (ainda que de forma resumida), começo por sintetizar, através de uma análise *SWOT*, as principais forças, limitações, oportunidades e ameaças que, ao longo da aplicação da atividade, fui identificando e que me permitiram averiguar de que forma esta estratégia havia atingido os objetivos definidos no começo do ano letivo.

Quadro 3 – Análise *SWOT* das aulas de literacia digital e da utilização do *PowerPoint*

<i>Strengths</i> (Forças)	<i>Weaknesses</i> (Limitações)
I- Facilidade de utilização; II- Aplicabilidade; III- Motivação; IV- Desenvolvimento de competências digitais.	I- Limitações da ferramenta; II- Superficialidade; III- Dependência
<i>Opportunities</i> (Oportunidades)	<i>Threats</i> (Ameaças)
I- Integração curricular; II- Inovação; III- Preparação para o futuro.	I- Exclusividade; II- Atualização tecnológico; III- Desigualdades sociais.

O **Quadro 3** permite algumas considerações, sobretudo no que respeita aos tópicos de forma individual e aprofundando as ideias subjacentes.

Como forças do projeto relacionado com a literacia digital dos alunos e com a utilização do *PowerPoint* destaco: **I)** a facilidade de utilização do *PowerPoint*, visto que este é – de resto, corroborado pelos questionários intercalares aplicados ao longo do ano e analisados no capítulo 3 – uma ferramenta com a qual os alunos estão familiarizados e, por esse motivo, dominam as suas funções mais básicas; **II)** a aplicabilidade da estratégia que, por permitir desenvolver os mais variados tipos de recursos, possibilitou uma capacitação digital dos alunos, bem como a exploração da sua criatividade; **III)** a motivação, já que a atividade despertou interesse nos alunos, possibilitando a dinamização das aulas, bem como a participação da turma que, no geral, se tornava muito mais ativa sempre que as aulas implicavam a utilização dos computadores; por fim, **IV)** o desenvolvimento de competências digitais que, como já mencionado, permitiu aos alunos aprofundar o seu domínio relativamente ao *PowerPoint*, aliando questões relacionadas com o *design*/estética do trabalho que estavam a realizar, bem como a melhoria das competências associadas à investigação e à organização textual.

Quanto às limitações, identifiquei três, nomeadamente **I)** a limitação ao uso de uma ferramenta digital e ao facto de não ter existido um alargamento a outras ferramentas que pudessem aprofundar o conhecimento digital dos alunos e, por conseguinte, alargar o seu horizonte a outras áreas/funções que não às disponibilizadas pelo *PowerPoint*; **II)** a superficialidade da atividade, que, se podia ter sido mais incisiva nas funções que explorou, respeitou toda a planificação prévia e cumpriu os objetivos ambicionados; por último, **III)** a dependência de um dispositivo digital para a realizar (computador ou *tablet*) não podendo ser executada de forma analógica sobretudo quando se pretendia alcançar determinados objetivos. No entanto, importa ressaltar que este aspeto foi tido em consideração no início do ano letivo e a própria ESSM disponibiliza computadores durante as aulas, bem como permite a requisição de requisitarem *kits* digitais por parte dos alunos¹³⁶.

Relativamente às oportunidades no uso do *PowerPoint* destaco **I)** a integração curricular que vai ao encontro do PASEO e contribui para a dinamização dos conteúdos não só da disciplina de História, mas também das demais, seja por parte dos professores,

¹³⁶ Os *kits* digitais são compostos por um computador portátil, um carregador, *headphones*, um *router* e um cartão de *internet* de 12Gb.

como dos alunos; **II)** a inovação, visto que, quando utilizado de forma criativa e original, o *PowerPoint* constitui um verdadeiro aliado numa forma de aprendizagem mais lúdica e até envolvente (como creio ter sido o caso das apresentações de *PowerPoint* que desenvolvi ao longo do ano letivo); finalmente, **III)** a preparação dos alunos para o seu futuro académico e profissional, considerando que as entidades empregadoras exigem cada vez mais dos seus colaboradores competências digitais.

Não se pode, contudo, desprezar as possíveis “ameaças”, nomeadamente **I)** o facto de estar a trabalhar exclusivamente com uma ferramenta digital e dependente das suas funcionalidades. Isto tem implicações várias, nomeadamente o risco de o *PowerPoint* não permitir desenvolver outras capacidades, cingindo, assim, o conhecimento digital dos alunos a uma única ferramenta; **II)** a atualização tecnológica e o surgimento de novas plataformas suscetíveis de substituir o *PowerPoint* e transformá-lo numa ferramenta ultrapassada, pelo que se reconhece a fragilidade e até a instabilidade de um projeto desta envergadura; para terminar, **III)** as desigualdades sociais e as diferenças no acesso a computadores que foram rapidamente solucionadas pela requisição dos já mencionados *kits* digitais disponibilizados pela própria instituição de ensino.

Partindo destas reflexões considera-se, assim, que foram atingidos os três objetivos mencionados anteriormente. A saber: **I)** a elaboração de recursos alternativos para a aprendizagem dos alunos, percebendo a sua mecânica enquanto recursos catalisadores de conhecimento e complementos às aulas presenciais (e que foi conseguido através da criação do *Histogram* no *PowerPoint* e das atividades realizadas para o integrar); **II)** a conciliação entre a teoria e a prática, tentando consolidar os conhecimentos digitais e tecnológicos dos alunos, e indo ao encontro do PASEO; e **III)** a criação de um portefólio digital individual para cada aluno, visto que se concentraram todos os trabalhos realizados durante o ano letivo de 2022/2023 na disciplina de História A no recurso criado no *PowerPoint*.

Perante o panorama previamente explanado, bem como pelos resultados que fui obtendo através dos questionários intercalares e pelo *feedback* que ia recebendo por parte dos alunos, percebi que um grosso destes utilizava as redes sociais, em especial o Instagram. Nesta nota, pensei “porque não?” e pareceu-me que seria boa ideia adicionar, à componente da Literacia Digital, uma nova componente relacionada a esta rede

social, uma vez que, como se pôde perceber pelos dados analisados no capítulo 3, 94,7% dos alunos a utilizavam no começo do ano letivo. Esta escolha revelou-se fundamental pois permitiu aos alunos terem acesso aos conteúdos partilhados sem haver a necessidade de seguirem o perfil, salvaguardando, deste modo, a sua privacidade, mas não lhes vetando o acesso à informação, até porque o perfil esteve – como já mencionado ao longo do texto – num regime de acesso público durante todo o período de aplicação. Tendo isto em mente, outros dois objetivos passaram a fazer parte da investigação: **I)** perceber de que forma as redes sociais podem contribuir para o Ensino/Aprendizagem da História e **II)** criar um espaço de estudo dentro de uma plataforma que integra o quotidiano dos alunos.

Por forma a alcançar os dois objetivos supra mencionados foi desenvolvido um conjunto de atividades que visava, então, encarar o Instagram como uma ferramenta de aprendizagem, transcendendo o espectro do seu uso tradicional (em muito associado ao *fast see* e à forma quase mecanizada como os adolescentes tendem a visualizar os conteúdos nas redes sociais), mas sem lhe retirar o seu caráter lúdico.

De entre outros, destacam-se os seguintes pontos positivos da utilização do Instagram como ferramenta complementar ao Ensino da História: **I)** a acessibilidade dos alunos aos conteúdos publicados (o perfil foi mantido em regime público, e uma vez que todos os alunos possuem uma conta do Instagram, podiam consultá-los sem, com isso, ser necessário seguir o perfil, preservando, desta forma, a privacidade de cada um); **II)** a criatividade colocada em prática não só pelos alunos na realização dos seus trabalhos (nomeadamente nos concursos “Passado Presente” e “Rememescimento”), bem como por mim, que, na qualidade de professor, os conceptualizei e desenvolvi de forma a torná-los exequíveis (processo que inclui etapas desde a estética ao conteúdo das publicações); **III)** o construtivismo, uma vez que os alunos desenvolviam pesquisas de forma autónoma, preparando, assim, o conteúdo a ser publicado; este aspeto tornou-se mais evidente nos trabalhos de grupo, no âmbito dos quais os alunos desenvolveram competências sociais e outras ligadas à investigação e à seleção de informação relevante; **IV)** o *feedback* dos alunos também comprovou que perfil @Histogram_2023 foi eficaz, na medida em que, como mencionado no capítulo III, todos os alunos reconheceram a sua validade e pertinência; **V)** a integração do digital nas aulas de História como

ferramenta complementar ao ensino dito tradicional; **VI)** o perfil do Instagram serviu como repositório *online* das aulas, uma vez que os conteúdos foram disponibilizados no perfil criado para o efeito, não havendo, por isso, necessidade de os alunos esperarem pela aula seguinte para esclarecerem com o professor, a matéria lecionada anteriormente.

Contudo, não se pense que tudo correu bem. Da mesma forma que surgem pontos positivos, também surgem igualmente tópicos menos favoráveis. Começo, assim, por enumerar **I)** o acesso a conteúdo historicamente incorreto (pois, como sabemos, as redes sociais são de livre utilização e, portanto, qualquer conteúdo que não esteja validado cientificamente é de fácil acesso para os alunos, ponto este que tentei colmatar com os guiões feitos por mim, e que foram disponibilizados para as investigações realizadas, bem como pela partilha de perfis do Instagram –essencialmente de projetos independentes e museus¹³⁷– que continham informações fiáveis e que se mostraram decisivos no estudo dos alunos, lembrando-os sempre a forma crítica como deveriam encarar as fontes com as quais se deparavam, independentemente da sua tipologia; **II)** a distração que, como se pode deduzir, é um fator difícil de avaliar em sala de aula mas que me parece necessário de ser mencionado tendo em conta as “tentações” que existem dentro duma rede social (como conversar com amigos, ou simplesmente visualizar conteúdo que não o da aula) mas que, ao mesmo tempo, conferem à rede social o seu fator lúdico e a preservação do mesmo; **III)** a privacidade individual que, dentro de todas as limitações que enfrentei, tentei preservar e apesar de os alunos terem de se registar na plataforma para aceder ao perfil, nunca lhes foi pedido para o fazerem; por fim, o acesso desigual à *internet* pode constituir uma fragilidade à aplicação deste tipo de projeto, ainda que neste caso esse fator tenha sido facilmente resolvido através da aplicação do questionário intercalar (que não foi anónimo precisamente para identificar os alunos que não possuíam dispositivos tecnológicos/acesso à *internet*) e pela distribuição dos *kits* digitais, igualmente abordados na presente conclusão.

Deste jeito, e após todas as considerações tecidas, menciona-se em jeito de arremate final que todos os objetivos definidos para este Relatório de Estágio

¹³⁷ Faça-se menção ao perfis @romanemperors, @archeo.photo, @historia_medieval e @uffizigalleries.

devidamente atingidos e a estratégia se mostrou, portanto, eficiente, não só por ter constituído um método de aprendizagem mais didático mas também porque, acima de tudo, foi encontrado um equilíbrio por minha parte, enquanto professor, da utilização das TIC/Instagram na sala de aula e do ensino dito “tradicional”, de forma a preservar o carácter lúdico da ferramenta com a qual estava a trabalhar, mas sem nunca deixar de lado as virtudes associadas ao ensino teórico, que em momento algum foi menosprezado, ou desvalorizado, e fez sempre parte do processo de aprendizagem da turma 10.ºB.

Referências Bibliográficas

Legislação

Decreto-Lei n.º 139/2011 (2012). Diário da República, 1.ª série,-N.º 129.

Decreto-Lei n.º 41/2007 (2007). Diário da República, 1.ª série, N.º 163.

Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008). Diário da República, 1.ª série - N.º 79.

Despacho n.º 206/1985 (1985). Diário da República, 2.ª série, N.º 263.

Despacho n.º 6478/2017 (2017). Diário da República, 2.ª série, N.º 143.

Direção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial. 1.ª repartição (1912). Diário do Governo nº 101/ 1912., série I, N.º 101.

Lei 51/2012 (2012). Diário da República, 1.ª série, N.º 172.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. (2020). Diário da República, 1.ª série, N.º 78.

Webgrafia

Comunidade Intermunicipal do Cávado (2022). CIM Cávado. <https://www.cimcavado.pt/cim-cavado/>.

Comissão Europeia (2021). Digital Education Initiatives. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/about-digital-education>.

Comissão Europeia. (2019). O Pacto Ecológico Europeu. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_pt.

Instagram (2023). *Instagram Ranking Explained*. <https://about.instagram.com/blog/announcements/instagram-ranking-explained/>.

Kemp, S. (2023a). *Digital 2023: Portugal*. Datareportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-portugal?rq=Portugal>.

Kemp, S. (2023b). *Instagram Users, Stats, Data & Trends*. Datareportal. <https://datareportal.com/essential-instagram-stats>.

WEF-World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Cologny/Geneva: World Economic Forum.

Documentação escolar

Agrupamento de Escolas de Sá de Miranda (2019). *Estratégia de Educação para a Cidadania 2019/2022*.

Agrupamento de Escolas de Sá de Miranda (2019). *Regulamento Interno da Escola Secundária de Sá de Miranda*.

Agrupamento de Escolas de Sá de Miranda (2021). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, 2021/2024*.

Agrupamento de Escolas de Sá de Miranda (2022). *Guia do Docente- Escola Secundária de Sá de Miranda (2022-2023)*.

Fontes secundárias

Ahn, Y, Han, S., Kwak, H., Eom, Y., Moon, S. & Jeong, H. (2007). Analysis of Topological Characteristics of Huge Online Social Networking Services. In *Proceedings of the 16th International Conference on World Wide Web* (pp. 835-844). Nova Iorque: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1242572.1242685>

Barca, I. (2020). Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In L. A. M. Alves & M. Gago (Coord.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica* (pp. 59-69). Porto: CITCEM.

Barnes, S. (2013). *Social Networks: From Text to Video*. Nova Iorque: Peter Lang Publishing.

Barros, A. C. C. (2022). *#Instalearning. Os benefícios das redes sociais no ensino de História*. [Relatório de Estágio]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Boyd, D. & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>.

Campaniço, M. (2022). *Autoestima e satisfação de vida dos utilizadores da rede social Instagram*. Almada: Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada.

Carrega, J. (2008). A utilização do telemóvel em contexto educativo: um estudo sobre as representações de alunos e de professores. In J. Ruivo & J. Carrega (Coord.) *escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 107-115). Castelo Branco: RVJ Editores.

Carpenter, J., Morrison, S., Craft, M. & Lee, M. (2020). How and Why Are Educators Using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-149. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149>.

Costa, J. (2019). *@Fator_História. Uma perspetiva sobre o uso de redes sociais no Ensino*. [Relatório de Estágio]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Coutinho, I. (2023, 12 setembro). Eficácia dos Manuais Digitais começa a ser questionada e há países a recuar. *Público*, 2-3.

Félix, N. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

Ferreira, J. (2014). A tecnologia na sala de aula. In F. Vieira & M. Restivo (Orgs). *Novas tecnologias e educação: Ensinar a aprender/aprender a ensinar* (pp. 17-44). Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ferreira, M. (2023). A Inteligência Artificial e a Revolução Tecnológica que vão moldar o nosso futuro. *SIM- Revista do Minho*, 15 (284), 12-15. <https://revistasim.pt/arquivo/284/>.

Fuchs, C. (2014). *Social Media: A Critical Introduction*. Londres: SAGE Publications.

Grübler, A. (2015). Technology - Concepts and Definitions. In A. Grübler (Coord.), *Technology and Global Change* (pp. 19-90). Cambridge: Cambridge University Press.

Kelly, T. M. (2016). *Teaching History in the Digital Age*. Michigan: The University of Michigan Press.

Lapa, R. (2012). Desenvolvimento da literacia em Artes Visuais: Uma experiência pedagógica com alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 135-150. <https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.87>.

Loureiro, J., Calheiros, S. (2023, 20 setembro). Uma geração agarrada aos ecrãs. *Visão*, 1593, 32-41.

Magalhães, A. (2022). *O Instagram como ferramenta complementar ao Ensino da História*. [Relatório de Estágio]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Moreira, D. (2009). *Um estudo da tecnologia Web 2.0*. Universidade Federal de Goiás.

OCDE (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. PISA: OECD Publishing.

O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, 1(17), 17-37.

Ortega-Sánchez, D., Sanz de la Cal, E. & Ibáñez Quintana, J. (2019). Literacies and the Development of Social Critical, and Creative Thought in Textbook Activities for Primary Education in Social Sciences and the Spanish Language. *Frontiers in Psychology*, 10, 2572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02572>.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon. The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, 9(5), 1-6.

Santarossa, S., Woodruff, S. (2017). #SocialMedia: Exploring the Relationship of Social Networking Sites on Body Image, Self-Esteem, and Eating Disorders. *Social Media and Society*, 3(2), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2056305117704407>.

Santos, R., Azevedo, J. & Pedro, L. (2016). Literacia(s) digital(ais): Definições, perspetivas e desafios. *Media & Jornalismo*, 15(2), 17-44. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_1.

Trindade, S. (2011). As novas tecnologias ao serviço da complexidade no ensino de História. In *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 1725-1729). Braga: Universidade do Minho.

Trindade, S. D. (2014). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. [Tese de Doutoramento]. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Trindade, S. & Carvalho, J. R. (2019a). Da literacia à fluência: como avaliar o nível de proficiência digital dos professores?. In S. D. Trindade & D. Mill (orgs.), *Educação e Humanidades Digitais. Aprendizagens, Tecnologias e Cibercultura* (pp. 71-85). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Trindade, S. & Carvalho, J. R. (2019b). *História, tecnologias digitais e mobile learning: Ensinar História na era digital*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Trindade, S. & Moreira, J. (2017). Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. In J. Moreira & C. Vieira (Coord.), *eLearning no Ensino Superior* (pp. 99-113). Coimbra: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior.

Trindade, S. & Moreira, J. (2021). *Educação digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais*. Santo Tirso: White Books.

Tyner, K. (2009). *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*. Nova Iorque, Londres: Routledge.

Vieira, E. (2023). *Press & Talk: a utilização do Podcast nas aulas de História- um estudo com alunos do 10.º ano de escolaridade*. [Relatório de Estágio]. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Zenha, L. (2017-2018). Redes sociais online: O que são as redes sociais e como se organizam?. *Caderno de Educação*, 49(1), 19-42.

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário Intercalar de Literacia Digital

Literacia Digital

Inserido no estágio profissional do Mestrado em Ensino da História no Terceiro ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente formulário tem como objetivo averiguar o nível de literacia digital dos alunos do décimo ano, da turma nove da Escola Secundária Sá de Miranda no ano letivo de 2022-2023.

* Indica uma pergunta obrigatória

Qual é o teu nome? *

A sua resposta

Tens computador em casa? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Tens acesso à internet em casa? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Que tipo de dispositivo mais utilizas para aceder à internet? *

- ☐ Computador.
- ☐ Tablet.
- ☐ Telemóvel.

Com que frequência acedes à internet por dia? *

- ☐ 0-5 vezes.
- ☐ 6-10 vezes.
- ☐ 11-15 vezes.
- ☐ + de 15 vezes por dia.

Costumas realizar pesquisas relacionadas com a História? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Se respondeste "Sim" à questão anterior, que plataforma mais usas para fazer essa pesquisa?

- ☐ Wikipédia.
- ☐ Youtube.
- ☐ Fóruns online.
- ☐ Arquivos Digitais.
- ☐ Revistas eletrónicas.
- ☐ Jornais eletrónicos.

Utilizas a internet para estudar? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Outra: _____

Através de que meios costumavas receber informações sobre História? *

- ☐ Blogs.
- ☐ Imprensa.
- ☐ Redes Sociais.
- ☐ Televisão.
- ☐ Livros.
- ☐ Documentários.
- ☐ Podcasts.
- ☐ Rádio.
- ☐ Recriações Históricas (por exemplo, feiras medievais).
- ☐ Jogos.
- ☐ Arte.
- ☐ Viagens.
- ☐ Revistas de especialidade (por exemplo, revistas da National Geographic).
- ☐ Manuais.
- ☐ Música.

Utilizas redes sociais? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Se respondeste "Sim" à questão anterior, que redes sociais utilizas?

- ☐ Instagram.
- ☐ Facebook.
- ☐ Twitter.
- ☐ TikTok.
- ☐ BeReal.
- ☐ Outra.

Segues algum tipo de página, grupo ou conta dedicada a conteúdos de História? *

☐ Sim.

☐ Não.

Com que frequência acedes às tuas redes sociais por dia? *

☐ 0-10 vezes por dia.

☐ 11-20 vezes por dia.

☐ 21-30 vezes por dia.

☐ Mais de 30 vezes por dia.

Dentro do plano de estudos de História A do 10.º ano de escolaridade, qual é o teu período de estudo favorito? *

☐ Antiguidade Clássica.

☐ Idade Média.

☐ Idade Moderna.

Estás familiarizado com a ferramenta "PowerPoint"? *

☐ Sim.

☐ Não.

De 0 a 5, o quão bem achas que dominas a ferramenta mencionada na questão anterior? *

	0	1	2	3	4	5	
Muito Mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente.

Durante o teu percurso escolar, realizaste algum trabalho/formação/minicurso que te ajudasse a entender melhor como se usam as ferramentas digitais? *

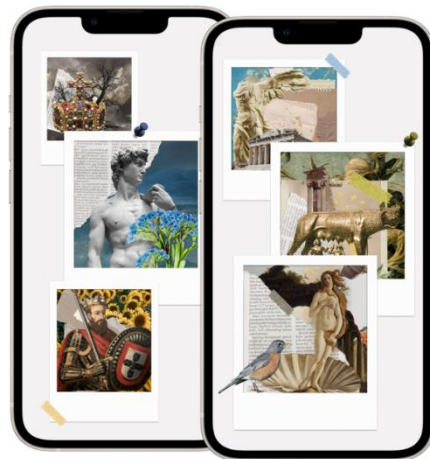
☐ Sim.

☐ Não.

O que gostavas de ver ser posto em prática durante as aulas de História A? *

- ☐ Trabalho individual orientado pelo professor.
- ☐ Aulas teóricas sobre as matérias compreendidas no programa.
- ☐ Estabelecimento de relações entre o passado e o presente.
- ☐ Aulas de oficina para promover a literacia digital.
- ☐ Aulas de Investigação histórica.

Apêndice 2 - Apresentação das atividades integrantes do projeto de estágio aos alunos.



Histogram

Professor Diogo

Iniciar sessão



Professor Diogo

Mensagens ...

03 publicações

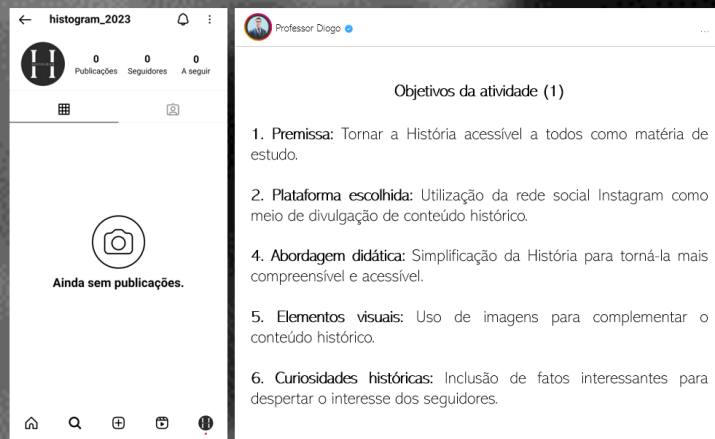
23 seguidores

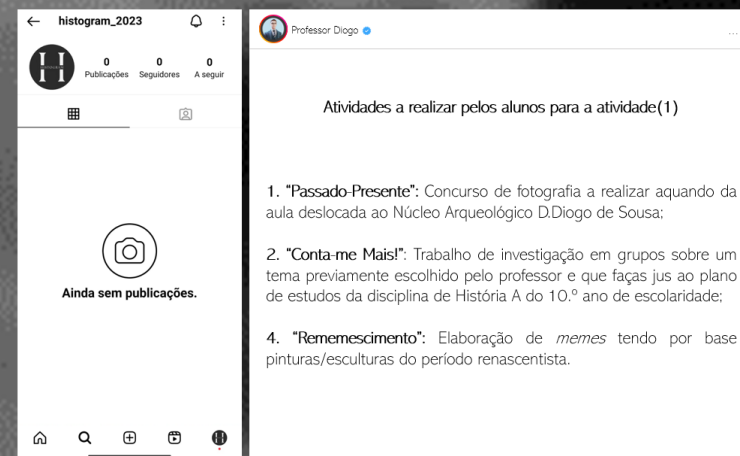
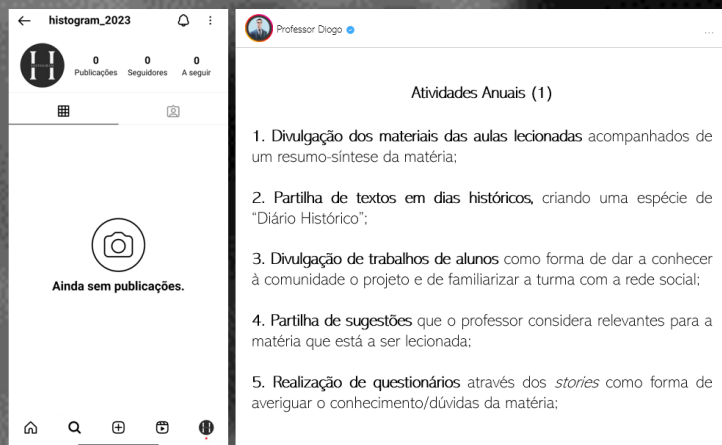
A seguir 23

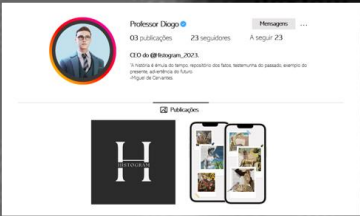
CEO do @Histogram_2023.

"A história é émula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro."
-Miguel de Cervantes.

Publicações







Professor Diogo

03 publicações 23 seguidores

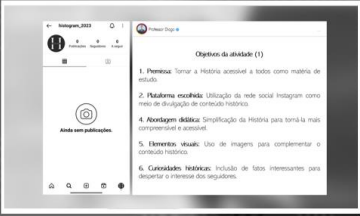
CFO de @histogram_2023.

O passado é uma linha do tempo, repetição das fotos, releitura do passado, exemplo do passado, releitura do futuro.

HISTOGRAM

Objetivos da atividade (2)

- 6. Interação ativa:** Os alunos aprenderão a utilizar links e outras funcionalidades do PowerPoint;
- 7. Aprendizagem prática:** Proporcionar aos alunos uma experiência prática na manipulação de ferramentas digitais;
- 8. Aplicação educativa:** Demonstrar como as redes sociais e ferramentas digitais podem ser usadas como recursos didáticos e complementares no ensino;
- 9. Criar um portefólio digital individual,** onde se concentrem todos os trabalhos realizados durante o ano letivo.



Professor Diogo

Objetivos da atividade (1)

1. **Período:** Tornar a História acessível a todos como matéria de estudo.
2. **Plataforma escolhida:** Utilização da rede social Instagram como meio de divulgação de conteúdos históricos.
3. **Aplicação didática:** Simplificação da História para torná-la mais compreensível e acessível.
4. **Elementos visuais:** Uso de imagens para complementar o conteúdo histórico.
5. **Conteúdo histórico:** Inclusão de fotos interessantes para despertar o interesse dos seguidores.

Atividades a realizar pelos alunos para a atividade (2)

1. **"A mulher na Grécia Antiga":** Trabalho de investigação individual que visava promover a multiperspetiva histórica;
2. **"Passado-Presente":** Concurso de fotografia a realizar aquando da aula deslocada ao Núcleo Arqueológico D.Diogo de Sousa;
2. **"Conta-me Mais!":** Trabalho de investigação em grupos sobre um tema previamente escolhido pelo professor e que faças jus ao plano de estudos da disciplina de História A do 10.º ano de escolaridade;
4. **"Rememescimento":** Elaboração de *memes* tendo por base pinturas/esculturas do período renascentista.

Terminaste sessão no Histogram!

[Reicar sessão novamente](#)

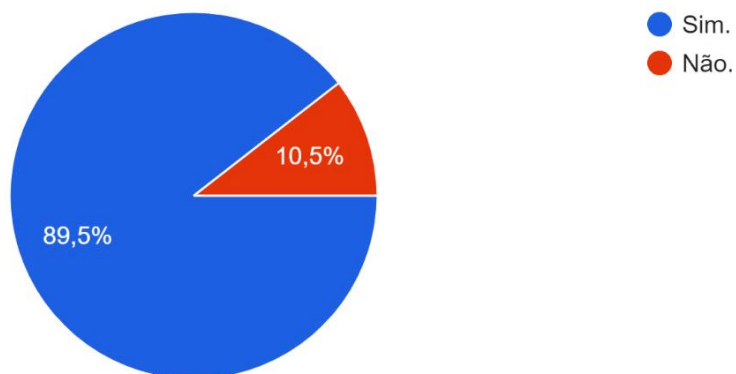
Cronograma das atividades a realizar pelos alunos para a atividade (2)

Atividade	Previsão de realização
"A Mulher na Grécia Antiga"	1.º Período.
"Passado-Presente"	2.º Período.
"Conta-me mais!"	2.º e 3.º Períodos.
"Rememescimento"	3.º Períodos.

Apêndice 3 - Tens computador em casa?

Tens computador em casa?

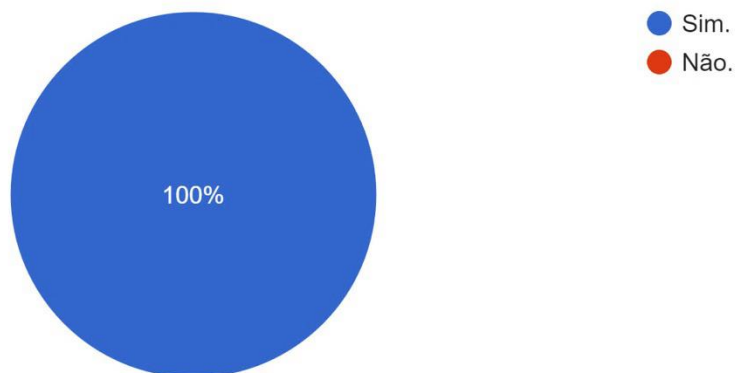
19 respostas



Apêndice 4 - Tens acesso à internet em casa?

Tens acesso à internet em casa?

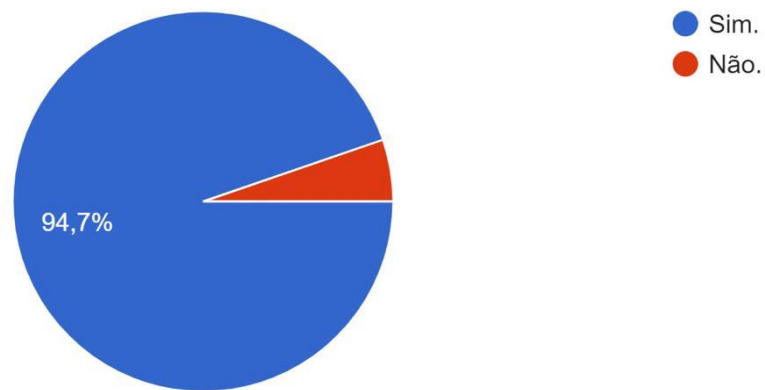
19 respostas



Apêndice 5 - Familiarização dos alunos com a ferramenta PowerPoint no começo do ano letivo

Estás familiarizado com a ferramenta "PowerPoint"?

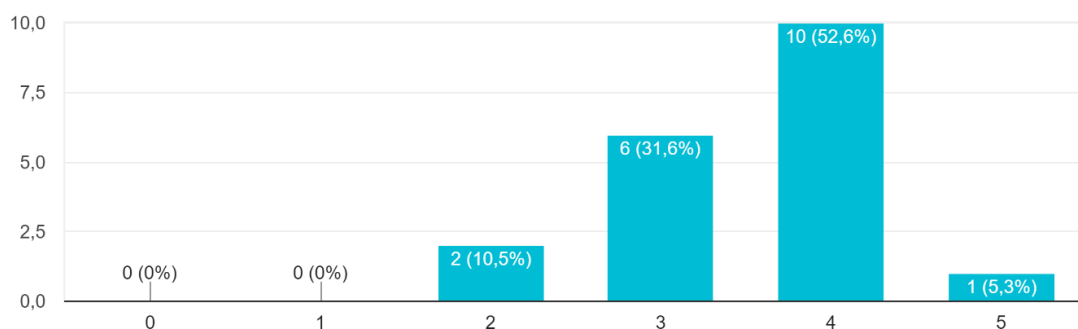
19 respostas



Apêndice 6 - Domínio da ferramenta PowerPoint pelos alunos no começo do ano letivo

De 0 a 5, o quão bem achas que dominas a ferramenta mencionada na questão anterior?

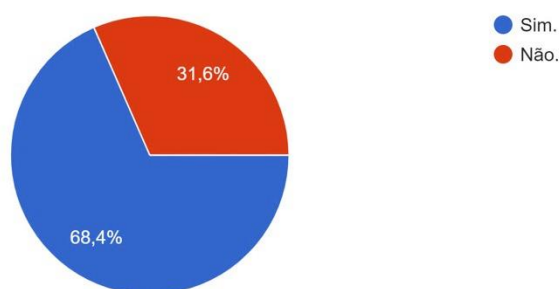
19 respostas



Apêndice 7 - Realização de trabalhos/formações/minicursos pelos alunos ao longo do seu percurso académico no começo do ano letivo

Durante o teu percurso escolar, realizaste algum trabalho/formação/minicurso que te ajudasse a entender melhor como se usam as ferramentas digitais?

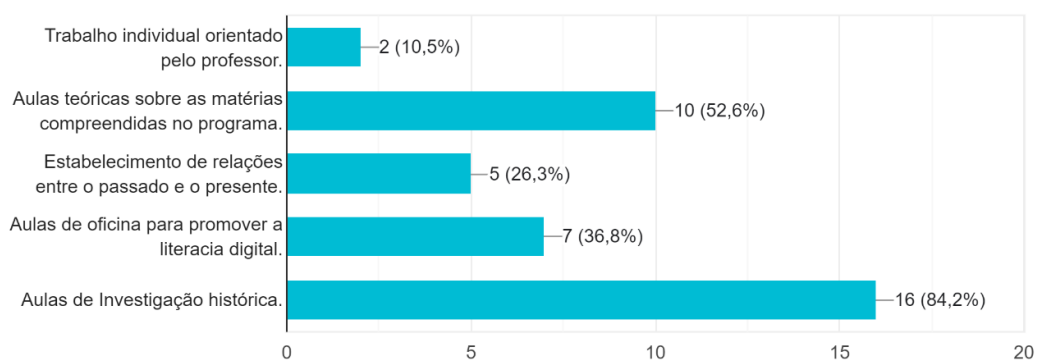
19 respostas



Apêndice 8 - Propostas de atividades para as aulas de História A

O que gostavas de ver ser posto em prática durante as aulas de História A?

19 respostas



Apêndice 9 - *Template* disponibilizado aos alunos para a realização da atividade



Histogram

Nome

.....

Iniciar sessão

(Avatar)

Nome

X publicações 23 seguidores Mensagens ...

A seguir 23

Historiador/Historiadora no @Histogram_2023.

Biografia (frase/reflexão que te motiva a estudar história)

-Autor da frase/reflexão.

Publicações

(1.ª Publicação)

(2.ª Publicação)

(3.ª Publicação)

(4.ª Publicação)

Fotografia da Publicação

Nome

.....

Título do Trabalho

Texto

(Avatar)

Nome

X publicações 23 seguidores Mensagens ...

A seguir 23

Historiador/Historiadora no @Histogram_2023.

Biografia (frase/reflexão que te motiva a estudar história)

-Autor da frase/reflexão.

Publicações

(1.ª Publicação)

(2.ª Publicação)

(3.ª Publicação)

(4.ª Publicação)

Perfil

Guardado

Definições

A tua atividade

Comunicar um problema

Mudar de conta

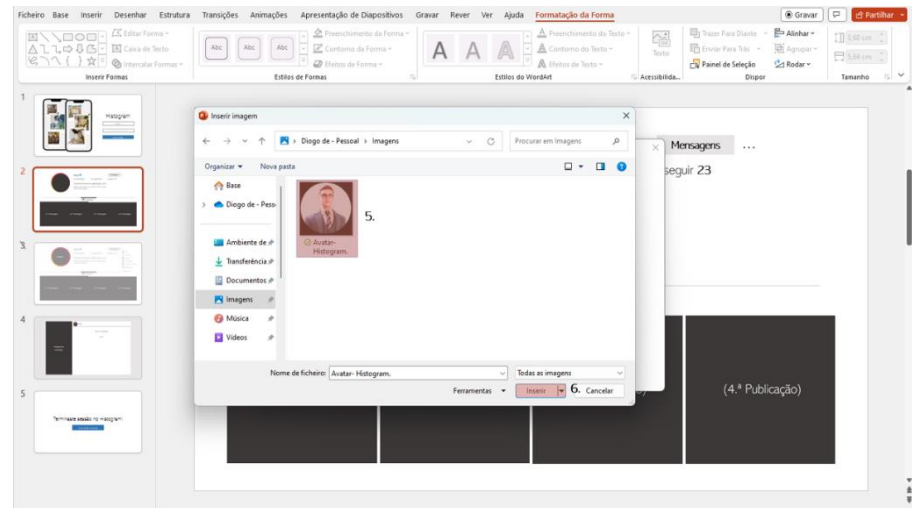
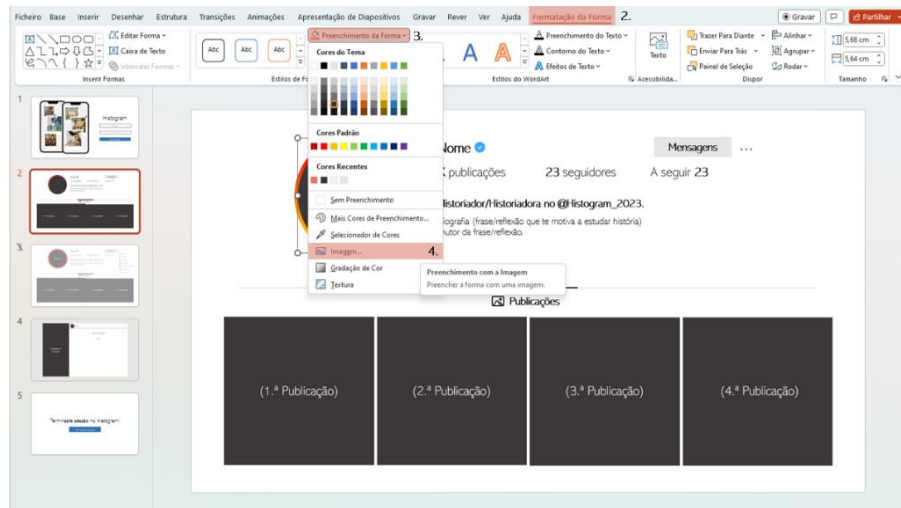
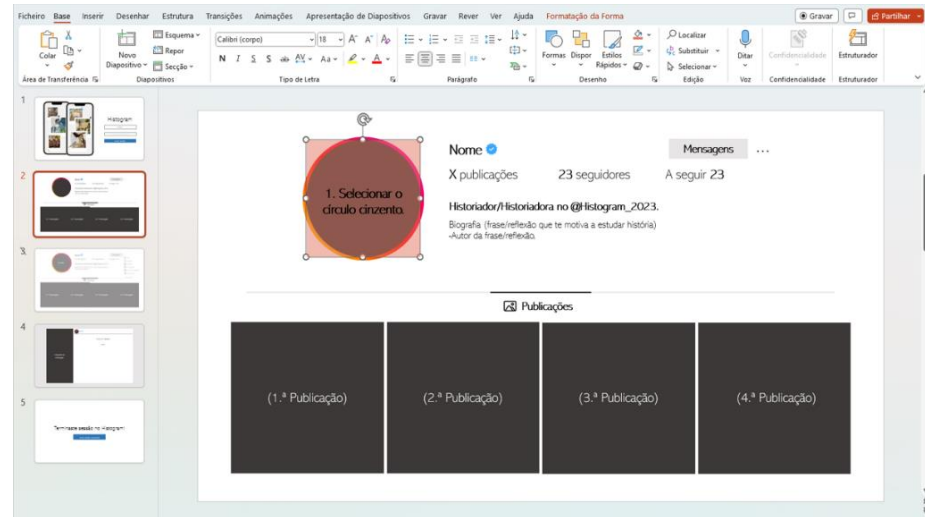
Terminar sessão

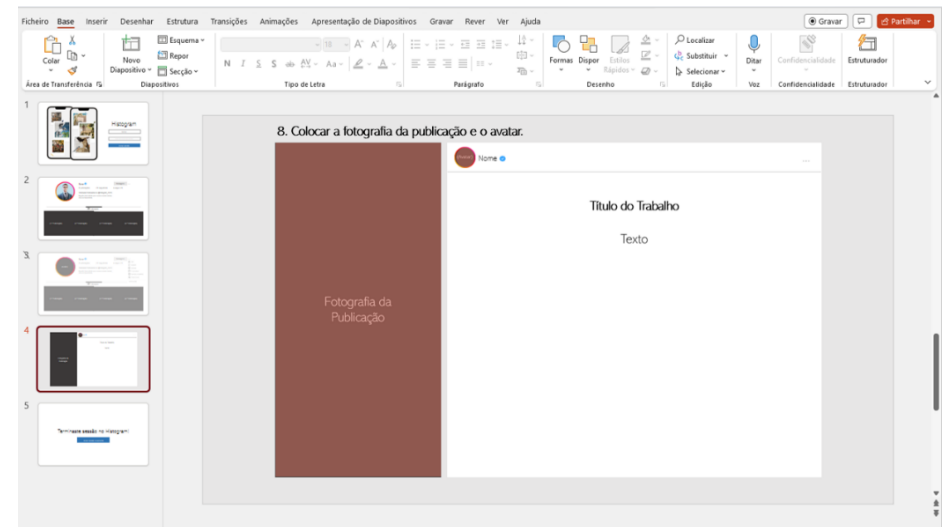
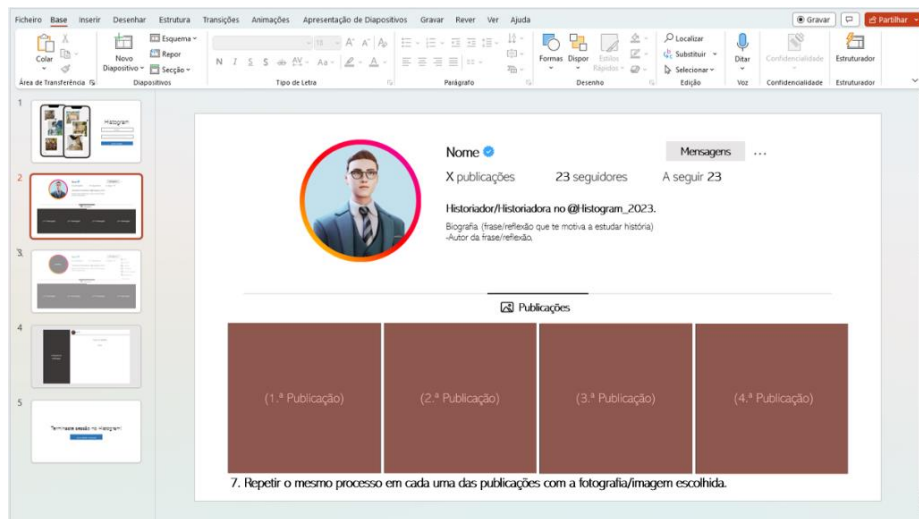
Apêndice 10 - Como criar o recurso passo a passo



Histogram

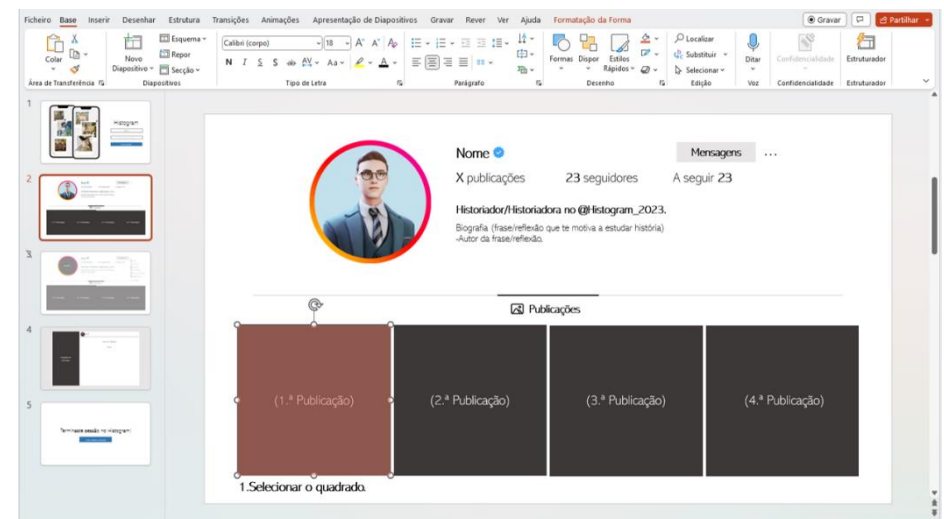
Colocar imagem na forma geométrica

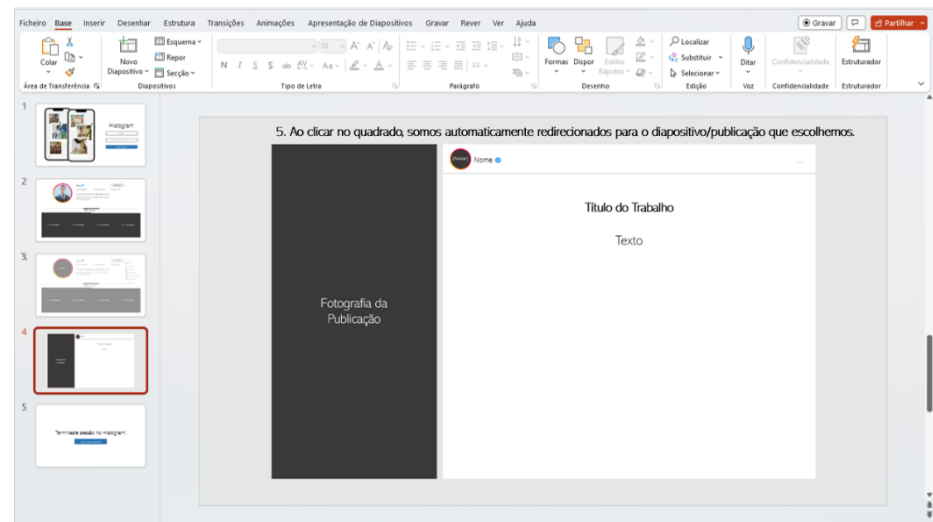
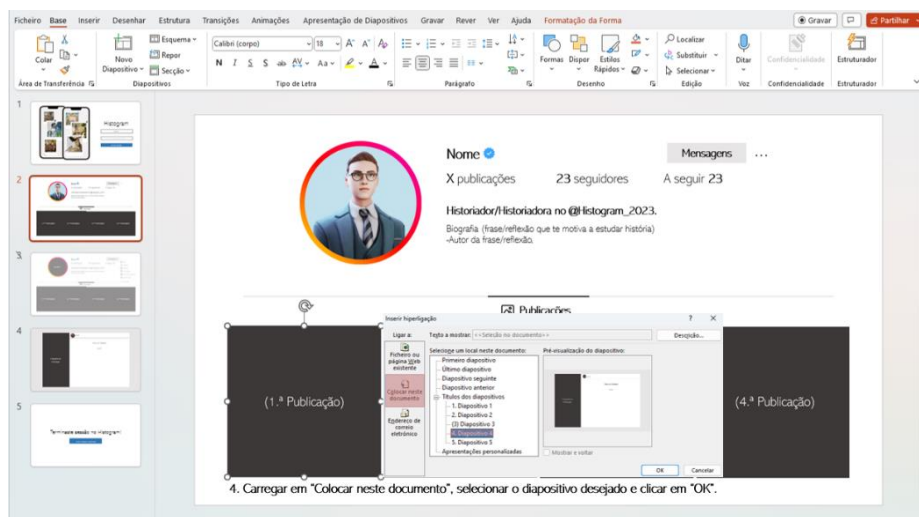
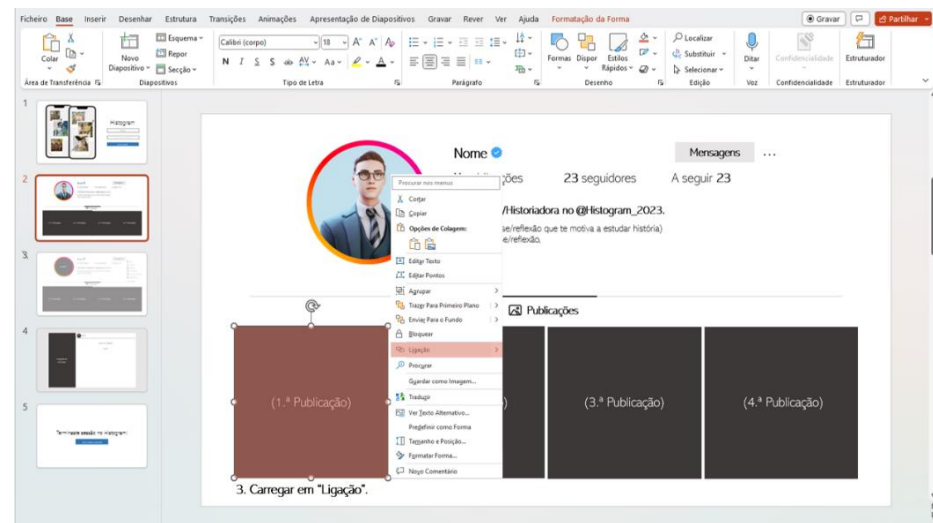
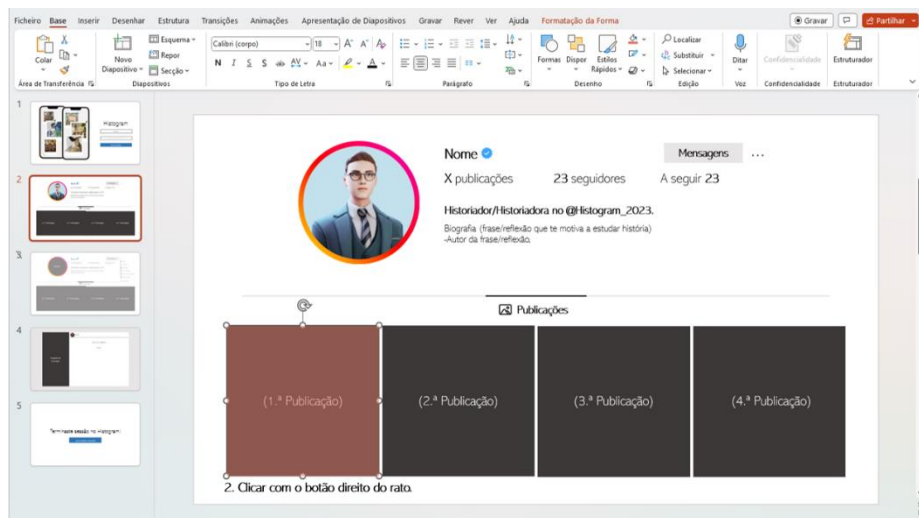




Histogram

Colocar ligações





Apêndice 11 - Suporte de aula utilizado na aula sobre a Escultura Renascentista



Histogram

Escultura Renascentista

Iniciar Sessão



Escultura Renascentista

Mensagens



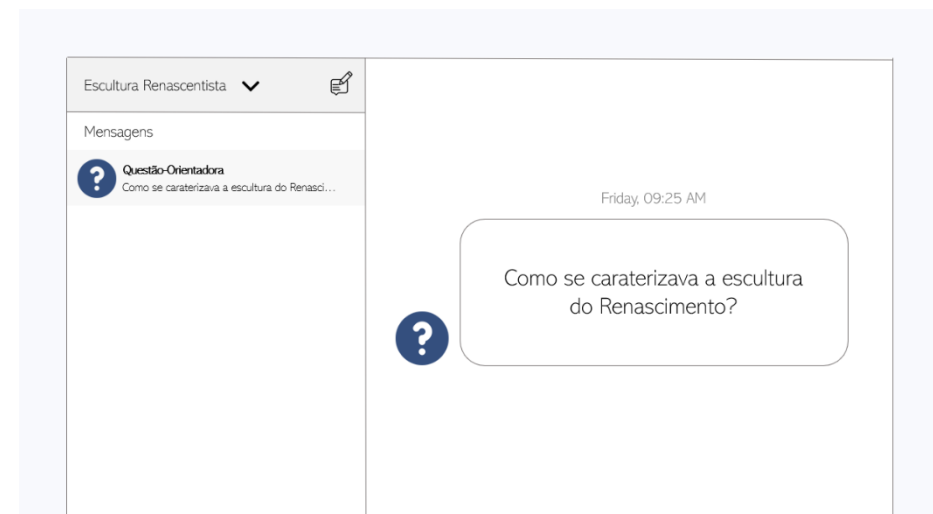
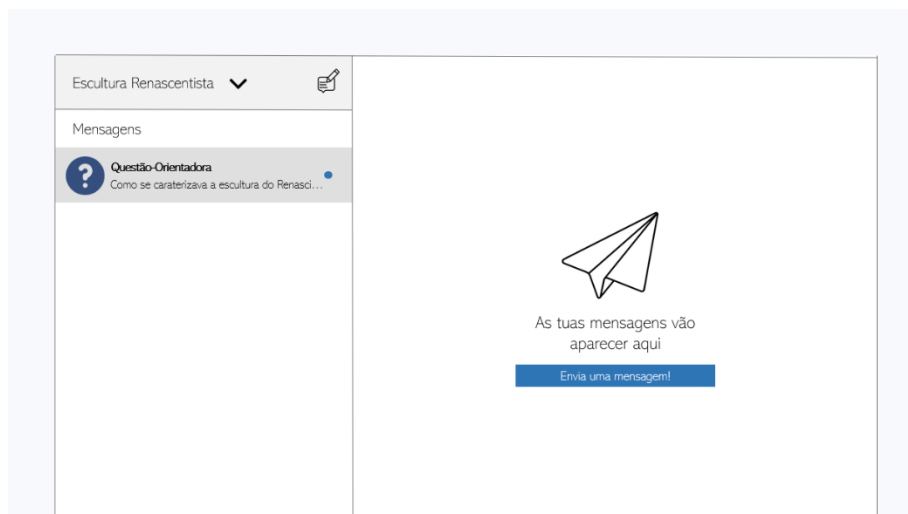
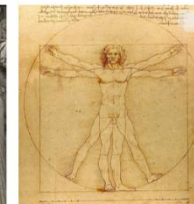
12 de maio de 2023

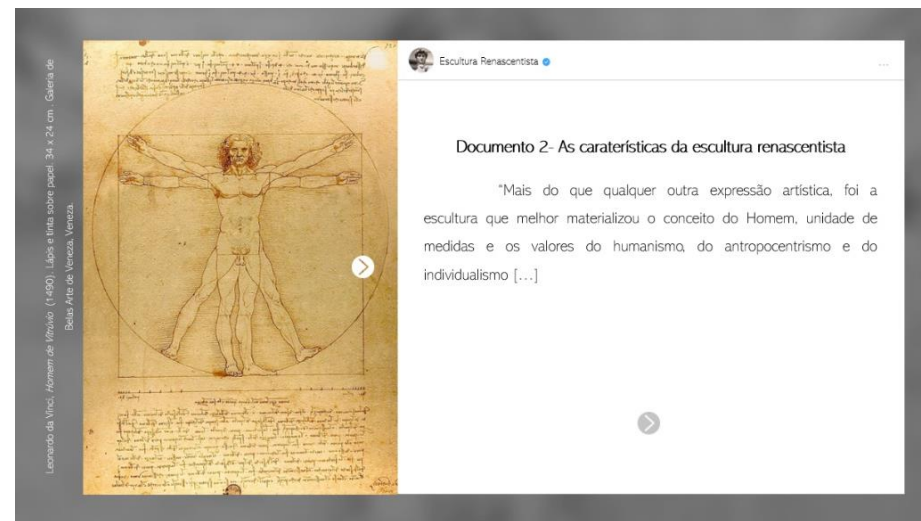
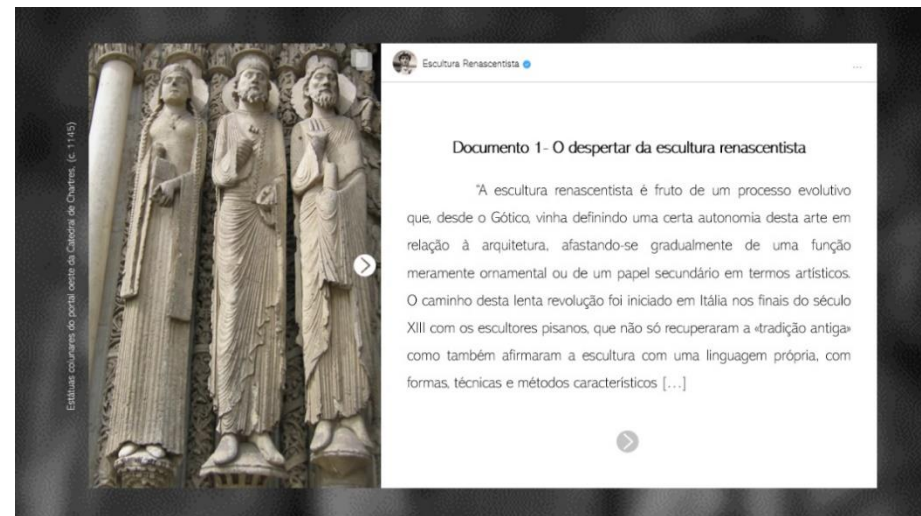
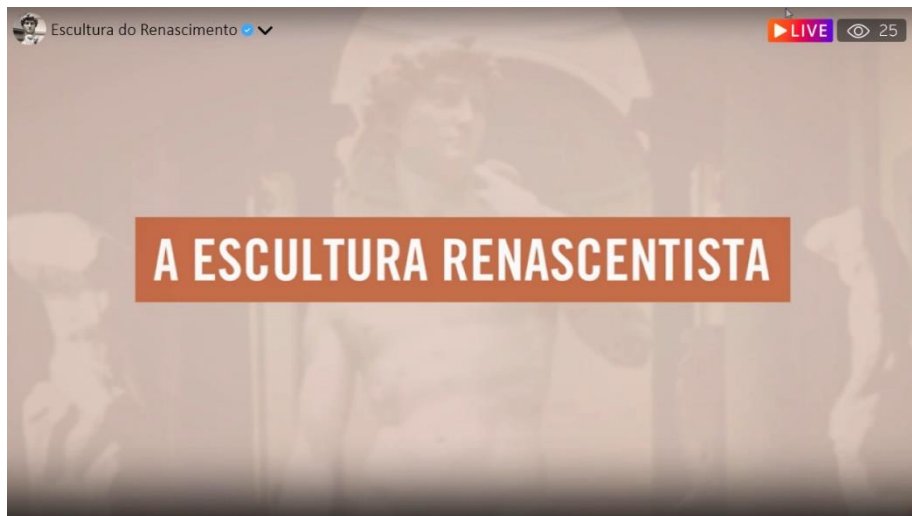
10.º ano de escolaridade

Sumário:
A escultura renascentista.

Seguido/a por Anila, Clarisse, Forbes + 19 outras pessoas

Publicações







Michelangelo, *Moses* (1516). Mármore, 239 x 210 cm. Basílica de São Pedro, Roma.

Documento 2- As características da escultura renascentista

[...] Adotando como modelo as obras da Antiguidade, a escultura do Renascimento caracterizou-se pela representação naturalista do corpo humano, pelo aperfeiçoamento do estudo da anatomia, pela captação dos traços expressivos (movimento, emoção, retrato psicológico), pela aplicação das regras da perspectiva e da composição geométrica, pela subordinação às leis das proporções (a correspondência matemática entre as partes) e pela primazia do caráter monumental das obras [...]



Verrocchio, *Estátua Equestre do "condottiero" Bartolomeo Colleoni* (1488). Bronze, 539 cm. Praça de São João e São Paulo, Veneza.

Documento 2- As características da escultura renascentista

[...] Além do predomínio das estátuas de vulto redondo, ressurgiram as «velhos gêneros» como, por exemplo, o nu, o retrato, os relevos e as estátuas equestres, tratados com profundo realismo em temáticas tão diversas como a religiosa, mitológica e profana. Esta inversão de interesses e de valores reflete o gosto e o sentido estético prevalecente entre as elites de mecenas que financiavam as obras."

História da Cultura e das Artes 10. Raiz Editora. 2022. 288



Michelangelo, *Pietà do Vaticano* (1499). Mármore, 174 x 195 cm. Basílica de São Pedro, Vaticano.

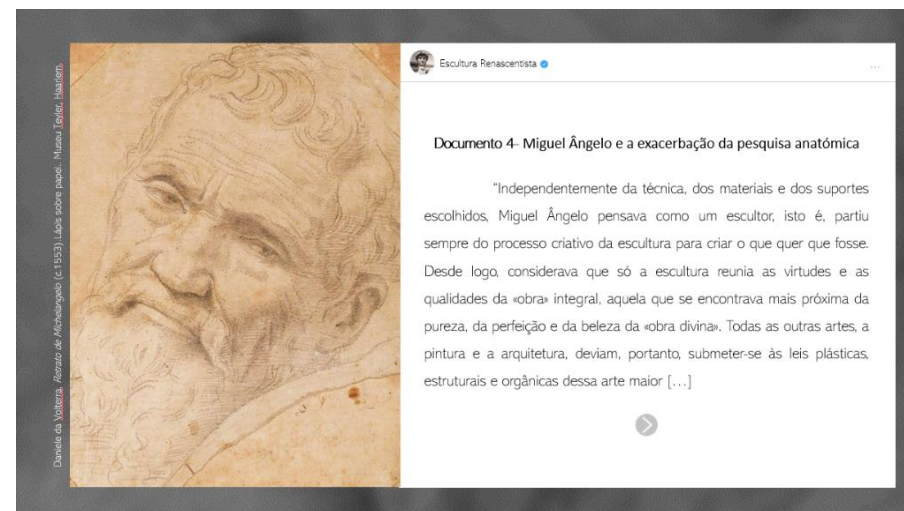
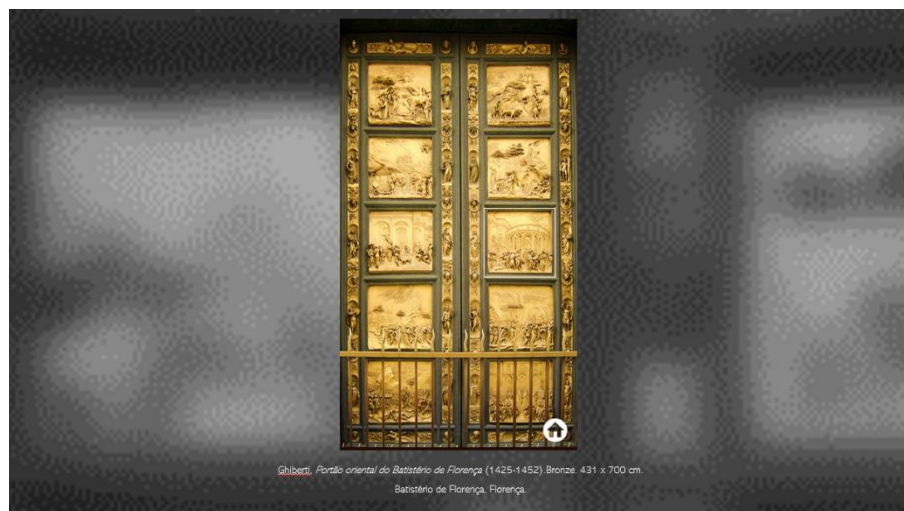
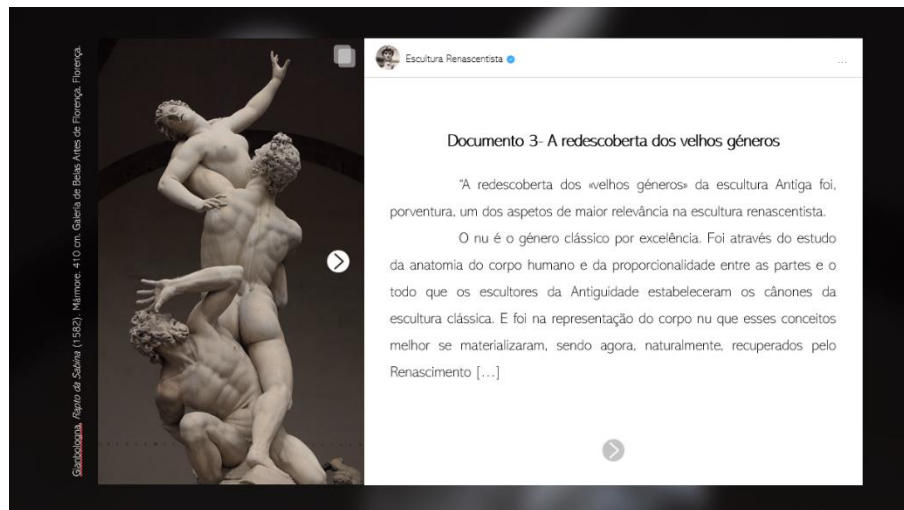
Documento 2- As características da escultura renascentista

[...] Além do predomínio das estátuas de vulto redondo, ressurgiram as «velhos gêneros» como, por exemplo, o nu, o retrato, os relevos e as estátuas equestres, tratados com profundo realismo em temáticas tão diversas como a religiosa, mitológica e profana. Esta inversão de interesses e de valores reflete o gosto e o sentido estético prevalecente entre as elites de mecenas que financiavam as obras."

História da Cultura e das Artes 10. Raiz Editora. 2022. 288



Michelangelo, *Pietà do Vaticano* (1499). Mármore, 174 x 195 cm. Basílica de São Pedro, Vaticano.



Escultura Renascentista

Documento 4- Miguel Ângelo e a exacerbação da pesquisa anatômica

[...] Tal deveu-se ao seu impetuoso espírito neoplatônico que entendia o corpo (a parte material do Homem) como uma prisão para a alma, a sua parte espiritual. E era desta forma que ele concebia a escultura: a pedra (a matéria) encerrava, em si, as formas artísticas (a essência da obra), cabendo ao artista, que concebia previamente a obra no espírito (a ideia), libertá-la dessa cadeia. Em todas as obras, Miguel Ângelo perseguiu a perfeição, a harmonia, a «forma ideal» das figuras que haveria de libertar do interior dos blocos de pedra [...]

<

>

Domenico di Volterra - Retrato de Michelangelo (c.1533). Lapis sobre papel. Museu Tiziani, Veneza.

Escultura Renascentista

Documento 4- Miguel Ângelo e a exacerbação da pesquisa anatômica

[...] Refletindo uma permanente inquietação, um inconformismo e uma insatisfação, a sua obra é marcada por uma pesquisa exacerbada em torno da anatomia perfeita, em busca de uma plenitude idealizada para a representação do corpo humano que, por certo, tinha em mente."

História da Cultura e das Artes 10. Raiz Editora. 2022. 295

Daniele da Volterra. Retrato de Michelangelo (c.1533). Lápis sobre papel. Museu Thyssen-Hallern.



Escultura Renascentista

12 de maio de 2023

10.º ano de escolar

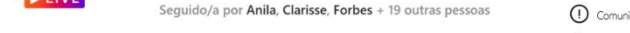
Sumário:
A escultura renascentista.

Seguido/a por **Anila, Clarisse, Forbes** + 19 outras pessoas

Publicações

Mensagens

- Perfil
- Guardado
- Definições
- A tua atividade
- Comunicar um problema
- Mudar de conta
- Terminar sessão



Terminaram sessão no Histogram

Até segunda! :)

HISTOGRAM

A MULHER NA GRÉCIA ANTIGA

TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO



A MULHER NA GRÉCIA ANTIGA

Tendo por base os dois documentos (*"A mulher grega"* e *"O difícil papel das mulheres"*), o vosso desafio é cruzar as duas fontes e elaborar um texto de vossa autoria, onde reflitam sobre a posição social da mulher na antiga Grécia!

Na elaboração dos vossos textos, tenham em atenção os seguintes aspetos:

1. Devem utilizar obrigatoriamente a informação de ambos os documentos;
2. Devem realizar uma pesquisa autónoma sobre o tema e colocar a informação que encontraram no vosso texto (e não se esqueçam de mencionar onde encontraram!);
3. Precisam de dar pelo menos um exemplo de uma mulher grega que teve um papel de destaque, explicando qual foi a sua contribuição para a sociedade grega!
4. Não se esqueçam de ser originais e assertivos na elaboração do vosso texto, prestando atenção à utilização do vocabulário histórico e à correção de erros ortográficos;
5. Por fim, devem selecionar uma fonte iconográfica (imagem) relacionada com o tema e que queiram utilizar no vosso feed do Histogram.



A MULHER NA GRÉCIA ANTIGA

Documento 1- A Mulher Grega

As mulheres estavam excluídas do exercício da cidadania, mas as que pertenciam à pólis ateniense, oriundas de famílias atenienses, pertenciam à comunidade dos cidadãos. Não são contempladas as estrangeiras nem as escravas. Sólon instituiu a cidadania por nascimento. As reformas de Clístenes em 451 a. C. referem que para se ser cidadão bastava ter um pai cidadão. No tempo de Péricles passou a ser necessário que ambos os progenitores pertencessem à comunidade cívica. Com estas restrições de acesso à cidadania tornou-se mais difícil que um cidadão ateniense casasse com mulheres estrangeiras, mesmo que estas pertencessem à Hélade.

O papel das mulheres era fundamental na estrutura social ateniense. Dependendo do seu estatuto social e da sua faixa etária assim desempenhavam determinados papéis na vida cívica da pólis. A desigualdade era evidente no acesso à participação na vida política. O principal papel a desempenhar era o de esposa e mãe, sendo o seu espaço de domínio, o gineceu, espaço reservado às mulheres na casa. Ela era o garante da preservação das tradições, dos usos, dos costumes e da continuidade da família. As mulheres que pertenciam a um estatuto social menos privilegiado trabalhavam fora de casa, de forma a garantir o sustento do lar. As escravas ocupavam-se de todo o tipo de trabalhos e recados. Todas, contribuíam de forma ativa na economia doméstica, representando o equilíbrio e a harmonia social que lhes era exigida na comunidade cívica.

Os direitos que as mulheres usufruíam na Grécia Antiga variava consoante as cidades estado, destacando-se o caso das mulheres espartanas, que gozavam de uma maior liberdade e podiam possuir e usufruir de bens e património.

Marta Torres (2021). *A organização das polis gregas, as diferenças sociais e a situação das mulheres* [adaptado]. RTP ENSINA.



A MULHER NA GRÉCIA ANTIGA

Documento 2- O Difícil papel das Mulheres

Com pouco tempo para a infância, as mulheres atenienses podiam casar-se a partir dos 14 anos de idade. Isto marcava o início de uma vida de reclusão e proteção por parte dos seus maridos. Mesmo como mães, a monotonia era uma constante, pois passavam a maior parte do dia com os seus filhos e escravos nos chamados "aposentos das mulheres", espaços concebidos exclusivamente para elas, em oposição aos "aposentos dos homens", onde se realizavam os famosos *symposion*.

Poucos aspetos da vida das mulheres atenienses no século V a.C. eram deixados ao seu livre-arbítrio. A sua existência estava sujeita à tutela do seu parente masculino mais próximo, o *kyrios*, não podiam fazer transações económicas em valores superiores a alguns quilos de cevada, os seus casamentos eram arranjados, e não podiam sequer atuar como atrizes em concursos dramáticos, embora pudessem assistir. No entanto, este esquema rígido diferia consoante a área onde viviam. Assim, na Ática, as mulheres podiam divorciar-se e trabalhar como fiandeiras em casa, enquanto as das classes mais baixas, que não eram escravas, trabalhavam fora de casa, em claro contraste com o estilo de vida ateniense (...) Há dúvidas que a arqueologia ainda tem de resolver, tais como se, de facto, as mulheres atenienses foram tão submissas como afirmam os textos ou se, pelo contrário, sabiam impor as suas razões.

O difícil papel das mulheres. (2022). *Super Interessante História: Grécia- A Idade de Ouro*.





BOM TRABALHO!

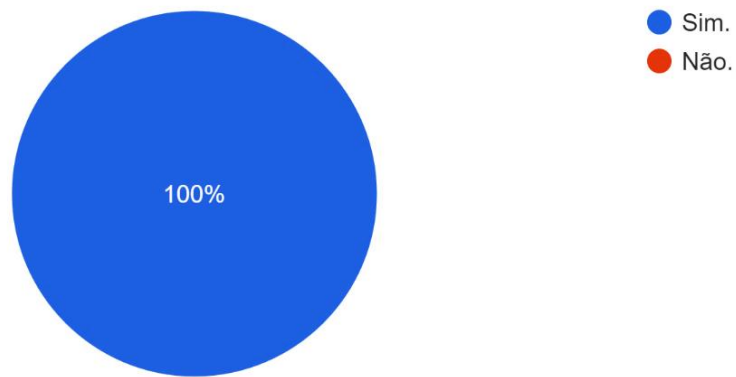
João Sousa



Apêndice 13 - Familiarização dos alunos com a ferramenta PowerPoint no final do segundo período

Estás familiarizado com a ferramenta "PowerPoint"?

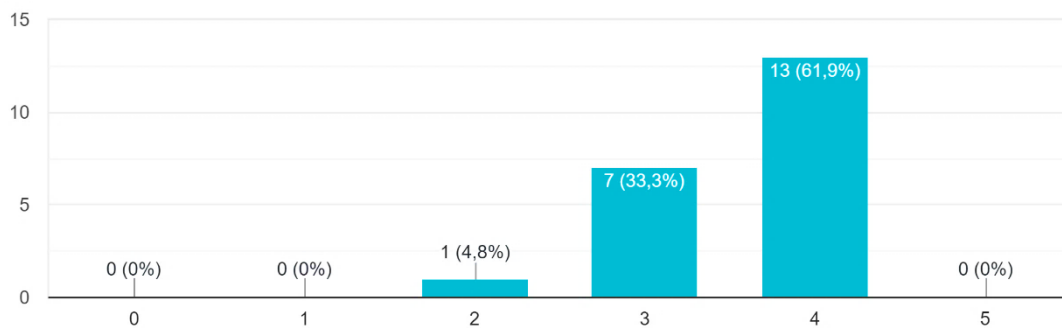
21 respostas



Apêndice 14 - Domínio da ferramenta PowerPoint pelos alunos no final do segundo período

De 0 a 5, o quão bem achas que dominas a ferramenta mencionada na questão anterior?

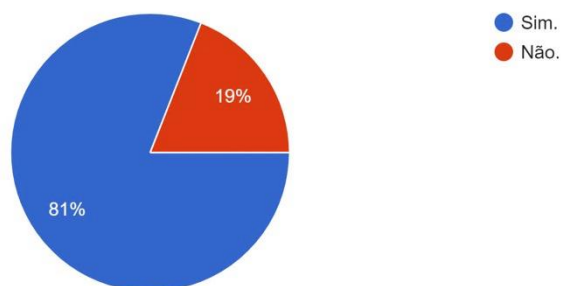
21 respostas



Apêndice 15 - Realização de trabalhos/formações/minicursos pelos alunos ao longo do seu percurso académico no final do segundo período

Durante o teu percurso escolar, realizaste algum trabalho/formação/minicurso que te ajudasse a entender melhor como se usam as ferramentas digitais?

21 respostas



HISTOGRAM

D. AFONSO HENRIQUES

TRABALHO DE GRUPO



D. AFONSO HENRIQUES

Para além dos links que devem utilizar na elaboração do vosso texto, deixo-vos algumas dicas que podem ser úteis aquando da elaboração do vosso texto. Tenham em conta que podem sempre utilizar outras fontes (como livros, por exemplo, e que raramente estão errados), mas certifiquem-se sempre que a informação que selecionam é verídica!

1. Certifiquem-se que utilizam o vocabulário específico da disciplina de História!
2. Localizem no espaço e no tempo o nascimento do rei (caso encontrem várias cidades/locais, dissertem um bocadinho sobre a falta de consenso dentro da comunidade histórica em relação ao assunto);
3. Localizem no espaço e no tempo o reinado de D. Afonso Henriques;
4. Investiguem sobre a vida privada do rei: de quem era filho? com quem casou? quantos filhos teve?
5. Não se esqueçam de mencionar todos os locais onde foram buscar a informação, isto é muito importante para evitar questões relacionadas com plágio!
6. **A data de entrega do vosso trabalho está agendada para o dia 05 de abril**, para que eu tenha tempo de o corrigir, vos enviar, e vocês fazerem as alterações que acharem mais pertinentes.



D. AFONSO HENRIQUES

Links que podem auxiliar a investigação

<https://www.parlamento.pt/VisitaParlamento/Paginas/BiogDAfonsoHenriques.aspx>

<https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/aqui-nasceu-d-afonso-henriques-em-guimaraes-viseu-ou-espanha-uma-historia-sem-ponto-final>

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$d.-afonso-henriques](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$d.-afonso-henriques)

<https://ensina.rtp.pt/artigo/d-afonso-henriques/>

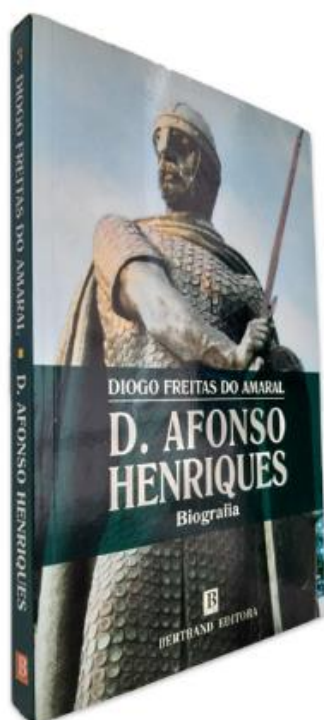
<https://knoow.net/historia/historiaportug/afonso-henriques/>



D. AFONSO HENRIQUES

Livro recomendando para a investigação

Amaral, Diogo Freitas do. (2000).
D. Afonso Henriques- Bibliografia. Lisboa: Bertrand Editora.





BOM TRABALHO!

Diogo Sausa



HISTOGRAM

ASSASINATO DE JÚLIO CÉSAR

TRABALHO DE GRUPO



ASSASINATO DE JÚLIO CÉSAR

Para além dos links que devem utilizar na elaboração do vosso texto, deixo-vos algumas dicas que podem ser úteis aquando da elaboração do vosso texto. Tenham em conta que podem sempre utilizar outras fontes (como livros, por exemplo, e que raramente estão errados), mas certifiquem-se sempre que a informação que selecionam é verídica!

1. Certifiquem-se que utilizam o vocabulário específico da disciplina de História!
2. Localizem no espaço e no tempo o assassinato de Júlio César;
3. Identifiquem as motivações que levaram o Senado Romano a assassinar Júlio César;
4. Investiguem sobre as consequências do assassinato do general romano: será que a sua morte teve o efeito que o Senado esperava? O que aconteceu em Roma após a sua morte?
5. Não se esqueçam de mencionar todos os locais onde foram buscar a informação, isto é muito importante para evitar questões relacionadas com plágio!
6. **A data de entrega do vosso trabalho está agendada para o dia 12 de março**, para que eu tenha tempo de o corrigir, vos enviar, e vocês fazerem as alterações que acharem mais pertinentes.



ASSASINATO DE JÚLIO CÉSAR

Links que podem auxiliar a investigação

<https://ensina.rtp.pt/artigo/assassinio-de-julio-cesar/>

<https://ensinarhistoria.com.br/ate-tu-brutus-o-assassinato-de-julio-cesar/>

<https://www.dw.com/pt-br/44-ac-assassinato-de-j%C3%BAlcio-c%C3%A9sar/a-781828>

<https://www.historiaantiga.com/assassinato-julio-cesar/>

<https://www.fflch.usp.br/423>

<https://www.dn.pt/ciencia/descoberto-local-onde-julio-cesar-foi-assassinado-2820860.html>





BOM TRABALHO!

João Sausen



HISTOGRAM

CISMA DO OCIDENTE

TRABALHO DE GRUPO



CISMA DO OCIDENTE

Para além dos links que devem utilizar na elaboração do vosso texto, deixo-vos algumas dicas que podem ser úteis aquando da elaboração do vosso texto. Tenham em conta que podem sempre utilizar outras fontes (como livros, por exemplo, e que raramente estão errados), mas certifiquem-se sempre que a informação que selecionam é verídica!

1. Certifiquem-se que utilizam o vocabulário específico da disciplina de História!
2. Localizem no espaço e no tempo o grande Cisma do Ocidente;
3. Identifiquem o contexto em que o Cisma se desencadeou: qual era o panorama europeu? como se encontrava a Igreja Católica? Quais foram os motivos que levaram a que este acontecesse?
4. Quem foram os principais intervenientes?
5. Não se esqueçam de mencionar todos os locais onde foram buscar a informação, isto é muito importante para evitar questões relacionadas com plágio!
6. **A data de entrega do vosso trabalho está agendada para o dia 05 de abril**, para que eu tenha tempo de o corrigir, vos enviar, e vocês fazerem as alterações que acharem mais pertinentes.



CISMA DO OCIDENTE

Documento 1- O Cisma do Ocidente

Bartolomeo Prignano foi nesse dia escolhido pelo colégio dos cardeais, em Roma, como o novo papa Urbano VI. A eleição ocorreu após a morte de Gregório XI e de um longo período de residência do papado em pelo que a população de Roma exigia agora um novo papa romano. Bartolomeo era italiano, mas não romano, e não era cardeal, mas foi escolha consensualmente aceite pelos cardeais franceses, que formavam a maioria do colégio eleitoral. Estes, contudo, revogaram pouco depois a sua decisão e escolheram um dos seus, Roberto de Genebra, como papa Clemente VII, que se fixou em Avinhão. A cisão deu origem a duas linhas distintas de pontífices e ficou conhecida como Cisma do Ocidente.

A crise teve motivações essencialmente políticas, que se prendiam as rivalidades existentes entre cardeais franceses e italianos e a vulnerabilidade dos papas perante os monarcas europeus, nomeadamente de França. Avinhão havia sido a sede do papado durante mais de 60 anos e o regresso a Roma envolvia um complexo jogo de interesses e manobras políticas. O novo papa Urbano VI não se esforçou por conciliar as tensões; pelo contrário, hostilizou e tentou limitar os privilégios dos cardeais assim que foi eleito. Em consequência, uma importante facção de cardeais declarou a eleição nula, proclamou a cátedra papal como vaga, a 20 de agosto, e um mês depois elegeu Clemente VII.

O Cisma, que inicialmente não passava de um problema interno da Igreja, rapidamente se transformou em mais um instrumento das divisões e das lutas políticas entre as potências europeias. Roma contava com o apoio do Sacro Império, Inglaterra, Polónia e outros países do norte da Europa, enquanto Avinhão era reconhecido por França, Castela, Aragão e Borgonha, entre outros. Portugal apoiou de início o papa de Avinhão, mas mudou de partido após a subida ao trono da nova dinastia de Avis, em 1385. A querela arrastou-se durante várias décadas e só foi resolvida com a eleição de Martinho V pelo Concílio de Constança, em 1417.

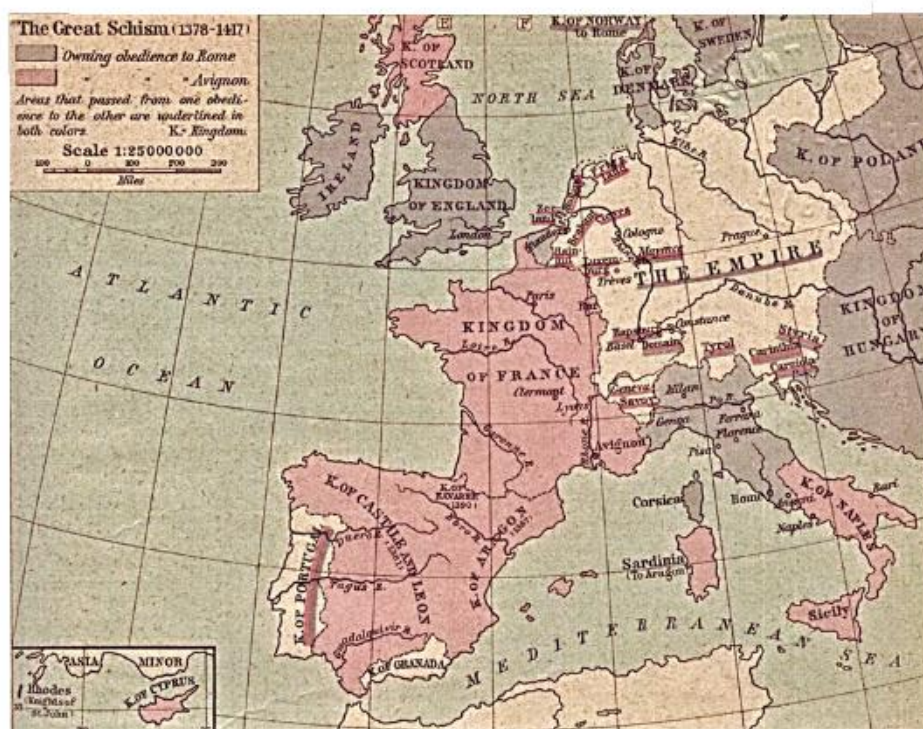
PINTO, Paulo (2020). *Os dias da História: 365 episódios da História de Portugal e do Mundo*. Lisboa:Manuscrito,112.



CISMA DO OCIDENTE

Mapa 1- O Cisma do Ocidente

Os territórios em rosa eram obedientes a Avinhão e os em roxo, a Roma



CISMA DO OCIDENTE

Links que podem auxiliar a investigação

<https://incrivelhistoria.com.br/cisma-do-ocidente/>

<https://conhecimentocientifico.r7.com/cisma-do-ocidente/>

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$cisma-do-ocidente](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$cisma-do-ocidente)

<https://www.infoescola.com/historia/grande-cisma-do-ocidente/>

<https://ensinarhistoria.com.br/grande-cisma-do-ocidente-europa-dividida/>





BOM TRABALHO!

Diego Sausse



HISTOGRAM

TRATADO DE WINDSOR

TRABALHO DE GRUPO



TRATADO DE WINDSOR

Para além dos links que devem utilizar na elaboração do vosso texto, deixo-vos algumas dicas que podem ser úteis aquando da elaboração do vosso texto. Tenham em conta que podem sempre utilizar outras fontes (como livros, por exemplo, e que raramente estão errados), mas certifiquem-se sempre que a informação que selecionam é verídica!

1. Certifiquem-se que utilizam o vocabulário específico da disciplina de História!
2. Localizem no espaço e no tempo a assinatura do Tratado de Windsor;
3. Identifiquem quais foram as principais motivações que levaram à assinatura do tratado;
4. Identifiquem os principais intervenientes na assinatura do tratado;
5. Enumerem algumas das cláusulas mais importantes que constavam do documento;
5. Não se esqueçam de mencionar todos os locais onde foram buscar a informação, isto é muito importante para evitar questões relacionadas com plágio!
6. **A data de entrega do vosso trabalho está agendada para o dia 05 de maio**, para que eu tenha tempo de o corrigir, vos enviar, e vocês fazerem as alterações que acharem mais pertinentes.



TRATADO DE WINDSOR

Documento 1- O Tratado de Windsor

Os representantes do rei de Portugal, João I, e do rei de Inglaterra, Ricardo II, deram nesse dia por terminadas as negociações entre as duas coroas e assinaram um tratado de amizade perpétua. As suas cláusulas constavam de obrigação de socorro mútuo, auxílio militar e apoio diplomático e a livre circulação de pessoas e bens entre os territórios das duas coroas. O acordo permitiu iniciar os preparativos para o casamento do rei de Portugal com D. Filipa, filha do duque de Lencastre, que teve lugar a 11 de fevereiro de 1387.

Ao contrário do que, por vezes, se pensa, não foi o primeiro tratado assinado entre as duas partes. Já anteriormente, em 1373, D. Fernando e Eduardo III o tinham feito. Tratou-se apenas de uma renovação dos termos desse tratado anterior, por naquele momento haver novas condições políticas. Da parte portuguesa, era importante confirmar o apoio externo, após a vitória na batalha de Aljubarrota, que levasse ao reconhecimento do novo rei e da nova dinastia de Avis. Os ingleses, por seu lado, tinham todo o interesse em apoiar D. João I, porque o duque de Lencastre era candidato ao trono castelhano. Logo após a assinatura do tratado, os ingleses desembarcaram um exército na Corunha, com apoio português, numa iniciativa que veio, contudo, a fracassar.

PINTO, Paulo (2020). *Os dias da História: 365 episódios da História de Portugal e do Mundo*. Lisboa:Manuscrito,143.



TRATADO DE WINDSOR

Links que podem auxiliar a investigação

<https://ensina.rtp.pt/artigo/o-tratado-de-windsor-a-mais-antiga-alianca-diplomatica-do-mundo/>

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$tratado-de-windsor-1386](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$tratado-de-windsor-1386)

<https://www.jpn.up.pt/2014/05/13/tratado-de-windsor-a-alianca-entre-portugal-e-inglaterra-ao-fim-de-centenas-de-anos/>





BOM TRABALHO!

Diogo Sousa



HISTOGRAM

SANDRO BOTTICELLI

TRABALHO DE GRUPO



SANDRO BOTTICELLI

Para além dos links que devem utilizar na elaboração do vosso texto, deixo-vos algumas dicas que podem ser úteis aquando da elaboração do vosso texto. Tenham em conta que podem sempre utilizar outras fontes (como livros, por exemplo, e que raramente estão errados), mas certifiquem-se sempre que a informação que selecionam é verídica!

1. Certifiquem-se que utilizam o vocabulário específico da disciplina de História!
2. Localizem no espaço e no tempo a vida de Sandro Botticelli;
3. Pesquisem sobre o seu percurso académico: onde trabalhou? quando começou a pintar?;
4. Identifiquem algumas das suas principais obras;
5. Investiguem sobre o processo criativo de Sandro Botticelli: que técnicas utilizava? quais eram as suas temáticas prediletas?
6. Não se esqueçam de mencionar todos os locais onde foram buscar a informação, isto é muito importante para evitar questões relacionadas com plágio!
7. **A data de entrega do vosso trabalho está marcada para o dia 15 de maio**, para que eu tenha tempo de o corrigir, vos enviar, e vocês fazerem as alterações que acharem mais pertinentes.



SANDRO BOTICELLI

Links que podem auxiliar a investigação

<https://www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/sandro-botticelli/>

<https://www.ebiografia.com/botticelli/>

[https://www.suapesquisa.com/pesquisa/botticelli.h
tm](https://www.suapesquisa.com/pesquisa/botticelli.htm)

<https://www.infoescola.com/biografias/sandro-botticelli/>

<https://www.todamateria.com.br/sandro-botticelli/>





BOM TRABALHO!

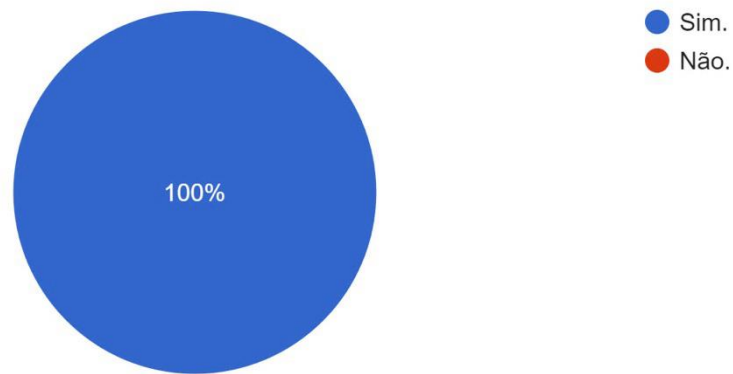
Diogo Sausse



Apêndice 21 - Familiarização dos alunos com a ferramenta PowerPoint no final do terceiro período

Estás familiarizado com a ferramenta "PowerPoint"?

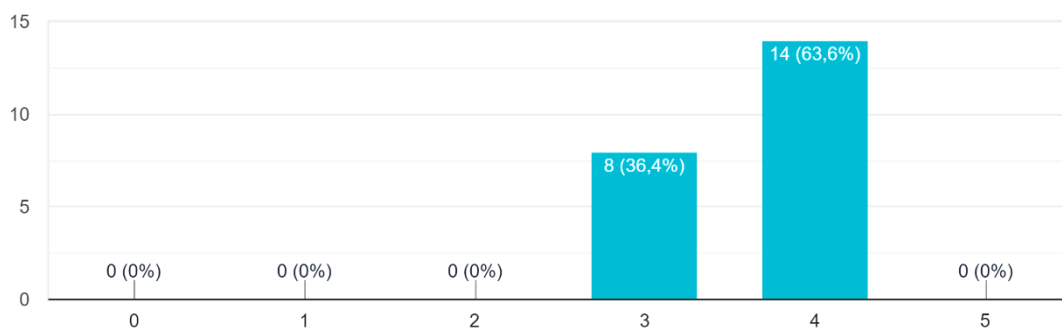
22 respostas



Apêndice 22 - Domínio da ferramenta PowerPoint pelos alunos no final do terceiro período

De 0 a 5, o quão bem achas que dominas a ferramenta mencionada na questão anterior?

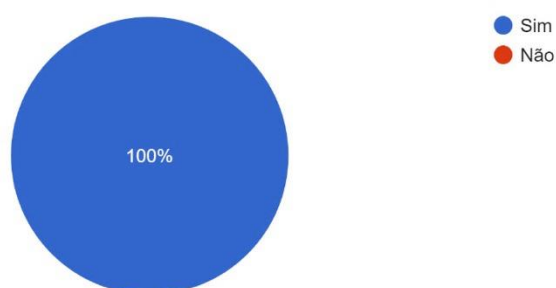
22 respostas



Apêndice 23 - Melhoria dos níveis de conhecimento digital após as aulas de Literacia Digital

Após as aulas de História relacionadas com Literacia Digital, consideras que o teu conhecimento digital melhorou?

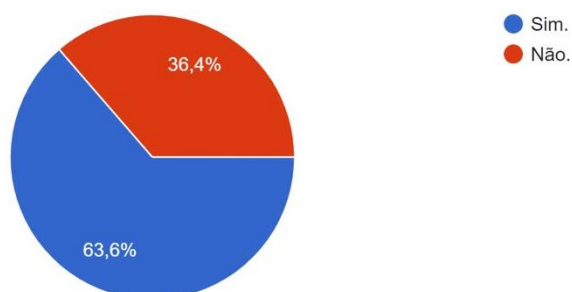
22 respostas



Apêndice 24 - Realização de trabalhos/formações/minicursos pelos alunos ao longo do seu percurso académico no final do terceiro período

Durante o teu percurso escolar, realizaste algum trabalho/formação/minicurso que te ajudasse a entender melhor como se usam as ferramentas digitais?

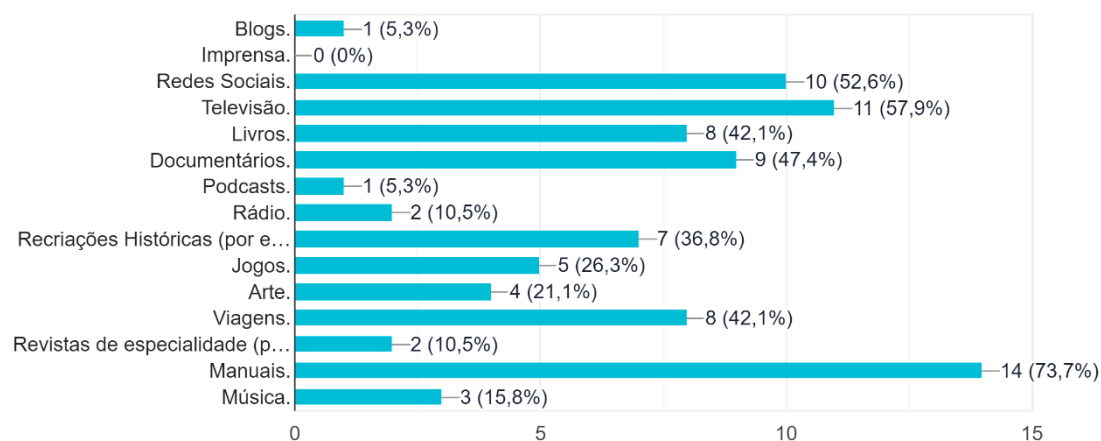
22 respostas



Apêndice 25 - Meios utilizados pelos alunos para receber informações sobre História no começo do ano letivo

Através de que meios costumam receber informações sobre História?

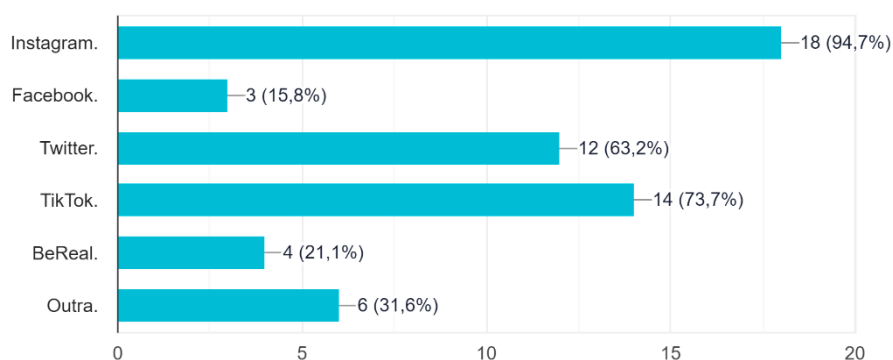
19 respostas



Apêndice 26 - Redes Sociais mais utilizadas pelos alunos no começo do ano letivo

Se respondeste "Sim" à questão anterior, que redes sociais utilizas?

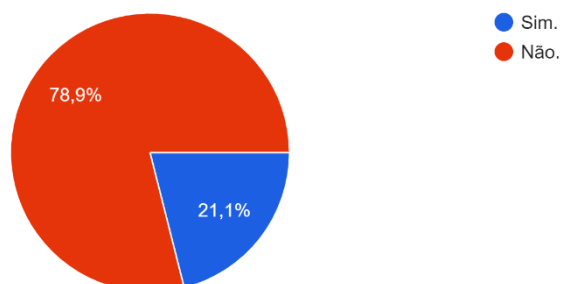
19 respostas



Apêndice 27- Alunos que seguiam páginas/grupos/contas sobre conteúdos históricos no começo do ano letivo

Segues algum tipo de página, grupo ou conta dedicada a conteúdos de História?

19 respostas



Apêndice 28 - *Template* utilizado nas publicações do @Histogram_2023



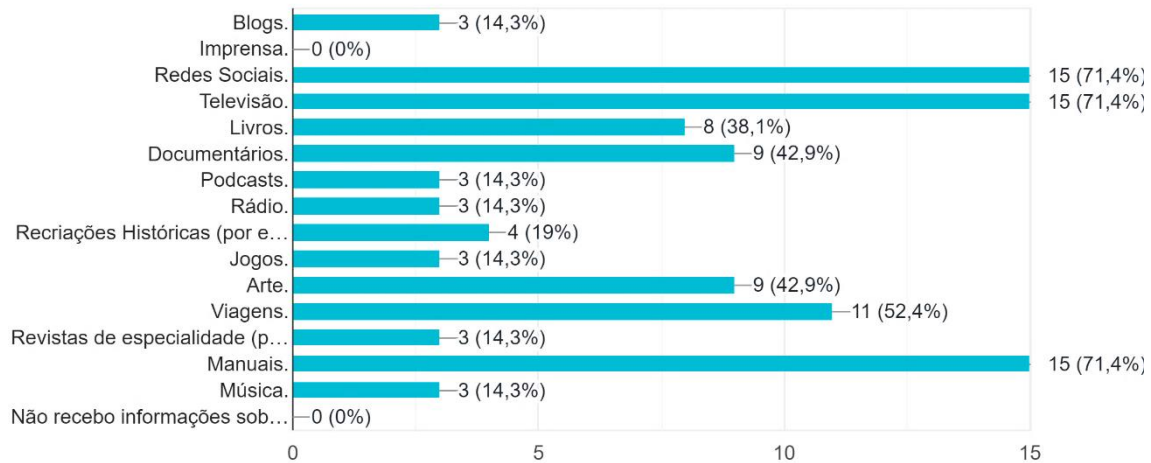
Apêndice 29 - *Feed* do @Histogram_2023



Apêndice 30 - Meios utilizados pelos alunos para receber informações sobre História no final do segundo período

Através de que meios costumam receber informações sobre História?

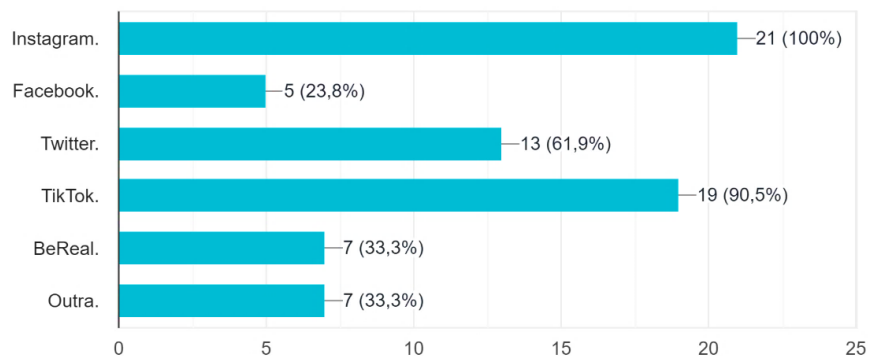
21 respostas



Apêndice 31 - Redes Sociais mais utilizadas pelos alunos no começo do final do segundo período

Se respondeste "Sim" à questão anterior, que redes sociais utilizas?

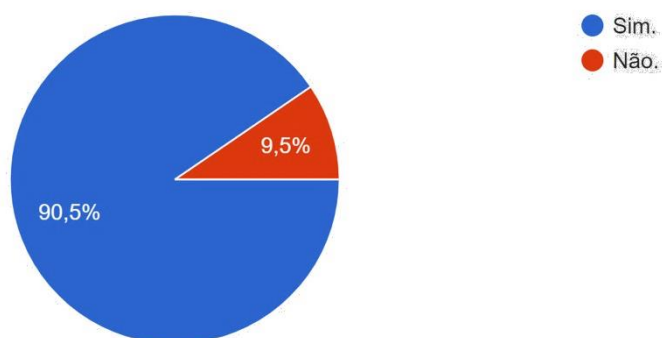
21 respostas



Apêndice 32 - Alunos que seguiam páginas/grupos/contas sobre conteúdos históricos no final do segundo período

Segues algum tipo de página, grupo ou conta dedicada a conteúdos de História?

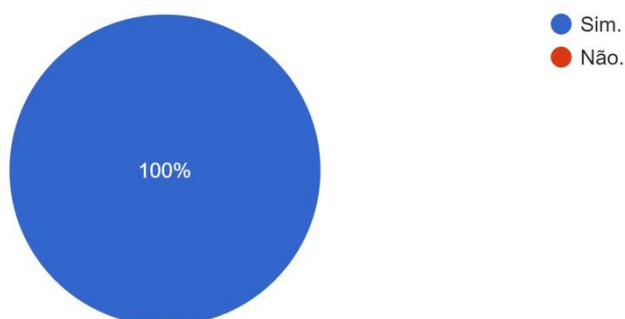
21 respostas



Apêndice 33 - Eficácia do perfil "@Histogram_2023" no final do segundo período

Consideras que o perfil "@Histogram_2023" te está a ajudar a preparar o teu estudo?

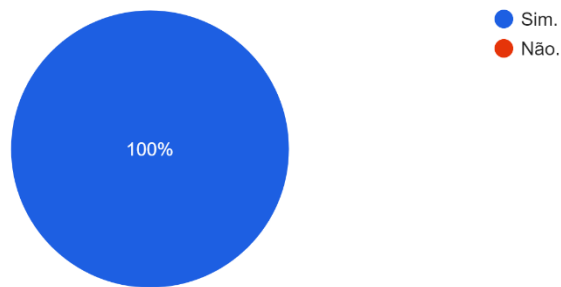
21 respostas



Apêndice 34 - Satisfação dos alunos com as atividades postas em prática no perfil do Instagram no final do segundo período

Estás a gostar das atividades que estão a ser postas em prática pelo Professor através do perfil do Instagram?

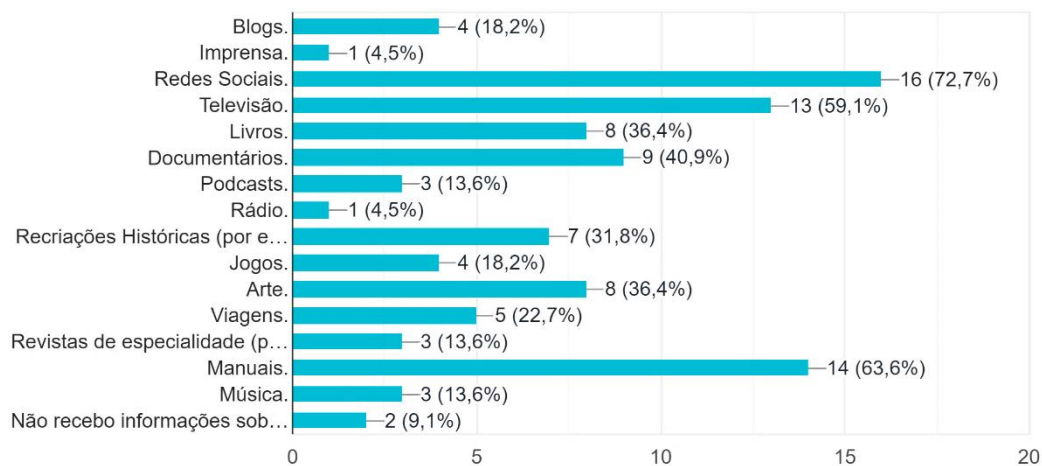
21 respostas



Apêndice 35 - Meios utilizados pelos alunos para receber informações sobre História no final do terceiro período

Através de que meios costumam receber informações sobre História?

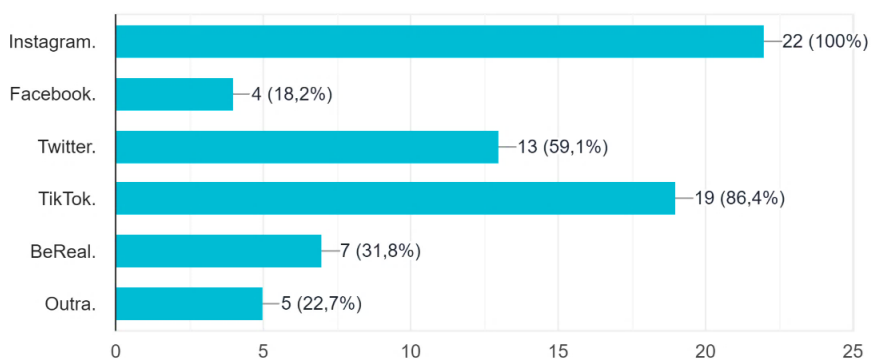
22 respostas



Apêndice 36 - Redes Sociais mais utilizadas pelos alunos no final do terceiro período

Se respondeste "Sim" à questão anterior, que redes sociais utilizas?

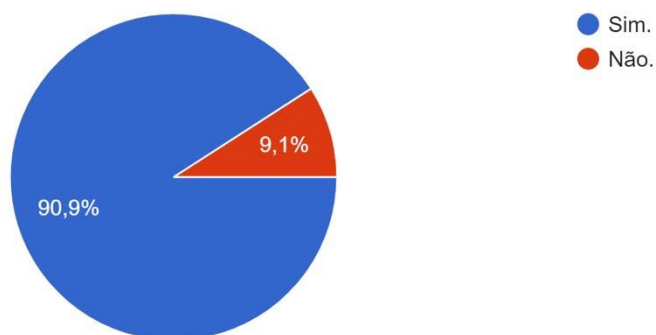
22 respostas



Apêndice 37 - Alunos que seguiam páginas/grupos/contas sobre conteúdos históricos no final do terceiro período

Segues algum tipo de página, grupo ou conta dedicada a conteúdos de História?

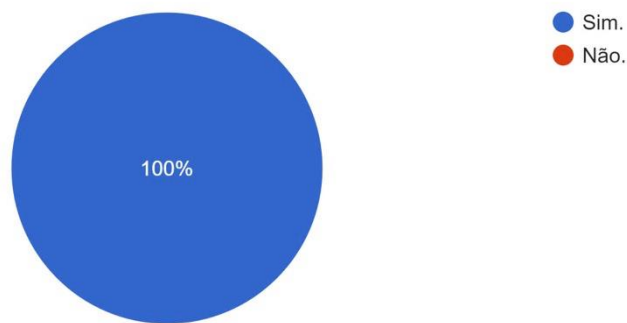
22 respostas



Apêndice 38 - Eficácia do perfil “@Histogram_2023” no final do terceiro período

Consideras que o perfil “@Histogram_2023” te está a ajudar a preparar o teu estudo?

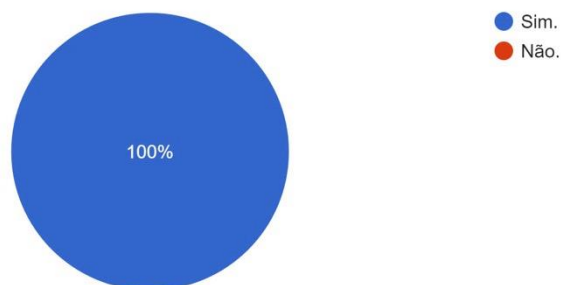
22 respostas



Apêndice 39 - Satisfação dos alunos com as atividades postas em prática no perfil do Instagram no final do terceiro período

Estás a gostar das atividades que estão a ser postas em prática pelo Professor através do perfil do Instagram??

22 respostas



Apêndice 40 - Publicação da rubrica “Linha do Tempo” no feed



histogram_2023



1/7

OS SENHORIOS
MEDIEVAIS - PARTE I



16 gostos



histogram_2023



Como se constituíram os
senhorios em território
português?

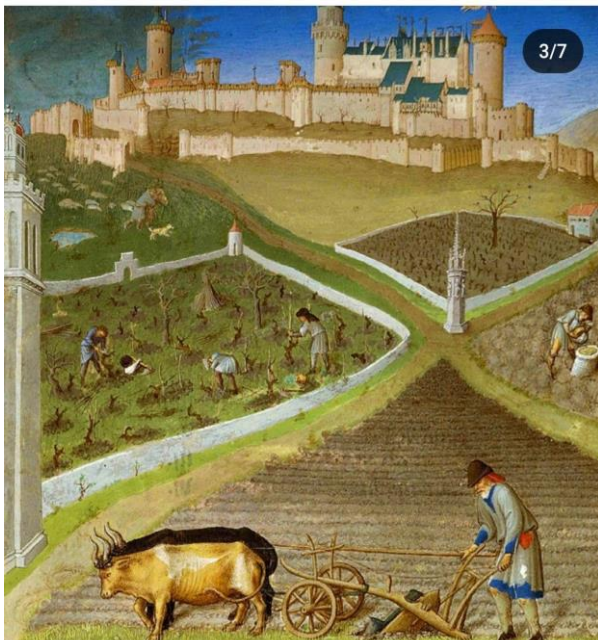
2/7



16 gostos



histogram_2023



3/7



16 gostos



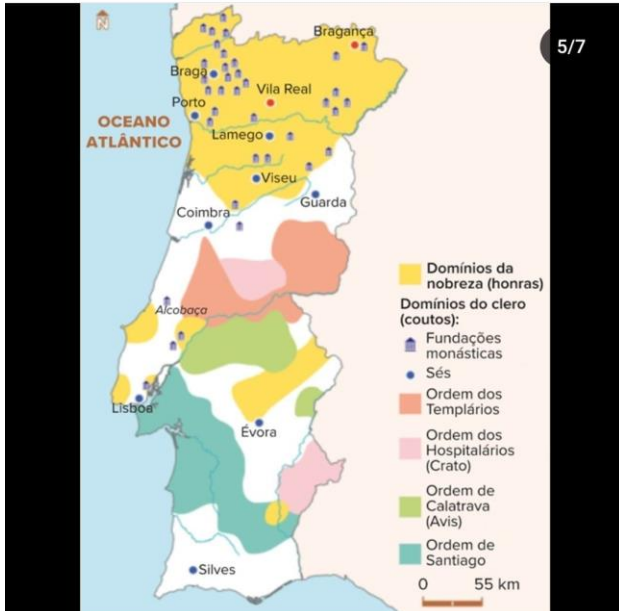
histogram_2023



4/7



16 gostos



16 gostos

Os senhorios em Portugal

Eclesiásticos

• Coutos*

(terras concedidas ao clero pelo rei através da Carta Régia e predominantes no centro e no sul de Portugal).

* Apesar de estarem sob administração de nobres e clérigos, os coutos e as honras continuavam a pertencer ao rei por direito de conquista.

Laicos

• Honras*

(terras concedidas à nobreza pelo rei como recompensa pelos serviços prestados e eram predominantes no norte de Portugal).

• Reguengos

(terras que estavam sob administração do próprio rei)

16 gostos

Resumo: Os senhorios em Portugal

1. Surgiram na Idade Média:
2. O rei concedia terras a nobres e clérigos, e estes deviam:
 - Prestar serviços e ser fiéis ao suserano;
 - Proteger as populações locais;
 - Administrar a justiça (com a exceção da pena de morte);
 - Garantir a administração da ordem pública.
3. Adquiriram poder económico e político:
 - Tornaram-se entidades autónomas;
 - Controlavam cidades e aldeias;
 - Exigiam tributos e impostos às populações;
 - Estabeleciam regras para o uso da terra.

16 gostos

← Publicações

histogram_2023 Os senhorios em território português constituíram-se ao longo da Idade Média, como resultado da organização social e política da época.

Durante o período medieval, a terra era a principal fonte de riqueza e poder, e os senhorios eram unidades territoriais nas quais o senhor, ou proprietário de terras, exercia autoridade sobre seus súditos. Estes súbditos podiam ser camponeses, artesãos, mercadores, entre outros, que trabalhavam a terra e pagavam impostos e outras obrigações ao senhor. Na época, o rei concedia terras a nobres, cavaleiros e clérigos, com o objetivo de incentivar o povoamento e o desenvolvimento do território. Em troca, esses senhores tinham o dever de proteger as populações locais, administrar justiça e garantir a manutenção da ordem.

Com o tempo, os senhorios acabaram por adquirir poder político e económico, tornando-se verdadeiras entidades autónomas dentro do território português. Muitos deles passaram a controlar cidades e aldeias, exigindo tributos e impostos das populações locais e estabelecendo regras para o uso da terra.

No século XIII, a administração dos senhorios foi formalizada através da criação dos concelhos, que eram unidades administrativas com poderes próprios e responsáveis por gerir os assuntos locais. Os concelhos eram liderados por um alcaide, que podia ser nomeado pelo rei ou pelos próprios habitantes do concelho. Mais tarde, os senhorios foram perdendo importância, especialmente a partir da Idade Moderna, com a centralização do poder real e a emergência de uma economia mais complexa e diversificada. No entanto, ainda hoje é possível encontrar vestígios da organização social e política dos senhorios em alguns aspetos da cultura e da vida em Portugal.

Imagem 1- Março. Les Très Riches Heures du Duc de Berry (c.1412). Condé Museum, Château de Chantilly, Oise, France.

Imagem 2- Uma representação francesa do século XIII da ordem social tripartida da Idade Média.

Mapa 1- Os senhorios laicos e eclesiásticos. Entre Tempos 10 (2021), 1.ª edição, 2.ª parte. Porto Editora, p.62.

24 de fevereiro



Apêndice 41 - Divulgação da rubrica “Linha do Tempo” através dos stories



Apêndice 42 - Destaque no perfil referente à rubrica “Linha do Tempo”

histogram_2023 ▾



37 **87** **0**
Publicações Seguidores A seguir

Histogram [ele/dele](#)

"A História é émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente e advertência do futuro.

Editar perfil

Partilhar perfil



Dia de História



Rememescim...



Linha do Tem...



Conta-me mai...

Apêndice 43 - Lista de publicações realizadas para a rubrica “Linha do Tempo”

Tema da Publicação	Data da Publicação
A cultura grega	11 de dezembro de 2022
A educação ateniense	11 de dezembro de 2022
A arte romana (parte 1)	11 de dezembro de 2022
A arte romana (parte 2)	11 de dezembro de 2022
A Romanização da Península Ibérica (parte 1)	11 de dezembro de 2022
A Romanização da Península Ibérica (parte 2)	11 de dezembro de 2022
A Romanização da Península Ibérica (parte 3)	11 de dezembro de 2022
A queda do Império Romano do Ocidente (parte 1)	13 de dezembro de 2022
A queda do Império Romano do Ocidente (parte 2)	13 de dezembro de 2022
A quebra demográfica do século XIV	03 de fevereiro de 2023
Os senhorios medievais (parte 1)	24 de fevereiro de 2023
Os senhorios medievais (parte 2)	24 de fevereiro de 2023
O combate à expansão senhorial	10 de março de 2023
A arquitetura gótica	19 de março de 2023
O conhecimento da Natureza	28 de abril de 2023
O contributo português para o conhecimento	30 de abril de 2023
A pintura renascentista	11 de maio de 2023
A escultura renascentista	12 de maio de 2023
O gótico Manuelino (parte 1)	18 de maio de 2023
O gótico Manuelino (parte 2)	18 de maio de 2023
A renovação espiritual e religiosa	23 de maio de 2023

Apêndice 44 - Publicação da rubrica “Dia de História” no feed



← Publicações

histogram_2023 10 de janeiro de 49 a.C.

Travessia do Rubicão por Júlio César.

"O Rubicão é um pequeno rio localizado no nordeste de Itália, cuja identificação não é completamente segura, mas que se pensa tratar-se do rio Fiumicino. Na Antiguidade, o rio marcava a fronteira entre a Gália e os territórios administrados por Roma. Nesse dia, o general romano Júlio César atravessou o rio em direção a Roma, com a sua legião, o que era estritamente proibido pelas regras da República e considerado um ato de guerra. César terá então proferido a célebre frase *alea iacta est* («a sorte está lançada») e terá sido assim que surgiu a expressão "Passar o Rubicão", ficando para a História como sinónimo de decisão arriscada, irreversível e sem retorno.

O poder em Roma era, nessa época, disputado por duas figuras rivais: o general Pompeu Magno, o homem mais poderoso de Roma e que contava com o apoio das famílias mais importantes do Senado, e Júlio César, que estava em ascensão e ganhava cada vez mais apoios, sobretudo junto das camadas populares devido às vitórias militares que obteve nas guerras contra os gauleses. Durante algum tempo, os dois homens formaram uma aliança (chamada de Primeiro Triunvirato), mas o conflito era inevitável. Quando se encontrava a caminho de Roma, César viu os seus poderes serem-lhe retirados pelo Senado, que lhe ordenou que dispersasse o seu exército. Em vez de obedecer, César fez exatamente o contrário: avançou sobre Roma à frente da sua legião, num claro desafio ao Senado e a Pompeu Magno.

Seguiu-se a guerra civil. A ousadia de Júlio César ao atravessar o Rubicão assustou os seus inimigos que, ao invés de defenderem Roma, a abandonaram. Pompeu Magno sofreu sucessivas derrotas, apesar de dispor de forças superiores. De homem mais poderoso de Roma e paladino, do Senado e das leis da República, passou a fugitivo num curto período de tempo, até ao seu assassinato no Egito, por ordem do rei Ptolomeu XIII. Júlio César foi aclamado ditador perpétuo em Roma, mas acabou, contudo, assassinado em pleno Senado, cinco anos após a passagem do Rubicão."

histogram_2023 Texto retirado e adaptado de: PINTO, Paulo (2020). Os dias da História: 365 episódios da História de Portugal e do Mundo. Lisboa: Manuscrito, 24.

10 de janeiro



Apêndice 45 - Divulgação da rubrica “Dia de História” através dos *stories*



Apêndice 46 - Destaque no perfil referente à rubrica “Dia de História”

histogram_2023 ▾ •

 37 87 0
Publicações Seguidores A seguir

Histogram ele/dele
"A História é émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente e advertência do futuro."

[Editar perfil](#) [Partilhar perfil](#) 


Dia de História


Rememescim...

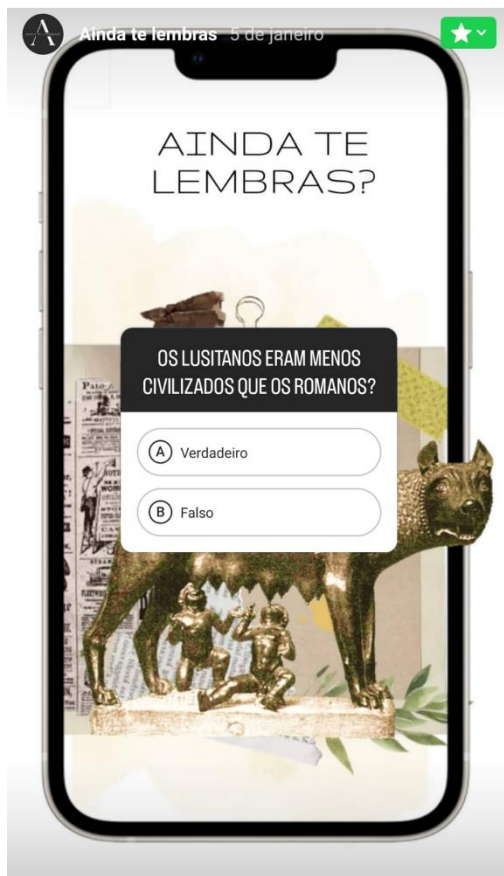

Linha do Tem...


Conta-me mai...

Apêndice 47 - Lista de publicações realizadas para a rubrica “Dia de História”

Tema da Publicação	Data da Publicação
Coroação de Carlos Magno	25 de dezembro de 2022
Travessia do Reno pelas Tribos Germânicas	31 de dezembro de 2022
Emissão da Bula Romanus Pontifex	08 de janeiro de 2023
Travessia do Rubicão por Júlio César	10 de janeiro de 2023
Morte do Imperador Teodósio	17 de janeiro de 2023
Assassinato do Imperador Calígula	24 de janeiro de 2023
Nascimento de D.Afonso IV	08 de fevereiro de 2023
Fundação Mítica de Roma	21 de abril de 2023
Chegada da Armada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil	22 de abril de 2023
25 de abril de 1974	25 de abril de 2023
Assinatura do Tratado de Tordesilhas	07 de junho de 2023

Apêndice 48 - Quiz aplicado através do perfil do Instagram sobre o Império Romano





Apêndice 49 - Respostas ao questionário sobre o Império Romano



Apêndice 50 - Destaque no perfil referente à rubrica “Ainda te lembras?”

histogram_2023 ▾ •  



37
Publicações

87
Seguidores

0
A seguir

Histogram [ele/dele](#)
"A História é émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente e advertência do futuro."

[Editar perfil](#) [Partilhar perfil](#) 



Conta-me mai...



Sugestões

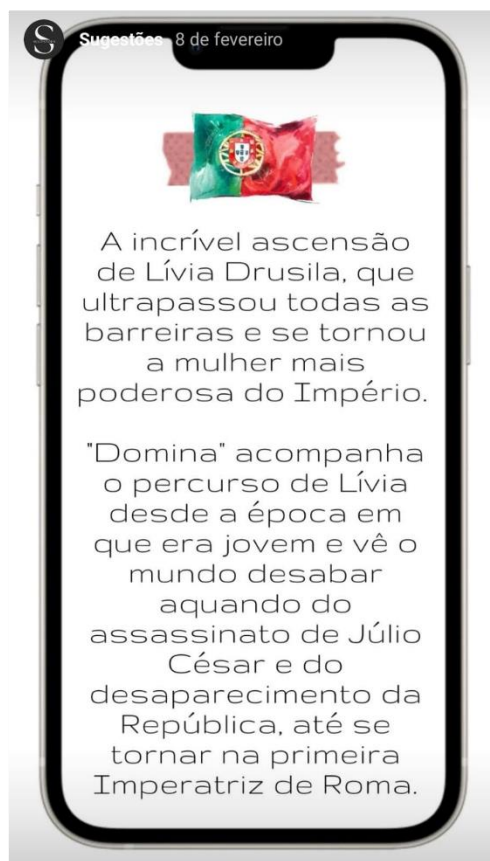
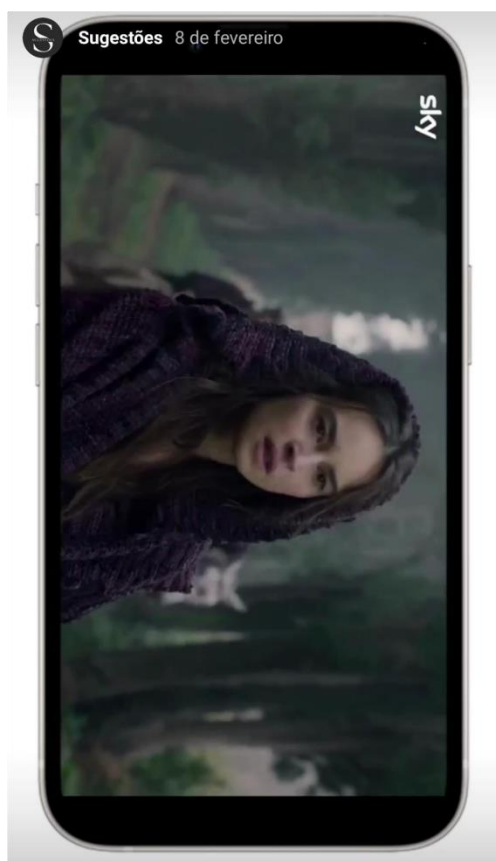


Passado Pres...



Ainda te lemb...

Apêndice 51 - Sugestão de série feita através dos *stories*



Apêndice 52 - Destaque no perfil referente às “Sugestões”

histogram_2023 ▾ •  



37
Publicações

87
Seguidores

0
A seguir

Histogram [ele/dele](#)
"A História é émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente e advertência do futuro."

[Editar perfil](#) [Partilhar perfil](#) 



Conta-me mai...



Sugestões



Passado Pres...



Ainda te lemb...

Apêndice 53 - Destaque no perfil referente à atividade “Passado Presente”

histogram_2023 ▾ •  



37
Publicações

87
Seguidores

0
A seguir

Histogram [ele/dele](#)
"A História é émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente e advertência do futuro."

[Editar perfil](#) [Partilhar perfil](#) 



Conta-me mai...



Sugestões

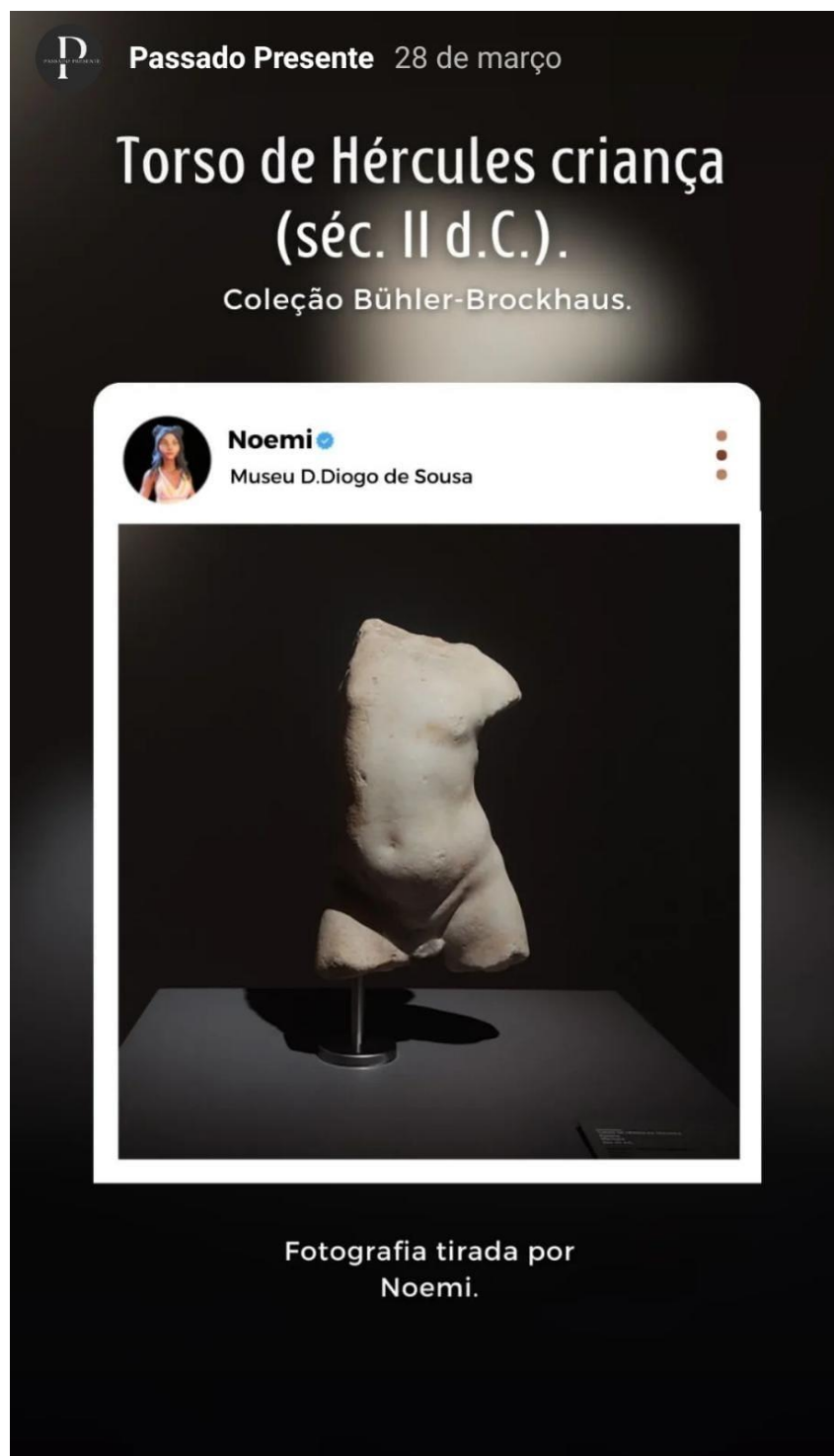


Passado Pres...



Ainda te lemb...

Apêndice 54 - Story de divulgação das fotografias para a atividade “Passado Presente”



Apêndice 55 - Publicação da rubrica "Conta-me mais!" no Instagram.



histogram_2023





27 gostos

...

← Publicações

histogram_2023 Hoje, no "Conta-me mais!", trago-vos um trabalho realizado por alunos de uma turma de História A do 10.º de escolaridade. O principal objetivo da atividade proposta aos alunos foi responder à questão "Quem foi D. Afonso Henriques?", à qual estes responderam e eu partilho agora, convosco, o resultado desta pequena investigação!

Nota-se muito que sou um professor orgulhoso?

Sem mais delongas, o texto:

" Como é de conhecimento geral, a data e local do nascimento do nosso primeiro rei mantém-se uma incógnita até hoje, uma vez que não chegou até nós nenhum documento comprovativo da sua data de nascimento ou do seu batizado. Nos dias atuais, a data que reúne maior consenso aponta para o verão de 1109 e para a probabilidade de este ter nascido no dia 05 de Agosto. Apesar deste aparente consenso, há autores e historiadores que referem a data de 25 de Julho do mesmo ano como data apontada para o nascimento do rei português, sendo que também já foram indicadas outras datas, como os anos de 1106 ou 1111. Alguns autores apontam Viseu como local de nascimento do rei, dado a mãe, D. Teresa de Leão (c.1080-1130) estar documentada nessa povoação por volta desse ano mas, tradicionalmente, acredita-se que terá nascido e sido batizado em Guimarães, onde viveu até 1128. Há, contudo, Historiadores que indicam Coimbra ou Astorga como locais prováveis para o seu nascimento, mas perante uma tão grande panóplia de opções, é difícil indicar um local com exatidão.

Afonso Henriques governou, a partir de 1095, o então chamado Condado Portucalense, que compreendia os territórios entre o rio Minho e o rio Mondego, mas não demorou a alargar a sua área de influência e rapidamente conquistou terras no centro e no sul do país, tomando Santarém e Lisboa aos mouros em 1147.

(Continua nos comentários)



Comentários



histogram_2023 23 sem • Afixado



Durante a sua vida, o rei conquistador (cognome dado a D. Afonso Henriques) foi casado com D. Mafalda de Saboia (1125-1158), filha do conde Amadeu II de Saboia (?- 1148) e de D. Mafalda de Albon (?-?). À data do casamento, D. Mafalda de Saboia tinha 21 anos e D. Afonso 37, sendo que foram casados durante 12 anos e tiveram, juntos, sete filhos. Foram eles:

1- D. Henrique (1147-1155), que morreu quando criança;

2- D. Urraca (1151-1211), que se casou com o rei Fernando II de Leão (c.1137-1188);

3- D. Teresa (1151-1218), que se casou com Filipe I (1143-1191), conde de Flandres, e que viria a casar-se novamente com Eudes III (1166-1218), duque de Borgonha;

4- D. Mafalda (1153-1162), que teve o casamento planejado com a rei Afonso II de Aragão (1157-1196), mas faleceu ainda jovem e nunca chegou a contrair matrimónio;

5-D. Sancho I (1154-1212), futuro rei de Portugal;

6- D. João (1156-1163), infante de Portugal, que morreu ainda criança;

7- D. Sancha (1157-1167), infanta que faleceu ainda jovem.

Fora do casamento, D.Afonso Henriques terá tido ainda mais quatro filhos, considerados ilegítimos: D. Fernando Afonso e D. Afonso, filhos de Flâmula Gomes, e D. Teresa Afonso e D. Urraca Afonso, filhas de Elvira Gualtar, dos quais as datas de nascimento são desconhecidas, com a exceção da data de nascimento de D. Fernando Afonso, que terá nascido por volta de 1140 e terá sido o filho varão do primeiro rei português mas, por ser ilegítimo, nunca terá herdado a coroa.

D.Afonso I de Portugal faleceu em Coimbra, no dia 06 de dezembro de 1185, após 42 anos de governo, tendo sido sepultado na mesma cidade, no Mosteiro de Santa Cruz."

Responder



histogram_2023 23 sem • Afixado



Investigação realizada por F. , Forbes, Isis e Noemi, alunos do 10.º ano de escolaridade. (Nomes fictícios atribuídos para não comprometer a privacidade dos alunos);

Trabalho orientado por Diogo Sousa, Professor estagiário de História (grupo 400).

Responder



histogram_2023 23 sem • Afixado



Bibliografia utilizada na elaboração do texto:

AMARAL, Diogo Freitas do. (2000). D. Afonso Henriques- Biografia. Lisboa: Bertrand Editora.

Responder

Apêndice 56 - Destaque no perfil referente à atividade “Conta-me mais!”

histogram_2023 ▾ •  



37

Publicações

87

Seguidores

0

A seguir

Histogram [ele/dele](#)

"A História é émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente e advertência do futuro.

Editar perfil

Partilhar perfil





Conta-me mai...



Sugestões



Passado Pres...



Ainda te lemb...

Apêndice 57 - Story de divulgação dos *memes* feitos para a atividade “Rememescimento”



Apêndice 58 - Destaque no perfil referente à atividade “Rememescimento”

histogram_2023 ▾ •  



37
Publicações

87
Seguidores

0
A seguir

Histogram [ele/dele](#)
"A História é émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente e advertência do futuro."

[Editar perfil](#) [Partilhar perfil](#) 



Dia de História



Rememescim...

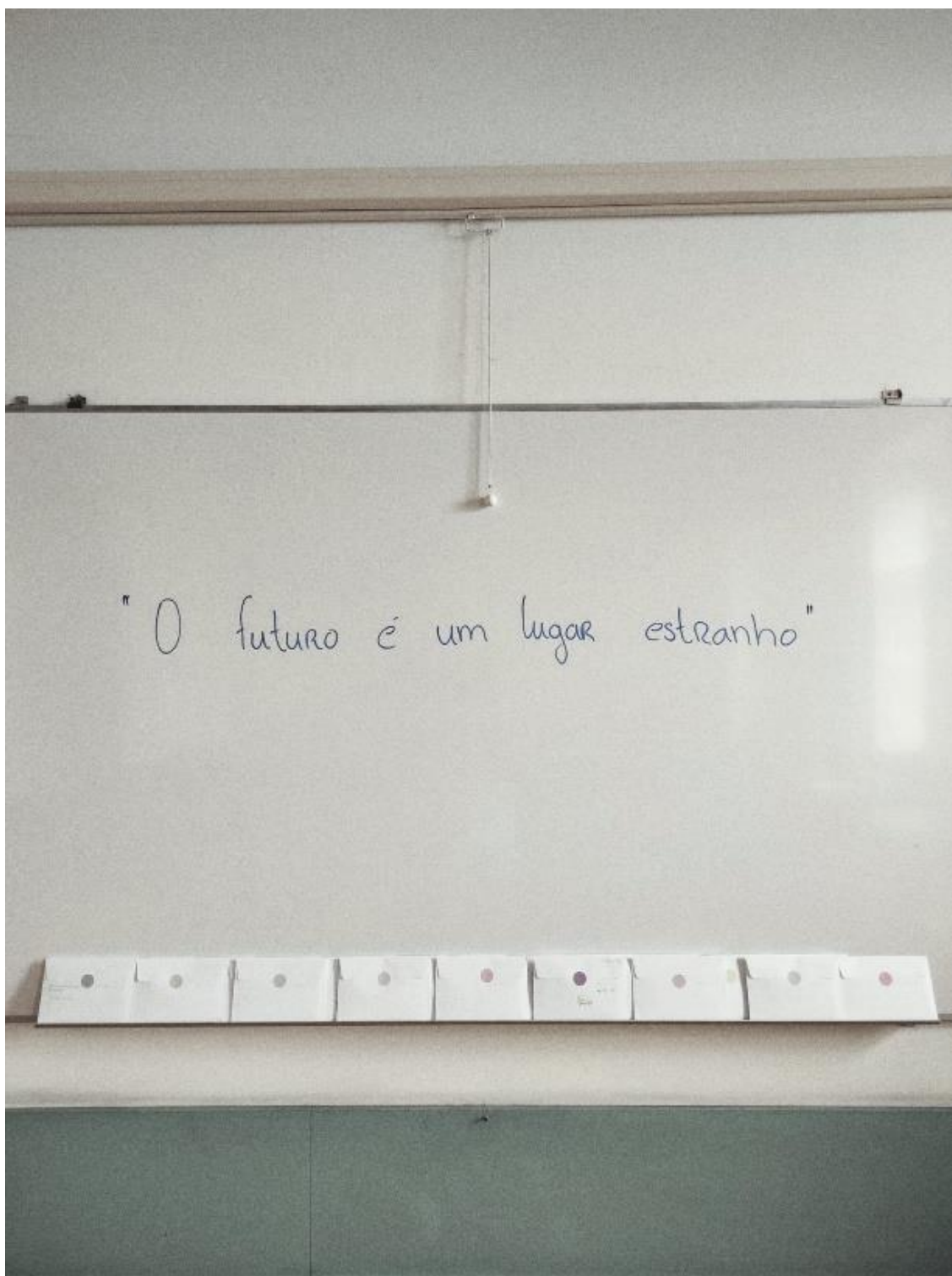


Linha do Tem...



Conta-me mai...

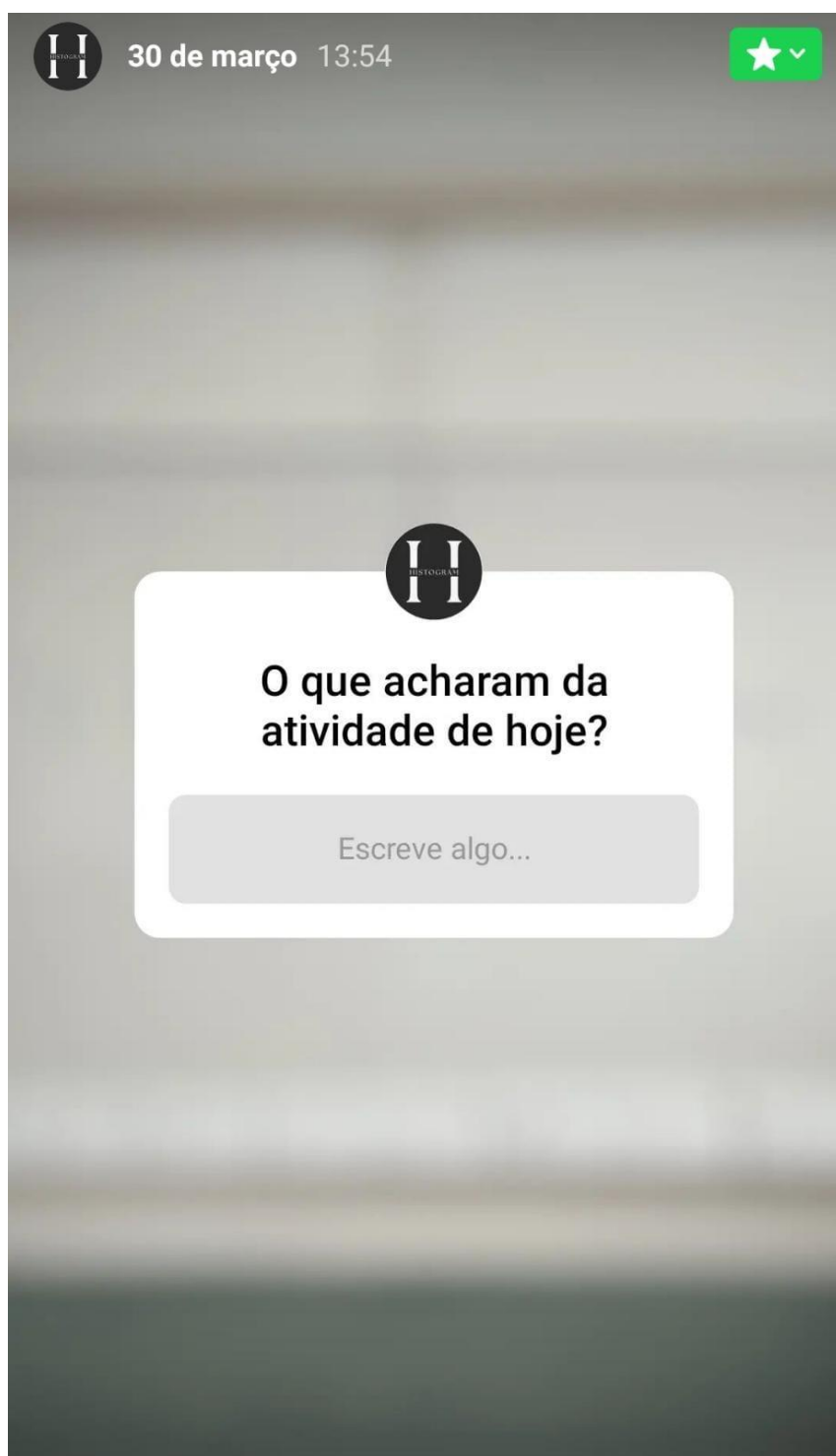
Apêndice 59 - O futuro é um lugar estranho



Apêndice 60 - Cartas recolhidas após a aplicação da atividade “O futuro é um lugar estranho”



Apêndice 61 - Story compartilhado com a funcionalidade “perguntas”



Apêndice 62 - Feedback recolhido através do Instagram face à atividade “O futuro é um lugar estranho”



Apêndice 63 - Questionário final sobre a eficácia do @Histogram_2023

Questionário final- @Histogram_2023

Inserido no estágio profissional do Mestrado em Ensino da História no Terceiro ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente formulário tem como objetivo averiguar a eficácia da estratégia aplicada com os os alunos do décimo ano, da turma nove da Escola Secundária Sá de Miranda no ano letivo de 2022-2023 relacionada às redes sociais e á forma como estas podem, ou não, contribuir para a aprendizagem da História.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Seguiu o perfil "@Histogram_2023" na rede social Instagram? *

☐ Sim.

☐ Não.

2. Consideras que o Histogram te fez pesquisar mais sobre conteúdo histórico? *

☐ Sim.

☐ Não.

3. Começaste a seguir outras páginas sobre História devido ao Histogram? *

☐ Sim.

☐ Não.

4. Num intervalo de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom), como classificarias a relevância dos conteúdos do Histogram? *

	1	2	3	4	5	
Muito mau	☐	☐	☐	☐	☐	Muito bom

5. Das atividades que realizaste, qual foi a que te despertou mais interesse?

A sua resposta

6. Consideras que o número de atividades que realizaste para o Histogram foi adequado? **Justifica a tua resposta.** *

A sua resposta

7. Consideras que o Instagram perdeu o seu carácter lúdico após começares a seguir o perfil? *

☐ Sim.

☐ Não.

8. Consideras que o perfil Histogram foi uma forma de aprendizagem mais lúdica/didática quando comparada com os recursos habituais? *

☐ Sim.

☐ Não.

9. Acedias ao perfil de forma autónoma (através do "pesquisar"), ou consultavas apenas quando o conteúdo surgia no *feed*?

☐ De forma autónoma, através do "pesquisar".

☐ Apenas quando surgia no *feed*.

10. Alguma vez assististe aos conteúdos recomendados pelo professor no destaque "Sugestões"? *

☐ Sim

☐ Não.

11. Consideras que as rubricas postas em prática através do Instagram te ajudaram a preparar/consolidar as aprendizagens adquiridas em sala de aula? *

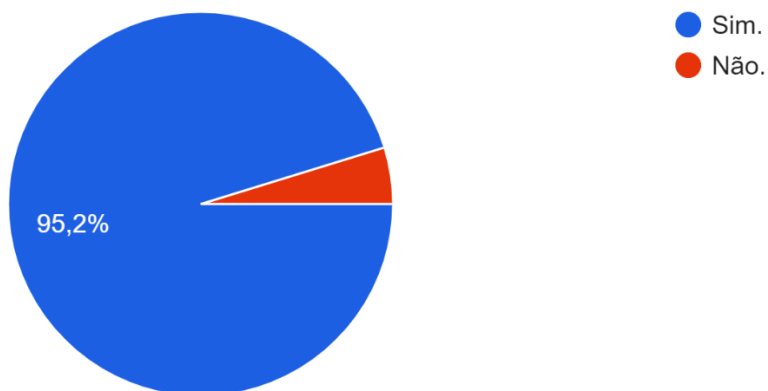
☐ Sim.

☐ Não.

Apêndice 64 - Alunos que seguiram o perfil "@Histogram_2023"

1. Seguiste o perfil "@Histogram_2023" na rede social Instagram?

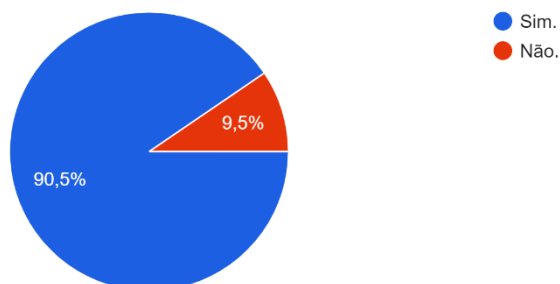
21 respostas



Apêndice 65 - Alunos que consideraram que o perfil "@Histogram_2023" os fez pesquisar mais sobre conteúdo histórico

2. Consideras que o perfil "@Histogram_2023" te fez pesquisar mais sobre conteúdo histórico?

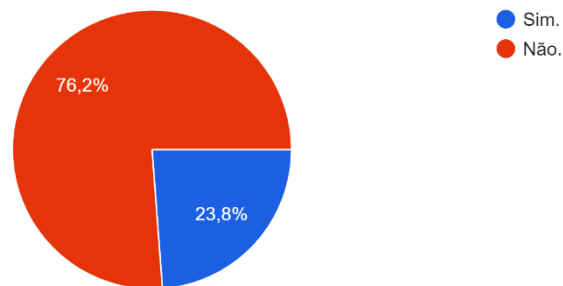
21 respostas



Apêndice 66 - Alunos que começaram a seguir outras páginas sobre História devido ao perfil “@Histogram_2023”

3. Começaste a seguir outras páginas sobre História devido ao perfil “@Histogram_2023”?

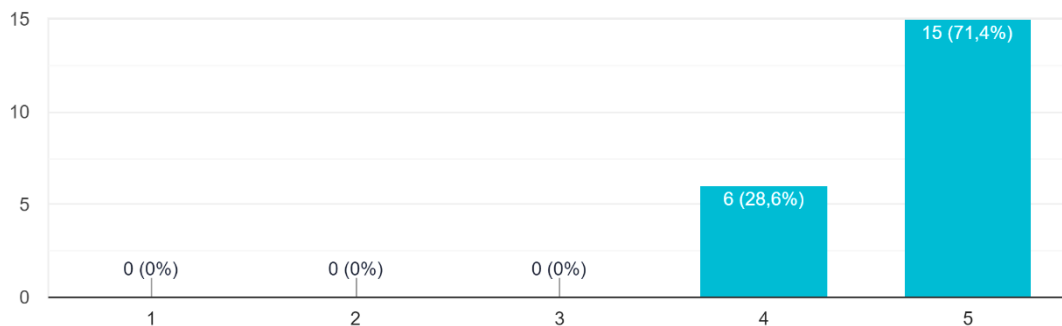
21 respostas



Apêndice 67 - Relevância dos conteúdos do perfil “@Histogram_2023”

4. Num intervalo de 1 a 5 (sendo 1 muito mau e 5 muito bom), como classificarias a relevância dos conteúdos do perfil “@Histogram_2023”?

21 respostas



Apêndice 68 - Adequação do número de atividades para o Histogram¹³⁸

Categorias	Citações	Correspondências
1- Adequação do número de atividades	R1: “Sim” R2: “Sim” R3: “Sim sim foi porque eram atividades curtas” R4: “Sim, pois foi o suficiente para eu aprender alguma coisa mas não me sobrecarregou e motivou me bastante” R5: “Sim, foi adequado porque o professor teve em conta a quantidade de testes que nós tínhamos mas ao mesmo tempo avaliou-nos no nosso carácter prático e não nos sobrecarregou” R6: “Sim, não me senti sobrecarregada com as atividades” R7: “Sim, porque não fomos sobrecarregados com muitos trabalhos, mas também não foram poucos, por isso acho q foi um número razoável de trabalhos” R8: “Sim, foi a disciplina mais interessante por ter mais atividades” R9: “Sim foi bastante adequado a quantidade de trabalhos e nunca ficamos sobrecarregados até porque o professor nos dava tempo” R10: “Oui pq tbm tínhamos outras a atividades de outras disciplinas então foi bom n ter muitas” R11: “Considero que sim, pois não foi uma grande quantidade e com um curto prazo de entrega” R12: “Acho que o número de atividades foi adequado, porque foi um trabalho por período e assim não sobrecarregou os estudos/trabalhos de outras disciplinas” R13: “Sim, porque conseguimos aprender a trabalhar mais em digital e a fazer trabalhos com pessoas com quem não estávamos habituados a trabalhar e sim achei bastante interessante” R14: “Sim, foi adequado pois o professor não nos subcarregou com muitas atividades para o histogram mesmo sabendo que teria de ter o histogram pronto” R15: “Sim, acho que o número de atividades foi adequado pois não ficamos muito sobrecarregados com trabalhos que tínhamos de fazer para o Histogram” R16: “Sim, considero que o número de atividades foi adequado”	18

¹³⁸ Faz-se a ressalva de que há respostas que se adequam a mais do que uma categoria e, por isso, aparecem mais do que uma vez na tabela.

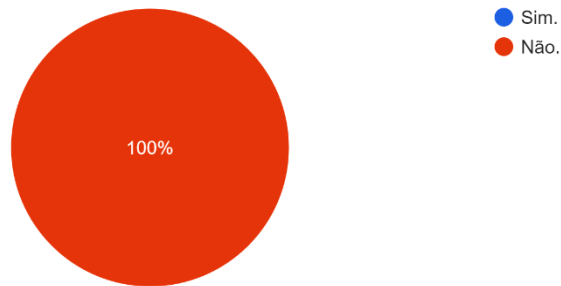
	R17: “Sim, porque os trabalhos não foram sobrecarregados ao longo do ano” R18: “Acho que foi adequado porque me ajudou muito nos meus estudos” R19: “Sim, não foram trabalhos que nos deixaram muito sobrecarregados e foram trabalhos interessantes”	
2- Extensão das atividades	R3: “Sim sim foi porque eram atividades curtas”	1
3- Quantidade	R7: “Sim, porque não fomos sobrecarregados com muitos trabalhos, mas também não foram poucos, por isso acho q foi um número razoável de trabalhos” R8: “Sim, foi a disciplina mais interessante por ter mais atividades” R10: “Oui pq tbm tínhamos outras a atividades de outras disciplinas então foi bom n ter muitas” R11: “Considero que sim, pois não foi uma grande quantidade e com um curto prazo de entrega” R12: “Acho que o número de atividades foi adequado, porque foi um trabalho por período e assim não sobrecarregou os estudos/trabalhos de outras disciplinas” R14: “Sim, foi adequado pois o professor não nos subcarregou com muitas atividades para o histogram mesmo sabendo que teria de ter o histogram pronto” R15: “Sim, acho que o número de atividades foi adequado pois não ficamos muito sobrecarregados com trabalhos que tínhamos de fazer para o Histogram” R16: “Sim, porque os trabalhos não foram sobrecarregados ao longo do ano” R18: “Sim, não foram trabalhos que nos deixaram muito sobrecarregados e foram trabalhos interessantes”	9
4- Praticidade	R5: “Sim, foi adequado porque o professor teve em conta a quantidade de testes que nós tínhamos mas ao mesmo tempo avaliou-nos no nosso carácter prático e não nos sobrecarregou” R17: “Acho que foi adequado porque me ajudou muito no meus estudos”	2
5- Interesse	R4: “Sim, pois foi o suficiente para eu aprender alguma coisa mas não me sobrecarregou e motivou me bastante” R8: “Sim, foi a disciplina mais interessante por ter mais atividades” R13: “Sim, porque conseguimos aprender a trabalhar mais em digital e a fazer trabalhos com	4

	peessoas com quem não estávamos habituados a trabalhar e sim achei bastante interessante” R18: “Sim, não foram trabalhos que nos deixaram muito sobrecarregados e foram trabalhos interessantes”	
6- Motivação	R4: “Sim, pois foi o suficiente para eu aprender alguma coisa mas não me sobrecarregou e motivou me bastante”	1
7- Tempo de execução	R9: “Sim foi bastante adequado a quantidade de trabalhos e nunca ficamos sobrecarregados até porque o professor nos dava tempo” R11: “Considero que sim, pois não foi uma grande quantidade e com um curto prazo de entrega”	2
8- Interação	R13: “Sim, porque conseguimos aprender a trabalhar mais em digital e a fazer trabalhos com pessoas com quem não estávamos habituados a trabalhar e sim achei bastante interessante”	1
9- Auxílio ao estudo	R4: “Sim, pois foi o suficiente para eu aprender alguma coisa mas não me sobrecarregou e motivou me bastante” R17: “Acho que foi adequado porque me ajudou muito no meus estudos”	2
10- Reconhecimento da adequação do número de atividades, porém com ausência de justificção	R1: “Sim” R2: “Sim” R6: “Sim, não me senti sobrecarregada com as atividades” R16: “Sim, considero que o número de atividades foi adequado”	4

Apêndice 69 - Alunos que consideraram que o Instagram perdeu o seu carácter lúdico após começaram a seguir o perfil.

7. Consideras que o Instagram perdeu o seu carácter lúdico após começares a seguir o perfil?

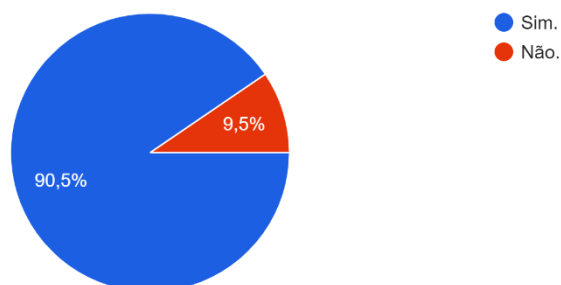
21 respostas



Apêndice 70 - Alunos que consideraram o perfil “@Histogram_2023” uma forma de aprendizagem mais lúdica/didática quando comparada com os recursos habituais

8. Consideras que o perfil “@Histogram_2023” foi uma forma de aprendizagem mais lúdica/didática quando comparada com os recursos habituais?

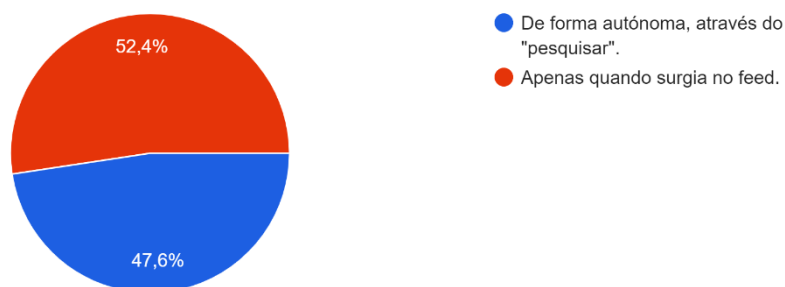
21 respostas



Apêndice 71 - Forma como os alunos acediam ao perfil “@Histogram_2023”

9. Acedias ao perfil de forma autónoma (através do "pesquisar"), ou consultavas apenas quando o conteúdo surgia no feed?

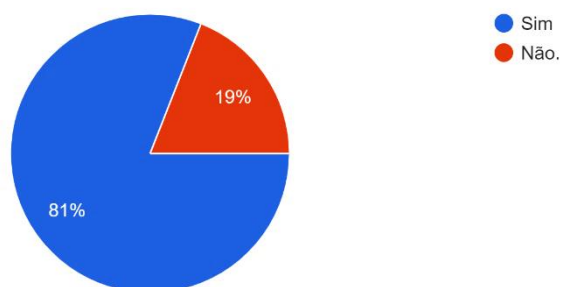
21 respostas



Apêndice 72 - Assistência dos alunos aos conteúdos partilhados através das “Sugestões”

10. Alguma vez assististe aos conteúdos recomendados pelo professor no destaque "Sugestões"?

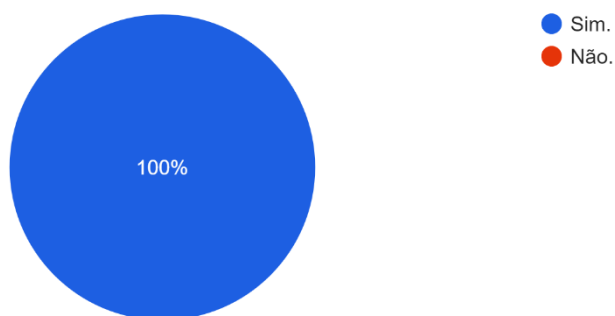
21 respostas



Apêndice 73 - Alunos que consideraram que as rubricas postas em prática através do Instagram os ajudaram a preparar/consolidar as aprendizagens adquiridas em sala de aula

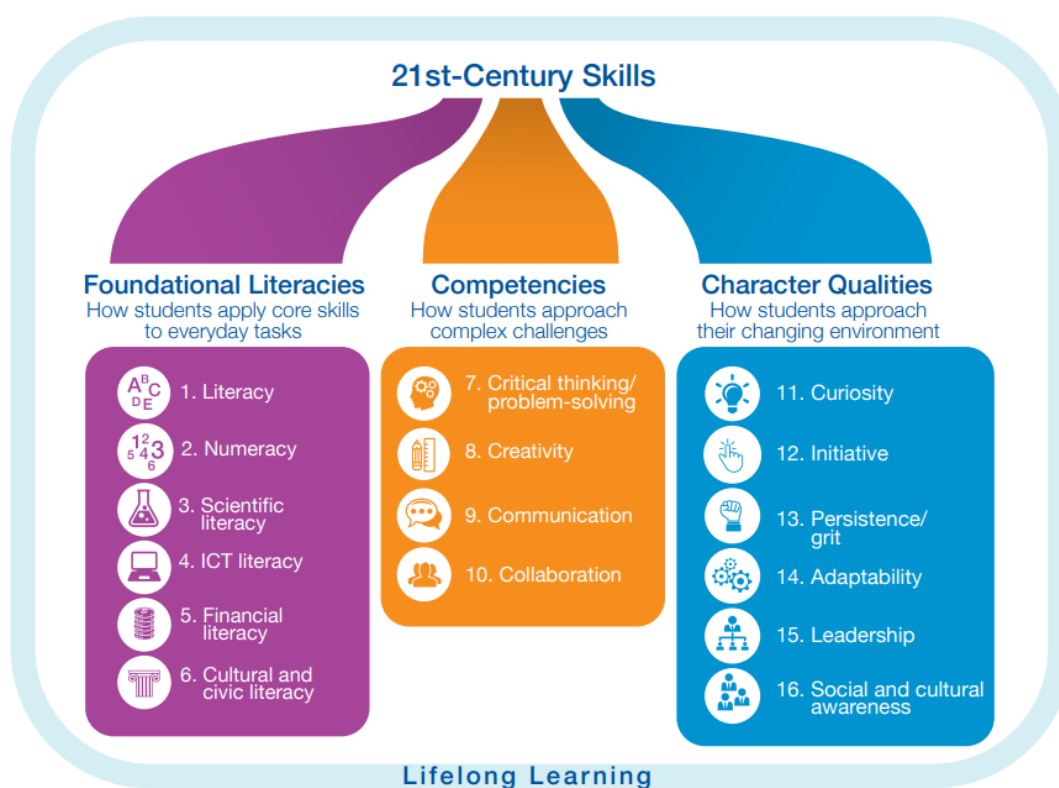
11. Consideras que as rubricas postas em prática através do Instagram te ajudaram a preparar/consolidar as aprendizagens adquiridas em sala de aula?

21 respostas



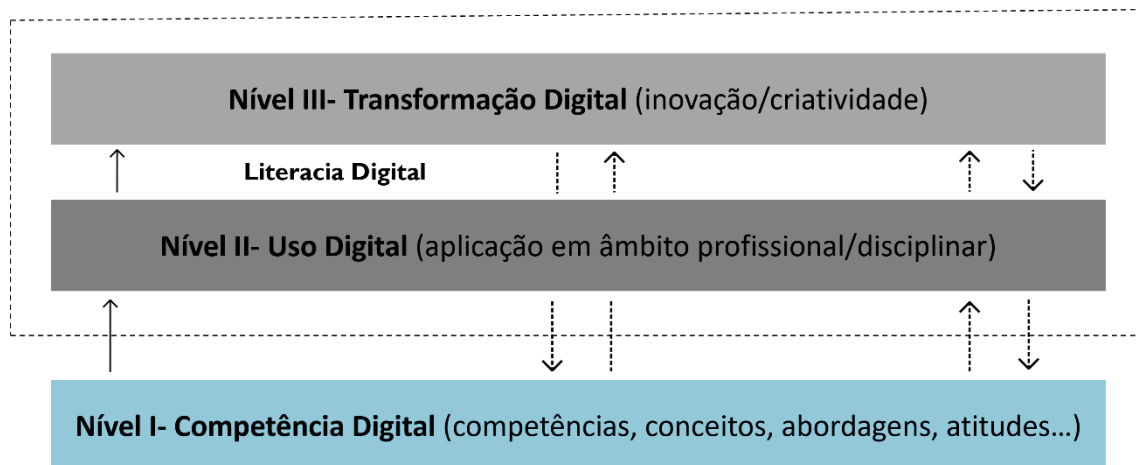
Anexos

Anexo 1 - Competências dos estudantes para o século XXI



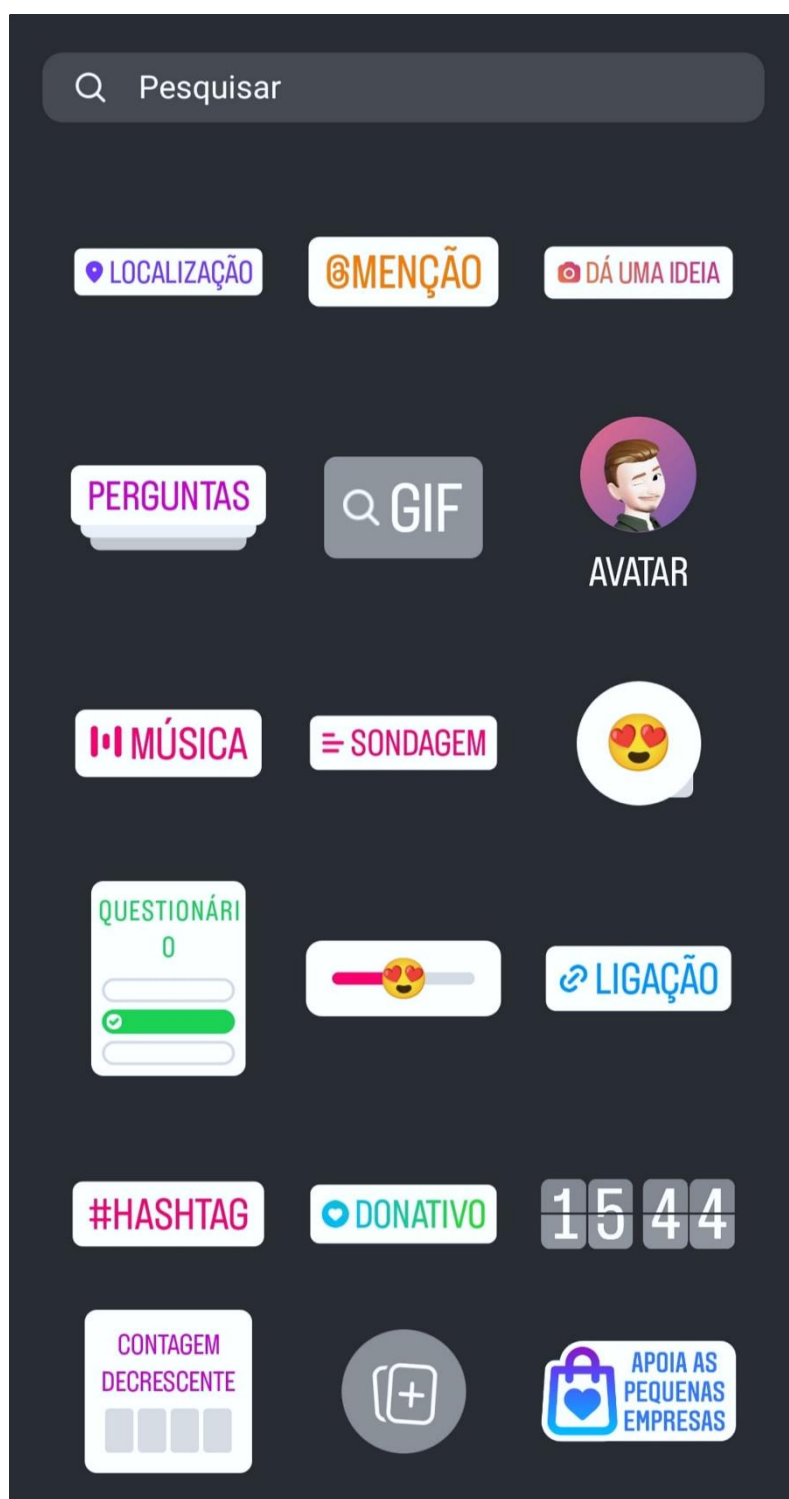
Fonte: Retirada de World Economic Forum. (2016). *Ten 21st-century skills every student needs*.
<https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>.

Anexo 2- Níveis de operacionalização do conceito de literacia digital



Fonte: Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). Retirada e adaptada de Santos *et al.* (2016). *Literacia(s) digital(ais): Definições, perspectivas e desafios*, p. 32. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_1.

Anexo 3 - Funcionalidades disponíveis para a criação de um story



Fonte: Arquivo pessoal.

Anexo 4 - Publicação do trabalho “A Mulher na Grécia Antiga” no Histogram da aluna Anila



Anila

04 publicações 23 seguidores A seguir 23

Mensagens

Historiadora no @Histogram_2023.

"A história é testemunha do passado, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, anunciadora dos tempos antigos."

- Cícero.

Seguida por professor Diogo e mais 22 pessoas.

Publicações








Anila

A mulher na Grécia Antiga

A Grécia Antiga foi uma das épocas da História que continua a surpreender os historiadores e curiosos pela essência dos seus costumes, da sua cultura e mitologia. Ficou marcada para toda a história pelo surgimento da democracia, que nasceu na cidade-estado de Atenas.

O acesso à participação na vida política era restrito apenas para os cidadãos atenienses, membros do sexo masculino apresentando certas características.



Anila

A mulher na Grécia Antiga- continuação

As mulheres eram automaticamente excluídas da vida política, não podendo votar ou participar nos debates e decisões da Eclésia. Enquanto que os homens tinham educação escolar e frequentavam o ensino, as mulheres eram educadas em casa pela mãe, que lhes transmitia os conhecimentos e habilidades domésticas necessárias para administrar uma casa.

A fase mais importante de uma mulher ateniense era o casamento. A partir dos 14 anos de idade, estas estavam aptas para desempenhar o seu principal papel de esposa e de mãe ocupando o gineceu, espaço da casa que lhes era reservado.



Anila

A mulher na Grécia Antiga- continuação

Contudo, as mulheres da Grécia Antiga não pertenciam todas ao mesmo estatuto social. As escravas ocupavam-se de todo o tipo de trabalhos e recados, as mulheres com poucos privilégios trabalhavam fora de casa, de modo a garantir o sustento do lar, e finalmente as mais privilegiadas para além de educarem os filhos, a tecelagem era uma das suas ocupações mais importantes.

Os seus direitos variavam consoante as cidades-estado, mas as mulheres espartanas estavam em destaque pelo facto de terem uma maior liberdade e por possuírem e usufruírem de bens e patrimónios. O ensino de Esparta era organizado e obrigatório para os dois géneros. Neste caso, a educação pretendia formar mulheres fortes que aprendiam dança, música, poesia e praticavam exercício para fortalecer o corpo.

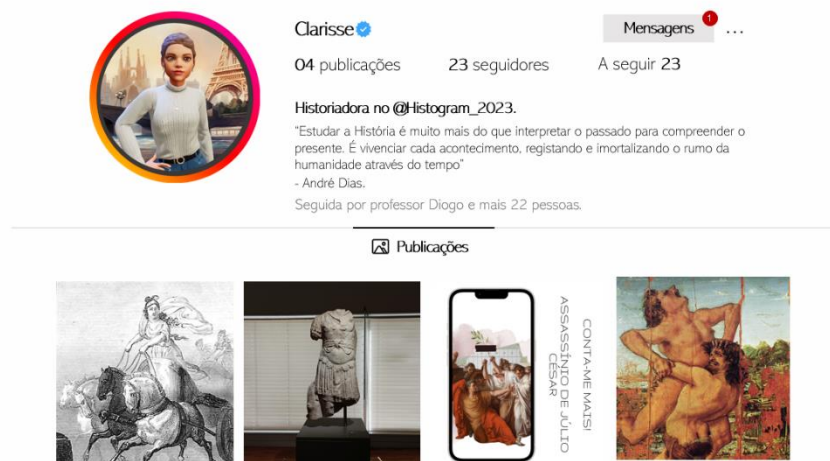
Anexo 5 - Publicação do trabalho “Passado Presente” no Histogram do aluno Octavius



Anexo 6 - Fotografia vencedora do concurso “Passado Presente”, tirada pelo aluno Ludwig



Anexo 7 - Publicação do trabalho “Conta-me mais!” no Histogram da aluna Clarisse





Clarisse

Conta-me Mais!
Assassinato de Júlio César- continuação

Após o assassinato de Júlio César, as reações foram inesperadas. Houve uma reação violenta por parte do povo de Roma, que foi incentivado a revoltar-se pelos homens de César, nomeadamente Marco Antônio (83 a.C.-30 a.C.). Durante mais de uma década deu-se uma guerra entre os partidários de César e os responsáveis pelo complô (Plano ou combinação de duas ou mais pessoas para prejudicar outra). Em vez de serem aclamados como heróis da República, os assassinos de César foram ameaçados e obrigados a abandonar a cidade. Após tais acontecimentos, deu-se um período de guerra civil, do qual saiu vitoriosa a aliança entre os dois herdeiros políticos de Júlio César: Marco Antônio e Otávio (63 a.C.- 14 d.C.). Estes, porém, entraram rapidamente em conflito e a paz só regressou a Roma no ano de 27 a.C., quando Otávio saiu vitorioso e foi proclamado como o primeiro imperador, com o nome de Augusto.



Clarisse

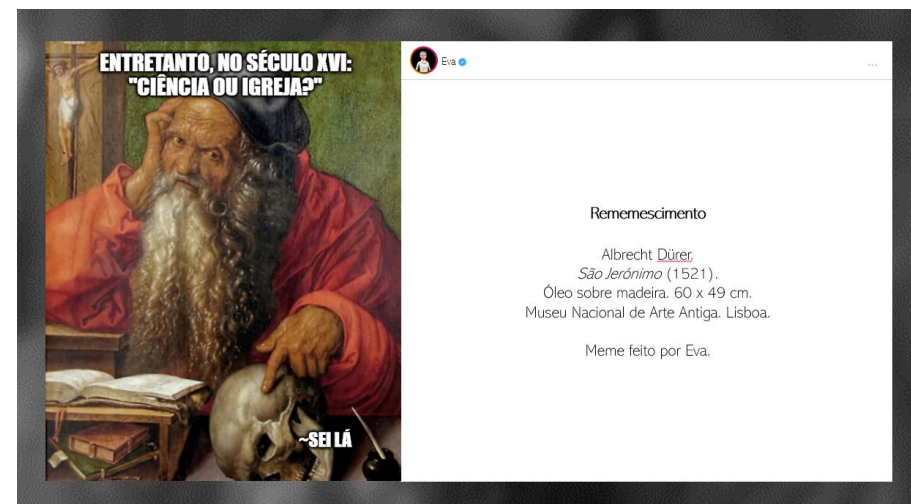
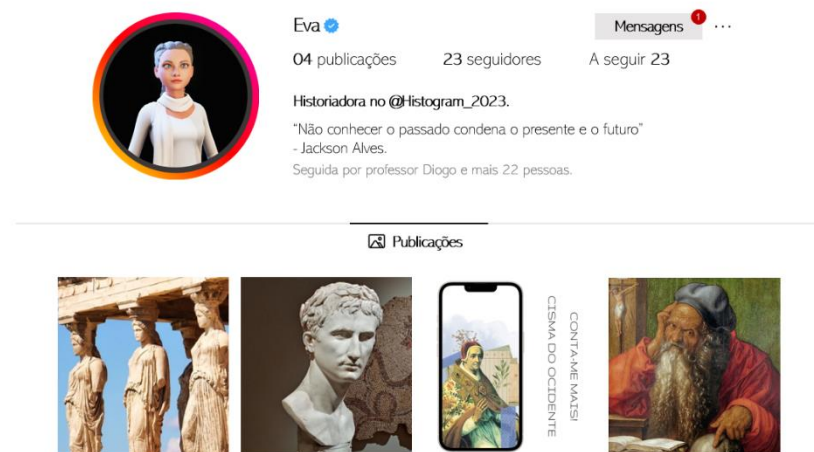
Conta-me Mais!
Assassinato de Júlio César- webgrafia

Barreiro, I. (2020). Júlio César: 5 fatos pouco conhecidos sobre um dos maiores líderes romanos da História. Aventuras na História. <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/historia-5-fatos-pouco-conhecidos-sobre-julio-cesar-lider-romano.phtml>.

Braz, R. (2018). Júlio César é assassinado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo. <https://www.fflch.usp.br/423>.

Paulo, P. (2017). Dias da História - Assassinio de Júlio César. [Programa]. RTP Ensina. <https://ensina.rtp.pt/artigo/assassinio-de-julio-cesar/>.

Anexo 8 - Publicação do trabalho “Rememescimento” no Histogram da aluna Eva



Anexo 9 - *Meme* vencedor do concurso “Rememescimento”, feito pela aluna Noemi

