U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

#HistoryTok

As potencialidades do *TikTok* como um recurso didático do Ensino da História

Sofia Nair Albino

M

2026

Sofia Nair Albino

#HistoryTok
As potencialidades do *TikTok* como um recurso didático do Ensino da História

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Dedicado a todos os que tentaram, mesmo quando julgavam que iam falhar.

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 6
Agradecimentos 7
Resumo 9
Abstract 10
Índice de Figuras 11
Índice de Tabelas 12
Índice de Gráficos 13
Lista de abreviaturas e siglas 15
Introdução 16
1. Enquadramento Teórico 20
1.1. Educação Digital 21
1.2. As Redes Sociais como espaços de aprendizagem 33
1.3. *O TikTok* na aula de História 43
2. Enquadramento Metodológico 54
2.1. Caracterização do Estudo 54
2.2. Contextualização do Ambiente Escolar 57
2.3. Caracterização da Amostra 58
2.4. A Intervenção pedagógico-didática 66
2.4.1. Recursos e Tecnologias Digitais 66
2.4.2. Preparar o Terreno 67
2.4.3. Instrumentos de Recolha de Dados 83
2.5. Metodologia de Análise 89
3. Análise e Discussão dos Resultados 94
3.1. Questionário Inicial 94
3.2. *WebQuest*s formato *TikTok* 119
3.3. Questionário Final 149
Considerações Finais 167
Referências Bibliográficas 174
Webgrafia dos *TikTok* 190
Apêndices 191
Apêndice 1 191

Apêndice 2..... 197
Apêndice 3..... 198
Apêndice 4..... 201

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

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

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

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

Porto, setembro de 2026 / *OPorto, september 2026*

Sofia Nair Bravo Ângelo Carneiro Albino

Agradecimentos

Primeiro, gostava de agradecer à minha mãe e à minha irmã, os meus pilares em tudo nesta vida, mas sobretudo neste último ano, em que o apoio que me deram, a paciência com ouviram cada queixa, cada choro, cada desespero, o reforço positivo e o carinho, mesmo após discussões, foram o que me permitiram concretizar este projeto. Estendo também este sentimento para a minha avó Nati e para o meu pai, a pessoa que fez gostar de História e dar os primeiros passos na direção do caminho que estou hoje.

De seguido, agradeço à Professora Doutora Sara Dias-Trindade, pela orientação científica, marcada pela enorme paciência, disponibilidade, amabilidade e abertura para guiar as minhas dúvidas, os meus anseios, as minhas lentidões e pressas, que foi essencial para alcançar a conclusão deste percurso. A professora foi sem dúvida uma enorme inspiração, desde o primeiro ano letivo do Mestrado em Ensino de História (MEH), abrindo-me horizontes face a abordagens e perspetivas da prática pedagógica.

Quero também estender os meus agradecimentos ao orientador cooperante, professor Francisco Ferraz, por todo apoio, motivação e liberdade que me deu ao longo do ano. Sem dúvida o reforço positivo, críticas construtivas e palavras calorosas, tanto nos bons momentos como nos momentos mais dificeís foram essenciais para completar este projeto e toda a envolvência da IPP.

Dirigio igualmente uma sincera palavra de apreço aos meus amigos e colegas da faculdade, sem vocês estes últimos cinco anos não teriam sido os mesmo, e não seria possível ter crescido como futura docente e como pessoa tal como o fiz. À Diana, a mais preocupada e também sempre a mais disponível a ajudar. À Cláudia, amiga genuína, que faz toda a gente sentir-se acolhida e bem disposta. Ao Luís, amigo sincero, disponível e que tanto gosta de ajudar, que bom que vieste de Murça para enriquecer a nossa faculdade. Ao Pedro, meu colega de estágio, que foi essencial para sobreviver às dores de crescimento que iniciação à prática profissional trouxe. À Cátia, amiga algarvia, exemplo de bom cárater, de dedicação e de boa vontade, a minha salvadora em muitas ocasiões, das melhoras companheiras de trabalho, és daquelas pessoas que me faz pensar “quero ser como tu quando for grande”. Ao João, amigo do coração, confidente

de todas horas, fonte de riso, de diversão, de companheirismo, de apoio, amizade da faculdade que mais me deu. À Ana Luísa, companheira de gostos semelhantes, a primeira pessoa que me fez sentir acolhida na faculdade. Aos meus amigos da praxe que criram na faculdade uma segunda casa para mim. À Rita, companheira de risos, revolta e longas conversas que me mantiveram à tona durante todo o processo do Mestrado. Ao Toninho, colega futuro docente, político nato, homem dos mil ofícios, que parece estar em todo lado e ter arcaboiço para tudo e mais alguma coisa. Ao brincalhão Gustavo, que tem alegria e diversão associada ao seu nome. À Inês de Penafiel, exemplo de mulher de garra, que me ensinou a resistir mesmo perante os momentos mais difíceis. À Joana, uma professora nata, senhora de convicções e princípios fortes, a que se mantém fiel, alguém que me inspirou a ser uma melhor docente inúmeras vezes. Ao Vitor, espírito curioso, amante de História, que muito me ensinou. Ao Lino, alma do grupo e da festa, entre nós o que mais procura criaram um ambiente união e de amizade, que desejo que perdure para o resto da vida. Ao Madeirense, amigo dos melhores abraços, pessoa correta e de valor, aquele que mete o coração em tudo o que faz. À Carolina, a pessoa mais viajada que conheço, amiga destemida que enfrenta o mundo de frente, com uma resposta sempre pronta na língua. À Inês de Arouca, amiga acolhedora e de riso contagiante, contigo vivi dos momentos mais alegres e fora da caixa dos últimos anos. À Luísa, das pessoas mais espontâneas e genuínas que conheci, a tua natureza trouxe um bocadinho mais alegria a cada momento. A todos muito obrigada por me acompaharem nas minhas loucuras, nos meus desvaneios, nas minhas intemperanças e em cada um dos momentos mais felizes do meu percurso académico.

Por fim, agradeço ao Rodrigo, minha fonte de força e motivação, presença fundamental para eu manter a fortaleza de mente suficiente para persistir ao longo de todo o processo, cheio de alegrias e obstáculos, que tem sido este ano e o desenvolvimento deste projeto.

Resumo

O presente relatório de estágio analisa o potencial pedagógico do *TikTok* no Ensino da História, procurando compreender de que forma esta aplicação pode contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento do pensamento histórico e da competência de autoaprendizagem dos alunos. A investigação, desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada numa escola do Porto, envolveu duas turmas do 8.º ano e duas do 11.º ano, enquadrando-se num Estudo de Caso Múltiplo de natureza predominantemente qualitativa. Através do recurso à metodologia *WebQuest* foi desenhada uma atividade que pretendia estimular a aprendizagem ativa e colaborativa, e pela qual foram obtidas narrativas históricas digitais, produzidas em formato *TikTok* por quarenta e nove grupos. Estas, em conjunto com os resultados de questionários de perceção aplicados no início e no final da intervenção pedagógica, foram posteriormente alvo de análise qualitativa e quantitativa. Os resultados obtidos evidenciam uma elevada recetividade dos alunos à utilização do *TikTok*, verificando-se um aumento da motivação, do envolvimento e da participação nas atividades propostas, bem como progressos ao nível do desenvolvimento do pensamento histórico, refletidos na mobilização de conceitos históricos, substantivos e metahistóricos. Os dados sugerem ainda que a produção autónoma de conteúdos digitais favoreceu o desenvolvimento da aprendizagem, da iniciativa e da autonomia dos alunos, bem como da competência histórico-digital e da multiliteracia dos alunos. Pode-se concluir, portanto, que o *TikTok* constitui um recurso pedagógico com potencial para enriquecer o Ensino e a Aprendizagem da História, promovendo experiências de aprendizagem mais ativas, significativas e envolventes para as gerações de alunos atuais.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem da História; *TikTok*; Narrativas Históricas Digitais; *WebQuest*; Pensamento Histórico.

Abstract

This internship report analyses the pedagogical potential of *TikTok* in History Education, seeking to understand how this application can contribute to learning, the appropriation of disciplinary content, and the development of students' historical thinking. The study was conducted within the framework of Supervised Teaching Practice at a school in Porto, involving two 8th-grade and two 11th-grade classes, and was structured as a Multiple Case Study with a predominantly qualitative approach. Using the *WebQuest* methodology, an activity was designed to foster active and collaborative learning, through which digital historical narratives were produced in *TikTok* format by forty-nine groups. These narratives, together with the results of perception questionnaires administered at the beginning and end of the pedagogical intervention, were subsequently subjected to qualitative and quantitative analysis. The results demonstrate a high level of student receptiveness to the use of *TikTok*, with an increase in motivation, engagement, and participation in the proposed activities, as well as progress in the development of historical thinking, reflected in the mobilisation of substantive and meta-historical concepts. The findings also suggest that the autonomous production of digital content contributed to the development of students' learning, initiative, and autonomy, as well as their historical-digital competence and multiliteracy. It may, therefore, be concluded that *TikTok* constitutes a pedagogical resource with potential to enrich History Education, fostering more active, meaningful and engaging learning experiences for today's generations of students.

Key-words: History Education; *TikTok*; Digital Historical Narratives; *WebQuest*; Historical Thinking.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - *FRAMES* DO VÍDEO *TIKTOK* SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DA CAPOEIRA. 72

FIGURA 2 - *FRAMES* DE DOIS *TIKTOKS*, CADA UM COM A VISTA PANORÂMICA DE UMA DAS DUAS MAIORES CIDADES DO RENASCIMENTO, FLORENÇA (À DIREITA) E VENEZA (À ESQUERDA)..... 74

FIGURA 3 - *FRAME* DO VÍDEO *TIKTOK* COM VÍDEO DA VISITA GUIADA À DUOMO DE FLORENÇA. 75

FIGURA 4 - *FRAME* DO VÍDEO *TIKTOK* COM UM EXCERTO DO FILME "EL SANTO OFÍCIO" (1974). 76

FIGURA 5 - *FRAME* DO VÍDEO *TIKTOK* RELATIVO ÀS PANDORAS. 77

FIGURA 6 - *FRAMES* DO VÍDEO *TIKTOK* RELATIVO À MÁQUINA A VAPOR E A INFLUÊNCIA DE JAMES WATT..... 79

FIGURA 7- *FRAMES* DO VÍDEO *TIKTOK* RELATIVO À *BOSTON TEA PARTY*..... 80

FIGURA 8 - *FRAMES* DO *TIKTOK* RELATIVO À MODA FRANCESA ANTES E DURANTE A REVOLUÇÃO DE 1789..... 82

FIGURA 9 – *FRAME* DO VÍDEO *TIKTOK* DO GRUPO WQ-G04 123

FIGURA 10 - *FRAME* DO VÍDEO *TIKTOK* DO GRUPO WQ-G26. 126

FIGURA 11 – *FRAMES* DO VÍDEO *TIKTOK* DO GRUPO WQ-G44, COM PERSONAGENS IA CORRETA E INCORRETAMENTE ENQUADRADAS NO PERÍODO TRABALHADO, RESPETIVAMENTE. 127

FIGURA 12 – *FRAME* DO VÍDEO *TIKTOK* DO GRUPO WQ-G21 COM IMAGEM DO JARDIM GEOMÉTRICO DA CASA DA PRELADA..... 130

FIGURA 13 - *FRAME* DO VÍDEO *TIKTOK* DO GRUPO WQ-G47. 132

FIGURA 14 – DOIS *FRAMES* DO VÍDEO *TIKTOK* DO GRUPO WQ-G48. 135

FIGURA 15 – DOIS *FRAMES* COM EVIDÊNCIAS APOIADAS EM FONTES ICONOGRÁFICAS DO VÍDEO *TIKTOK* DO GRUPO WQ-G19. 137

FIGURA 16 - TRÊS *FRAMES* COM EXEMPLOS DE IMAGENS E ANIMAÇÕES IA. 142

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Classificações obtidas na disciplina de História no ano Letivo anterior pelos alunos da turma 8Ψ. 60
Tabela 2 – Classificações obtidas na disciplina de História no ano letivo anterior pelos alunos da turma 8Θ. 62
Tabela 3 – Classificações obtidas na disciplina de História A no ano letivo anterior pelos alunos da turma 11A. 63
Tabela 4 – Classificações obtidas na disciplina de História A no ano letivo anterior pelos alunos da turma 11B. 64
Tabela 5 – Classificações obtidas na disciplina de História A no ano letivo anterior pelos alunos da turma 11Ω..... 65
Tabela 6 – Síntese do enquadramento curricular dos vídeos *TikTok*..... 69
Tabela 7 – Dimensões da Escala de Competências de Autoaprendizagem (ECAA) 89
Tabela 8 – Categorias de Análise das Narrativas Históricas dos Alunos. 90

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Fases da evolução histórica das redes sociais digitais..... 34

Gráfico 2 – Número de alunos da turma 8Ψ por género. 59

Gráfico 3 – Número de alunos da turma 8 Θ por género. 61

Gráfico 4 – Número de alunos da turma 11AB por género..... 63

Gráfico 5 – Número de alunos da turma 11Ω por género..... 64

Gráfico 6 - Acesso dos alunos à *Internet*. 94

Gráfico 7 – Rede Sociais dos alunos – Análise Global (%) 95

Gráfico 8 – Rede Sociais dos alunos – Análise por Turmas (%)..... 96

Gráfico 9 - Tempo médio de utilização das Redes Sociais (%) 96

Gráfico 10 - Finalidade de uso das redes sociais – Análise Global (%) 97

Gráfico 11 - Finalidade de uso das redes sociais – Análise por Turmas (%) 98

Gráfico 12 – Utilização das redes sociais como Fonte de Informação (%)..... 99

Gráfico 13 – Redes Sociais mais usadas para pesquisa de informação – Análise Global (%)..... 99

Gráfico 14 – Redes Sociais mais usadas para pesquisa de informação (%) – Análise por turmas (%) 100

Gráfico 15 – Frequência de verificação de credibilidade da informação nas redes sociais..... 101

Gráfico 16 – Método de verificação da credibilidade da informação das redes sociais. 102

Gráfico 17 - Grau de iInfluência das redes sociais na opinião sobre o mundo..... 103

Gráfico 18 - Experiência com Aplicações de Edição de Vídeo..... 104

Gráfico 19 - Aplicações de edição de vídeo mais utilizadas – Análise Global (%) 105

Gráfico 20 - Aplicações de edição de vídeo mais utilizadas – Análise por Turmas (%) 105

Gráfico 21 - Utilização do *Smartphone* em Tarefas Escolares – Análise Global (%) 106

Gráfico 22 - Utilização do *Smartphone* em Tarefas Escolares – Análise por Turmas (%) 107

Gráfico 23 - Interesse numa maior utilização do *smartphone* em sala de aula..... 108

Gráfico 24 - Percentagem de alunos que segue Conteúdo de História..... 109

Gráfico 25 - Redes Sociais onde Consomem Conteúdo de História – Análise Global (%) 110

Gráfico 26 - Redes Sociais onde Consomem Conteúdo de História – Análise por Turmas (%) 111

Gráfico 27 - Frequência de Utilização do *TikTok*..... 112

Gráfico 28 - Tempo médio diário de utilização do *TikTok*..... 113

Gráfico 29 - Atividade dos alunos no *TikTok*..... 114

Gráfico 30 - Conteúdos mais consumidos pelos alunos no *TikTok* – Análise Global (%) 114

GRÁFICO 31 - CONTEÚDOS MAIS CONSUMIDOS PELOS ALUNOS NO *TIKTOK* – ANÁLISE POR TURMAS (%) 115
GRÁFICO 32 – UTILIZAÇÃO DO *TIKTOK* COMO UMA PLATAFORMA DE INFORMAÇÃO..... 116
GRÁFICO 33 - GRAU DE CREDIBILIDADE ATRIBUÍDO À INFORMAÇÃO NO *TIKTOK* 117
GRÁFICO 34 – REPRESENTAÇÃO PERCENTUAL DA CATEGORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS HISTÓRICAS DOS ALUNOS, COM BASE NA CATEGORIZAÇÃO DE ESTEVES E GAGO (2020)..... 121

Lista de abreviaturas e siglas

AE……Aprendizagens Essenciais

AL……Aluno(s)

CEB……Ciclo do Ensino Básico

COVID-19……Corona Virus Disease 2019

ECAA……Escala de Competências de Autoaprendizagem

ES……Ensino Secundário

FLUP……Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IA……Inteligência Artificial

IPP-PES ……Iniciação à Prática Pedagógica – Prática de Ensino Supervisionada

PASEO……Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PLANAPP……Centro do Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas

QF-AL……Resposta do aluno ao Questionário FInal

QI-AL……Resposta do aluno ao Questionário Inicial

TDIC……Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

WQ-G……Grupo de alunos do trabalho *WebQuest*

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Pedagógica – Prática de Ensino Supervisionada* (IPP-PES) do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem como propósito apresentar e refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo desta unidade curricular, bem como sobre o projeto de investigação que emergiu da prática letiva, desenvolvida numa escola privada da cidade do Porto, junto de turmas de 8.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de 11.º ano do Ensino Secundário (ES), no ano letivo de 2025/2026.

Nas últimas décadas, com o advento das novas tecnologias digitais e os desafios com os quais nos confrontamos num mundo em rápida transformação, tornou-se cada vez mais imperativo alterar o paradigma expositivo, ainda predominante no nosso sistema de ensino, para uma perspetiva mais construtivista do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos do século XXI utilizam de forma recorrente as redes sociais digitais como espaços privilegiados de comunicação, circulação de informação e entretenimento, sendo o *TikTok* uma das plataformas mais presentes no quotidiano dos jovens. A generalização do acesso à Internet e a centralidade das redes sociais na vida dos estudantes exigem que a escola reconheça esta realidade e repense as suas práticas pedagógicas, uma vez que o processo de aprendizagem deve partir da consciência da época em que se vive (Senra, 2024, p. 29; Silva Júnior & Farbiarz, 2020, pp. 4–6).

Perante esta realidade, o ensino da História não pode permanecer alheio aos ambientes digitais onde os alunos constroem sentidos, narrativas e representações do passado. Contudo, o consumo intensivo de conteúdos nas redes sociais levanta desafios significativos. O algoritmo do *TikTok* promove uma experiência altamente personalizada, conduzindo os utilizadores a um consumo passivo de conteúdos circunscritos aos seus interesses e perspetivas, reforçando bolhas informacionais e limitando o contacto com visões alternativas (Senra, 2024, pp. 15–18). A par deste fenómeno, a circulação de informação imprecisa ou descontextualizada torna a desinformação uma preocupação central, particularmente no ensino da História, onde

a análise crítica das fontes é essencial (Senra, 2024, p. 26). Estes desafios evidenciam a necessidade de orientar os alunos no desenvolvimento de competências transversais, como pesquisar, analisar, avaliar, selecionar e relacionar a informação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), numa reorganização dinâmica do conhecimento de formas significativas e utilizáveis (Ramos & Rossato, 2017, p. 1042), que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico e da multiliteracia, competências centrais aos cidadãos desta Era Digital. Esta mudança de paradigma tem sido impulsionada, a nível mundial, por diversos teóricos, como Weller (2013), Kelly (2013), Moran (2015, 2017), Wineburg (2016), Dias-Trindade (2019, 2025, 2026), entre outros. É também evidente na documentação oficial que orienta a política mundial e europeia, sendo exemplos disto nossa realidade nacional o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (Ministério da Educação, 2022) da disciplina de História.

Foi neste contexto que surgiu a vontade de compreender as potencialidades que uma rede social como o *TikTok* pode ter e a forma como pode contribuir para a aprendizagem, para a construção do conhecimento histórico e para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, pelo que se recorreu à sua aplicação didática segundo estratégias baseadas num ensino de cariz construtivista. A investigação assim desenvolvida inscreve-se num Estudo de Caso Múltiplo, debruçando-se sobre um problema real identificado no quotidiano dos alunos, nomeadamente o consumo recorrente, muitas vezes passivo e acrítico, de conteúdos históricos nas redes sociais, especificamente no *TikTok*. A utilização desta aplicação foi integrada em práticas pedagógicas planeadas, observadas e refletidas de forma continuada, envolvendo os alunos na análise, interpretação e produção de conteúdos históricos, a partir da referida plataforma digital, enquanto recurso didático do ensino da História. O estudo procurou, assim, compreender de que forma o *TikTok* pode estimular o processo de ensino-aprendizagem, orientando os alunos no sentido de uma aprendizagem mais significativa, crítica e participativa, que concorra para o desenvolvimento de competências transversais à disciplina, da multiliteracia e de competências histórico-digitais.

Com este tema em mente, foi elaborada a questão de partida que orienta esta investigação: "De que forma o *TikTok*, enquanto recurso didático, pode contribuir para o processo de aprendizagem em História?". Desta questão decorreram os seguintes objetivos de estudo:

- Analisar os impactos da utilização do *TikTok*, em contexto de sala de aula, na aprendizagem dos alunos;
- Avaliar o impacto da produção de narrativas históricas digitais em formato vídeo *TikTok* por parte dos alunos no desenvolvimento do seu pensamento histórico;
- Avaliar os impactos da utilização do *TikTok*, em contexto de sala de aula, no desenvolvimento da competência de autoaprendizagem dos alunos.

O relatório encontra-se estruturado em três capítulos principais, complementados por uma reflexão final.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, no qual se discute o papel da Educação Digital na renovação das metodologias de ensino e na promoção de aprendizagens mais ativas e significativas. De seguida é realizada uma reflexão sobre o papel das redes sociais na atualidade, os seus impactos e potencialidades para a aprendizagem, bem como os riscos e desafios que a sua integração pedagógica coloca. Por fim, é abordado o *TikTok* enquanto recurso didático para a disciplina de História, analisando o seu potencial para a aprendizagem ativa e para a transformação dos alunos em cidadãos mais críticos e mais bem preparados para a realidade do século XXI.

O segundo capítulo refere-se ao enquadramento metodológico, organizando-se em torno da caracterização do estudo, da contextualização do ambiente escolar e da amostra envolvida, e do percurso metodológico adotado, contemplando os objetivos da investigação, o estudo de caso enquanto opção metodológica, a descrição da intervenção pedagógico-didática e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

O terceiro capítulo é dedicado à análise e discussão dos resultados, sustentada pelos dados recolhidos através do questionário inicial, da implementação e dos resultados *WebQuest*, concretizados em produções vídeo em formato *TikTok*, e do

questionário final. Desta forma, procura-se aferir em que medida a utilização do *TikTok* contribuiu para os objetivos delineados, nomeadamente ao nível dos impactos na aprendizagem, na construção do conhecimento histórico, no estimulo do pensamento histórico dos alunos e da competências de autoaprendizagem dos alunos.

O relatório encerra com as Considerações Finais, onde se procura sistematizar e refletir sobre esta investigação e estabelecer algumas conclusões globais sobre a intervenção pedagógica.

1. Enquadramento Teórico

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico que sustenta a intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Partindo da constatação de que a sociedade contemporânea se encontra profundamente marcada pela transformação digital, torna-se pertinente refletir sobre os desafios e as potencialidades que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) colocam aos processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre o seu impacto nas práticas educativas e na construção do conhecimento histórico.

Neste contexto, procede-se, numa primeira fase, à análise das implicações da Educação Digital, destacando o papel das TDIC na renovação das metodologias de ensino, na promoção de aprendizagens mais ativas, colaborativas e significativas e no desenvolvimento de competências essenciais para os cidadãos do século XXI. Procura-se, ainda, compreender as transformações que estas tecnologias introduzem na relação dos alunos com o conhecimento e com a escola, bem como o papel do professor enquanto mediador da integração pedagógica destes recursos.

Numa segunda fase, o capítulo centra-se nas redes sociais enquanto fenómeno social e educativo, procurando compreender a sua evolução, as suas características e o modo como a sua dimensão participativa e colaborativa pode ser mobilizada em contexto escolar, particularmente no ensino da História, refletindo simultaneamente sobre os riscos e os desafios que a sua integração pedagógica coloca, nomeadamente ao nível da desinformação e da construção crítica do conhecimento histórico.

Por fim, atendendo à temática central deste relatório, analisa-se o *TikTok* enquanto recurso didático, explorando a sua génese, as suas funcionalidades e o seu potencial pedagógico, procurando compreender de que forma esta aplicação pode contribuir para a construção de narrativas históricas digitais, para o desenvolvimento do pensamento e da consciência históricos, e para o aumento da motivação, do envolvimento e da participação dos alunos nos processos de aprendizagem.

1.1. Educação Digital

Mais de cinquenta anos depois da revolucionária criação da Internet, e decorrente das intensas transformações e avanços tecnológicos da Terceira Revolução Industrial, vivemos num mundo imerso numa nova era: a Era Digital (Ferreira & Martins, 2020, p. 510). Neste contexto, a emergência das TDIC transformou profundamente as formas de acesso, produção, circulação e construção do conhecimento, afetando a cultura e a sociedade como um todo. Estas mudanças repercutem-se inevitavelmente no contexto educativo, colocando novos desafios à escola, aos docentes e aos alunos. O mundo mudou, e cabe à escola o papel de preparar os jovens para se inserirem e proliferarem dentro desta realidade tecnológica.

De facto, tornou-se difícil identificar uma área da vida social que permaneça alheia aos processos digitais, produzindo profundas transformações na comunicação, nas relações interpessoais e na cultura (Carretero et al., 2022, pp. 3-5). A sociedade contemporânea encontra-se profundamente marcada pelo desenvolvimento do ciberespaço, entendido como um ambiente virtual aberto pela interconexão mundial dos computadores e das suas memórias, que permite aos indivíduos interagir para além da realidade material, das limitações do espaço físico e da coincidência dos tempos (Lévy, 1999, pp. 49, 70, 92). O desenvolvimento das tecnologias móveis, nomeadamente de *smartphones* e *tablets*, reforçou esta transformação, permitindo o acesso à informação e a diferentes serviços em qualquer lugar e a qualquer momento (Moura, 2009, pp. 50-51). O tempo e o espaço passam, assim, a ser experienciados de forma diferente, tornando possível o contacto imediato entre pessoas geograficamente distantes e o acesso permanente à informação. E esta intensificação da utilização das TDIC em diferentes dimensões da vida social trouxe aquilo que Manuel Castells designou por “Sociedade em Rede”, caracterizada pelo seu carácter global e por uma cultura da virtualidade real (Castells, 2002, pp. 414, 459-462). Com a cibercultura denota-se a transformação das formas de produção da realidade social e simbólica, uma vez que o ambiente virtual passou a constituir o espaço preferido de desenvolvimento de representações, valores, ideias, atitudes e práticas das pessoas (Pereira, 2020, pp. 63-64). Isto verifica-se, por exemplo, na linguagem, que passou a relacionar-se cada vez

mais com outros sistemas, sobretudo o audiovisual, que participa cada vez mais na construção de significados (Leal, 2018, p. 44). Estas transformações alteraram também a posição dos indivíduos perante a informação. A utilização das tecnologias tornou-se progressivamente mais intuitiva e acessível, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura participativa, na qual os utilizadores podem assumir um papel ativo na produção e circulação de conteúdos (Leal, 2018, p. 44). É neste contexto que surge o conceito de *produsage* e de *produsers*, associado a Axel Bruns, termo híbrido que resulta da combinação entre produção e produtores (*production/producer*) com utilização e utilizadores (*usage/ users*), e descreve um modelo em que as tecnologias em rede favorecem a colaboração democrática e não hierárquica na criação e partilha de conteúdos e recursos (Mallmann, 2018, pp. 1-3). Os indivíduos deixam, assim, de ocupar exclusivamente o papel de consumidores e passam também a produzir, transformar e partilhar informação, o que traz consequências importantes para a sua relação com o conhecimento. Afinal, no contexto dinâmico do ciberespaço, que cresce através de cada interação que medeia, no qual as tecnologias ampliam, mudam e externam funções cognitivas como a memória, a perceção, o raciocínio e a pesquisa (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, pp. 20-21), surgem novas formas de acesso à informação, novas formas de pensar e novas relações com o saber (Pereira, 2020, pp. 62-64; Moraes, 2018, pp. 6-7; Lévy, citado por Anjos & Silva, 2018, p. 24). As TDIC tornam-se, deste modo, as mediadoras do atual *modus vivendi*, não se tratando de meros recursos tecnológicos, mas sim plataformas de produção cultural e comunicação, que configuram os novos espaços, temporalidades e subjetividades que compõe a sociedade atual. (Anjos & Silva, 2018, p. 38)

É esta transformação da relação com a informação e com o conhecimento que coloca novos desafios à escola. A sala de aula já não constitui o único espaço de acesso ao conhecimento, uma vez que o ciberespaço permite aos alunos pesquisar, comunicar, produzir e partilhar informação a partir de diferentes lugares e momentos. Os estudantes podem pesquisar diferentes perspetivas, preparar avaliações, realizar trabalhos ou aprofundar interesses pessoais através de recursos disponíveis na Internet, sem depender exclusivamente dos conteúdos disponibilizados pelo professor ou pelos

manuais escolares (Kelly, 2013, pp. 27-29; Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 65). A existência de textos, artigos, vídeos, animações e outros conteúdos abertos significa que o professor deixa de ser a única fonte de informação disponível aos alunos (Sandle, 2013, p. 13; Moran, 2015, p. 16; Graça, 2023, p. 40). Esta transformação não significa, contudo, que o papel do docente se torne menos importante. Pelo contrário, perante a quantidade e diversidade de informação disponível, torna-se necessária uma intervenção capaz de orientar, selecionar, contextualizar e transformar a informação em conhecimento (Moraes, 2018, pp. 6-7; Durão, 2024, p. 28; Kenski, 2009, p. 5 citado por Anjos & Silva, 2018, p. 25). O papel do professor desloca-se, assim, progressivamente de uma função exclusivamente transmissiva para uma função de mediação e orientação, numa relação mais dialógica e horizontal com os alunos, a partir da qual deve criar condições para que estes desenvolvam uma relação crítica e autónoma com a informação, enquanto atende aos seus interesses, necessidades e dificuldades (Pereira, 2020, p. 66; Matos & Mazzafera, 2022, p. 7).

Esta mudança relaciona-se diretamente com as características das novas gerações de alunos (geração Z e geração Alpha), que cresceram num ambiente profundamente marcado pelas tecnologias digitais e são frequentemente caracterizadas como "Nativos Digitais" (Prensky, 2001, p. 1). Habituados à excessiva quantidade de informação, privilegiam o processamento rápido e paralelo, revelando maior capacidade de multitarefa, mas também maiores dificuldades de concentração e memorização a longo prazo (Vasconcelos, 2024, p. 17). Preferem imagens a textos, conteúdos digitais ao suporte impresso e utilizam a *Internet* e as redes sociais como meios de comunicação, expressão e acesso à informação, demonstrando uma relação particularmente próxima com os dispositivos digitais (Ferreira & Martins, 2020, pp. 513-514; Prensky, 2001, pp. 2-3). Estas gerações assumem também frequentemente o papel de *produsers*, produzindo e difundindo os seus próprios conteúdos digitais (Ortiz, 2022, pp. 118-119; Kelly, 2013, p. 11). A participação, a interatividade e a possibilidade de produzir constituem, por isso, dimensões importantes da sua relação com as tecnologias. Por outro lado, a própria relação destas gerações com a escola alterou-se significativamente: encaram-na apenas como mais um dos pontos de interesse nas suas

vidas e tendem a considerá-la desligada da sua realidade, e por isso menos digna da sua atenção, sobretudo quando comparada com tudo o resto que experienciam. Simultaneamente, revelam menor tolerância a aulas exclusivamente expositivas e uniformizadas e menor capacidade de atenção prolongada (Moraes, 2018, p. 11; Prensky, 2001, pp. 2-3). A escola enfrenta, consequentemente, o desafio de estabelecer uma maior ligação entre os processos educativos e as experiências que os alunos desenvolvem fora dela.

É neste ponto que as potencialidades educativas das TDIC ganham particular relevância. A sua utilização pode contribuir para uma maior motivação, envolvimento na construção e autorregulação da aprendizagem, apropriação dos conteúdos e desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes transversais (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 16; Graça, 2023, p. 13). O *mobile learning*, por exemplo, recorre a uma tecnologia familiar aos jovens, o *smartphone*, permitindo realizar tarefas escolares através de um dispositivo pessoal e consultar conteúdos ou esclarecer dúvidas em diferentes momentos (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, pp. 69-70, 73). A familiaridade dos alunos com estas tecnologias pode, deste modo, constituir uma oportunidade para aproximar as experiências educativas das suas práticas quotidianas. No reverso da moeda, a impossibilidade de utilizar as tecnologias digitais móveis pode mesmo revelar-se um fator desmotivador, decorrente da essencialidade destes dispositivos para os jovens (Dias-Trindade; Carvalho, 2019, p. 66).

No entanto, a verdadeira relevância pedagógica das TDIC não está apenas no facto de os alunos gostarem ou utilizarem tecnologia, mas na possibilidade de esta ser integrada em modelos de aprendizagem que lhes atribuam um papel mais ativo. É neste sentido que a perspetiva construtivista assume particular importância. O construtivismo trata-se de uma teoria do desenvolvimento, e não uma teoria do ensino, mas muitos professores têm baseado a sua prática nesta teoria, rejeitando a ideia de que os alunos simplesmente incorporam cópias da compreensão do docente, defendendo experiências educativas significativamente contextualizadas e concretas, através das quais os alunos possam construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias (Fosnot, 1996, p. IX, prefácio; Boyle, 1997, citado por Abrantes & Sousa, 2016, p. 199).

A aprendizagem ativa parte precisamente da participação dos alunos na construção do conhecimento, onde o estudante deixa de ser um elemento passivo e assume uma função ativa, participativa e autónoma (Graça, 2023, p. 40). As TDIC podem potenciar esta transformação ao providenciar oportunidades práticas e autónomas, que exijam aos alunos ações e construções mentais variadas e de alta ordem, tais como: leitura, pesquisa, discussão, comparação, interpretação, síntese, produção e partilha de informação (Graça, 2023, p. 38; Fosnot, 1996, p. 7; Amarin & Ghishan, 2013, p. 53). Através de vídeos, mapas mentais, apresentações interativas, *e-books*, banda desenhada, cartazes, *websites*, documentários, blogues ou outros projetos, os estudantes podem passar de consumidores a produtores do próprio conhecimento (Sandle, 2013, p. 140; Araújo & Vencatto, 2020, p. 163). Esta possibilidade aproxima-se diretamente dos conceitos de *produser* e de cultura participativa anteriormente apresentados. Se na sociedade em rede os indivíduos assumem progressivamente uma participação ativa na produção de conteúdos, a escola pode aproveitar essa mesma lógica para transformar o aluno num participante ativo do processo educativo. A criação de produtos digitais permite aos estudantes demonstrar aquilo que aprenderam e desenvolver simultaneamente a criatividade, a autonomia e a responsabilidade sobre o seu próprio trabalho (Moran, 2017, p. 27), o que potencia o seu autoconceito de competência[1]. A utilização das TDIC pode, assim, contribuir para uma aprendizagem mais significativa, já que potencia experiências em que os alunos têm oportunidade de experimentar, criar e assumir riscos, apropriando-se verdadeiramente dos conteúdos curriculares desenvolvidos dentro e fora da sala de aula (Kelly, 2013, p. 5; Monteiro, 2020, p. 8). Esta transformação exige, por seu lado, uma organização curricular mais flexível, interdisciplinar e promotora da aprendizagem ativa e do sentimento de eficácia e competência pessoal, aplicadas quer de forma individual quer em grupo, que coloque

[1] O auto-conceito de competência refere-se às percepções da capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente, em diferentes domínios, como o social, o físico, o cognitivo e o emocional, pelo que se relaciona com comportamentos de acção, persistência e esforço, que têm subjacentes objetivos centrados na aprendizagem. (Magalhães, 2011, p. 19)

o controlo do processo de aprendizagem mais do lado de quem aprende do que do lado de quem ensina (Graça, 2023, p. 37; Faria et al. 2000, pp. 217-218).

A dimensão colaborativa constitui, aliás, outra das potencialidades fundamentais das TDIC, uma vez que a sua lógica em rede permite ampliar as possibilidades de comunicação e interação, tornando a aprendizagem menos dependente da relação individual entre professor e aluno. Na verdade, a colaboração entre estudantes, no sentido de alcançar objetivos comuns, pode favorecer o sucesso académico e contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, como a criatividade, a cooperação, a multiperspetiva, a confiança, a autoestima, a responsabilidade individual e coletiva e a sintonia nos relacionamentos interpares, já que os alunos podem assumir diferentes papéis e encargos, de acordo com as suas capacidades (Kelly, 2013, pp. 83-84; Zanbello et al., 2021, pp. 4-6; Bonwell & Eison, 1991, pp. 57-58; Cordero-Díaz et al., 2024, p. 53). Esta aprendizagem em rede aproxima-se do Conectivismo de Siemens, teoria segundo a qual o conhecimento assenta na formação de redes e nas conexões entre indivíduos e artefactos, já que, perante a crescente quantidade de informação, se torna impossível experimentar tudo pessoalmente, pelo que as experiências de outros podem constituir importantes fontes de conhecimento, que possibilitam uma apropriação mais ampla e diversificada do saber (Durão, 2024, pp. 26-27; Dias-Trindade & Carvalho, 2019, pp. 53-54). O conhecimento passa, assim, a assumir uma dimensão coletiva e distribuída, sendo essencial ensinar os alunos a saber estabelecer conexões, selecionar informação e utilizar adequadamente os conhecimentos disponíveis.

As TDIC permitem também desenvolver experiências educativas mais flexíveis e personalizadas. Enquanto ambientes adaptativos, com um *design* centrado e definido pelos utilizadores, isto é, os estudantes, apresentam-se como espaços formais e informais de aprendizagem caracterizados por potenciarem a diferenciação da experiência pedagógica e múltiplas formas de comunicação horizontal (Moran, 2015, p. 24). Esta lógica permite aproximar a aprendizagem dos diferentes ritmos, interesses e necessidades dos alunos, tornando possível disponibilizar conteúdos e experiências de aprendizagem de forma mais ajustada a cada estudante. A aprendizagem pode, assim, assumir uma lógica de *just-in-time*, *just enough and just-for-me* (Traxler, 2009, p. 14,

citado por Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 75). A possibilidade que oferecem de registar os resultados do processo de aprendizagem e de acompanhar progressos e dificuldades permite igualmente uma intervenção docente mais personalizada (Amarin & Ghishan, 2013, p. 53; Moran, 2015, p. 24). As TDIC podem, deste modo, apoiar não apenas a planificação, mas também o acompanhamento e a avaliação dos alunos. A avaliação, em particular, pode tornar-se mais contínua, diversificada e flexível, através do recurso a diferentes modalidades, presenciais ou *online*, ultrapassando o tradicional exame escrito, que embora mereça reconhecido os méritos pelas competências que permite analisar, não reflete por completo os conhecimentos e as competências transversais cujo domínio pelos estudantes se pretende avaliar (Riley, 2013, pp. 162-163; Moran, 2017, p. 27).

Esta transformação da aprendizagem relaciona-se diretamente com a necessidade de desenvolver competências adequadas à sociedade contemporânea. Em 2015, o *World Economic Forum* identificou como competências do século XXI as literacias fundacionais – a literacia, cálculo, a literacia científica, a literacia informática, a literacia financeira e a literacia cultural e cívica -, assim como algumas competências-chave - o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, a comunicação e a colaboração - e qualidades de carácter - a curiosidade, a iniciativa, a persistência, a adaptabilidade, a liderança e a consciência social e cultural. É, portanto, necessário potenciar a multiliteracia, que vai além da leitura e da produção tradicional de textos escritos e envolve diferentes linguagens e modos semióticos, incluindo imagem, áudio, vídeo e outros meios digitais (Leal, 2018, p. 46). Esta implica, por isso, o desenvolvimento de várias competências, de acordo com as modalidades utilizadas, que incluem novas literacias como a digital, a visual, a sonora e a informacional (Anjos & Silva, 2018, pp. 50-51; Graça, 2023, p. 33). Pretende-se, assim, ultrapassar uma abordagem de ensino meramente monomodal, promovendo nos alunos a capacidade de compreender e mobilizar a pluralidade de recursos presentes no contexto mediático e digital atual. O domínio das tecnologias não pode, portanto, limitar-se à capacidade de utilizar dispositivos: é necessário saber interpretar, selecionar, avaliar e produzir informação através delas. Esta distinção é particularmente importante porque a

familiaridade dos jovens com as tecnologias não garante, por si só, literacia digital. Como afirmou Wineburg (2016): "[…] uma coisa é ser nativo digital, outra é ser digitalmente inteligente" (pp.14-15). Os alunos podem utilizar frequentemente dispositivos digitais e, simultaneamente, revelar dificuldades em aprender através deles ou em avaliar criticamente a informação disponível (Kelly, 2013, pp. 77, 38-39, 83-84). A escola deve, por isso, promover competências que permitam utilizar as TDIC de forma crítica e produtiva (Anjos & Silva, 2018, p. 52). A importância da multiliteracia torna-se ainda mais evidente perante uma realidade marcada pela transformação permanente dos conhecimentos e das tecnologias, que torna necessário que os indivíduos aprendam autonomamente ao longo da vida, o que implica que cedo desenvolvam capacidades de autoaprendizagem[2] e de adaptação (Moraes, 2018, p. 6-7; Kelly, 2013, p. 128; Faria et al. 2000, p. 216). Assim, os sistemas educativos devem acompanhar as transformações tecnológicas, promovendo a autonomia na aprendizagem, a articulação entre contextos formais e informais de aquisição de saber, e o desenvolvimento de competências para comunicar e representar o mundo através de novos formatos multimodais, competências essenciais para preparar os futuros cidadãos para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e reduzir os riscos de obsolescência, infoexclusão e outros desafios da Era Digital (Moreira, 2018, p. 7; Silva & Serafim, 2016, p. 73).

Apesar de todas estas potencialidades, é fundamental evitar uma interpretação tecnocêntrica da Educação Digital. A tecnologia não possui valor educativo por si própria nem garante automaticamente melhores aprendizagens. É possível incorrer na reprodução de métodos tradicionais através de meios tecnológicos, não aproveitando as suas potencialidades para a inovação pedagógica (Giovanni, 2020, p. 26). O essencial é, portanto, a estratégia de utilização pensada pelo docente. As TDIC devem, assim, funcionar como meios com impacto pedagógico e não como fins em si mesmas. Para tal, é necessário definir objetivos claros, selecionar estratégias adequadas e assegurar uma

[2] Por competência de autoaprendizagem compreende-se a capacidade de aprender de forma autónoma, proativa e responsável, através da autorregulação do próprio processo de aprendizagem, permitindo ao indivíduo definir objetivos, identificar as suas necessidades, escolher estratégias e conteúdos, adquirir e atualizar conhecimentos e competências para enfrentar desafios, ao seu próprio ritmo e ao longo da vida. (Moreira et al. 2013)

mediação pedagógica acompanhada por um *feedback* regular (Anjos & Silva, 2018, p. 51; Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 15; Moreira, 2018, p. 6). A tecnologia pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, mas é a utilização pedagógica que determina o seu significado educativo. Neste sentido, o professor continua a desempenhar um papel indispensável enquanto mediador, orientador e organizador das experiências de aprendizagem.

Também no ensino da História, o recurso às TDIC oferece novas possibilidades e potencialidades educativas. A disciplina é frequentemente percecionada como pouco estimulante e desfasada da realidade dos alunos, sobretudo pela tendência de transmitir a História como uma narrativa hegemónica e factual de um passado desconectado do quotidiano, que resume a aprendizagem à reprodução, sem estimular a compreensão crítica (Prado, 2020, p. 89; Silva Júnior, 2020, p. 453). Perante isto, a articulação entre metodologias ativas e as TDIC pode constituir um recurso relevante para a disciplina da História, ao aproximar os conteúdos disciplinares dos interesses dos estudantes e ao promover uma construção mais ativa do conhecimento, graças ao carácter lúdico, diversificado, criativo e conectado destas tecnologias, que potencia um processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo (Silva Júnior in Bueno; Neto, 2020, p. 455). A realidade é que o aumento da variedade de recursos digitais oferece novos meios de aceder, pensar e investigar o passado, bem como novas formas de ensinar e aprender História, num processo que tem contribuído para a consolidação da História Digital[3] enquanto campo de investigação e de desenvolvimento de novas práticas no domínio da disciplina de História. (Carretero et al., 2022, p. 5; Weller, 2013, p. 3). Por um lado, o carácter multimédia das TDIC tem diversificado as formas de apresentação da informação histórica — imagens, áudios, vídeos, filmes e séries, mapas interativos, Visitas de Estudo Virtuais, Realidade Virtual, videojogos, *software* e aplicações educacionais, redes sociais, etc. —, constituindo um benefício incontornável para uma disciplina multimédia que exige as capacidades de pesquisar, interpretar,

[3]A História Digital encontra-se associada à análise e ao ensino da História a partir de documentos históricos digitalizados e/ou disponibilizados na Internet (Carretero et al., 2022, p. 5).

comparar e contextualizar informação de múltiplas fontes, em diversos meios e segundo múltiplas perspetivas. Esta diversificação não se limita à multiplicação de suportes, já que sendo a História uma disciplina complexa e não linear, as tecnologias digitais, ao permitirem apresentar a informação de forma igualmente não linear, auxiliam os alunos na compreensão dos conteúdos históricos que lhes são ensinados (Dias-Trindade; Carvalho, 2019, p. 121). Reconstituições virtuais e modelações 3D de espaços arqueológicos, a título de exemplo, permitem "tornar visível o invisível", eliminando fronteiras de tempo e de espaço e contribuindo para o aumento do envolvimento de público com o património histórico e para o auxílio dos alunos na interpretação e no reconhecimento do passado (Dias-Trindade, 2023, p. 114). O benefício da democratização do acesso a acervos arquivísticos digitalizados permite também aos alunos analisar, selecionar e estruturar a partir de diversificadas fontes históricas o seu pensamento crítico, na medida em que, se forem preparados para pensar como historiadores, ficam melhor equipados para lidar com toda a informação que os rodeia (Dias-Trindade, 2026, p. 252). Concretamente, isto passa pela “interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica” e pela “compreensão contextualizada das realidades históricas” — dois dos domínios estruturantes das AE da disciplina (AE, 8.º ano de História, 2022, p. 4; AE, 11.º ano de História A, 2022, p. 5). Com isto, as TDIC contribuem para o desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento do pensamento histórico e da construção efetiva do conhecimento histórico, na medida em que a natureza multimédia da tecnologia digital contribui para a compreensão da complexidade do conhecimento histórico e para o desenvolvimento de competências críticas (Dias-Trindade, 2026, p. 251). Competências estas que se tornam cada vez mais fundamentais numa sociedade marcada pelo dilúvio informacional e pela desinformação, no sentido de preparar cidadãos informados e críticos, sendo urgente "desenvolver um pensamento histórico-crítico na era digital" (Conselho da Europa, 2018, p. 5, citado por Dias-Trindade, 2026, p. 253). Esta exigência é ainda mais premente, uma vez que a facilidade de acesso à informação não implica, por si só, a capacidade crítica necessária para a analisar e distinguir da desinformação ou da manipulação (Dias-Trindade, 2026, p. 256-257). A interpretação crítica de fontes

históricas — competência estruturante da disciplina — deve, por isso, ser mobilizada também perante conteúdos digitais, nomeadamente perante fenómenos como as "*fake news*" e a manipulação de documentos (Dias-Trindade, 2026, p. 256), reforçando-se a necessidade de um trabalho intencional de literacia digital histórica que prepare os futuros cidadãos para essa realidade. Por outro lado, como já referido, a História Digital, inserida em ambientes formais e informais de aprendizagem, também afeta e molda a forma como os indivíduos se relacionam, compreendem e aprendem sobre o passado (Sandle, 2013, p. 131). Isto verifica-se nos alunos, que chegam à escola com as suas próprias conceções históricas, construídas a partir de conteúdos digitais abertos disponibilizados pelos mais variados médias, que transformaram a História num género cultural popular de lazer (Tredinnick, 2013, p. 43). Segundo Rüsen (2016), a consciência histórica é um atributo importante da vida prática e social, a partir da qual as pessoas materializam o seu entendimento do tempo experienciado (o tempo histórico, individual e coletivo), de forma que se possam orientar na evolução do tempo, sendo construído com base nos símbolos, sentidos e significados que as pessoas atribuem ao passado (Graça, 2023, p. 101). Nos alunos de hoje estes resultam do contacto e das experiências com as TDIC, o que torna relevante a sua integração crítica nos ambientes educativos, bem como exige o trabalho das competências histórico-digitais[4] dos alunos, de forma que a aprendizagem histórica se torne orientadora e ganhe utilidade prática para as suas vidas (Matias et al., 2024, pp. 857-862). Para além disto, e reforçando o papel facilitador que as TDIC podem assumir na construção de aprendizagens ativas, colaborativas, flexíveis e diversificadas (Dias-Trindade; Carvalho, 2019, p. 115), uma das principais contribuições destas ferramentas para o ensino-aprendizagem da História reside nas oportunidades que proporcionam para criar situações de aprendizagens reais, em contextos concretos, que articulam a teoria e prática e permitem trabalhar tanto conceitos substantivos - relativos ao conhecimento da História - como conceitos de segunda ordem ou metahistóricos - que "se referem à natureza da História", isto é,

[4] Segundo Dias-Trindade (2025, p. 20), as competências histórico-digitais consistem "[…] na capacidade de mobilizar saberes e práticas para atribuir sentido ao passado em espaços online, integrando a seleção crítica de fontes, a construção de narrativas históricas fundamentadas, a avaliação mediada por tecnologias e a participação ética e reflexiva, de modo a reforçar tanto a literacia histórica como a digital."

às formas de pensar, investigar e construir o conhecimento histórico (Graça, 2023, p. 77), o que se relaciona diretamente com a comunicação em História através da narrativa histórica, outro domínio estruturante das AE da disciplina (AE, 8.º ano de História, 2022, p. 4; AE, 11.º ano de História A, 2022, p. 5). Através de um mero *smartphone*, os estudantes podem colocar em prática o seu pensamento histórico, contribuindo com a criação de conteúdos que vão desde comentários em plataformas digitais até à criação de produções narrativas digitais, como apresentações, vídeos, blogues e *websites*. Estes projetos, que concedem aos estudantes espaço para criarem História, ao ritmo das suas necessidades específicas, agindo eles próprios como historiadores, resultam em produtos tangíveis que demonstram o seu domínio dos conhecimentos e das competências da disciplina, assim como aproveitam a sua criatividade e imaginação, permitindo redefinir a aprendizagem da História de forma significativa para eles (Kelly, 2013, p. 84, p. 129). Esta lógica ultrapassa o modelo tradicional apenas assente em aulas expositivas, replicação de respostas memorizadas, enquadrando-se melhor nas competências do século XXI exigidas no mundo digital em que os alunos vivem e irão trabalhar (Kelly, 2013, pp. 89, 25). Assim, o Ensino da História deve aproveitar os potenciais didáticos das TDIC, de modo que se mantenha relevante para os cidadãos, contribuindo de facto para ajudar os jovens a orientarem-se no seu tempo histórico, e a saberem aproveitar a sua formação em favor de questões sociais e políticas importantes, como a criação da identidade nacional, a formação de memória coletiva, a participação política e a cidadania como um todo (Silva Júnior, 2020, p. 453; Vilar et al., 2025, p. 2).

Em suma, a integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem pode representar muito mais do que uma atualização instrumental das práticas pedagógicas, contribuindo para uma verdadeira ressignificação do papel da escola e do professor, que deixam de ser meros transmissores de certezas para se tornarem facilitadores de uma aprendizagem crítica, ativa e adaptável à complexidade do mundo contemporâneo. A articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais móveis surge, assim, como uma via privilegiada para aproximar os conteúdos escolares dos interesses e vivências dos estudantes, promovendo maior autonomia, motivação e capacidade de

questionamento. O seu potencial, contudo, depende de uma utilização pedagógica intencional, na qual a escola e os professores assumem um papel fundamental na orientação dos alunos perante a abundância e a diversidade da informação digital, promovendo uma apropriação crítica e criativa destes recursos. No caso específico do ensino da História, a integração pedagógica das TDIC revela-se particularmente fecunda. Os recursos digitais não substituem as boas práticas historiográficas, mas antes complementam-nas, abrindo caminho para uma aprendizagem mais autêntica, cooperativa e intencional, na qual os alunos podem experimentar, interagir e reinterpretar o passado de formas inovadoras. Deste modo, a integração das TDIC no ensino da História não só revitaliza a disciplina, tornando-a mais relevante para as gerações atuais, como também potencia uma compreensão mais global e crítica do conhecimento histórico e um desenvolvimento do pensamento histórico mais adaptado à realidade contemporânea, formando cidadãos mais competentes e preparados para os desafios da sociedade do século XXI.

1.2. As Redes Sociais como espaços de aprendizagem

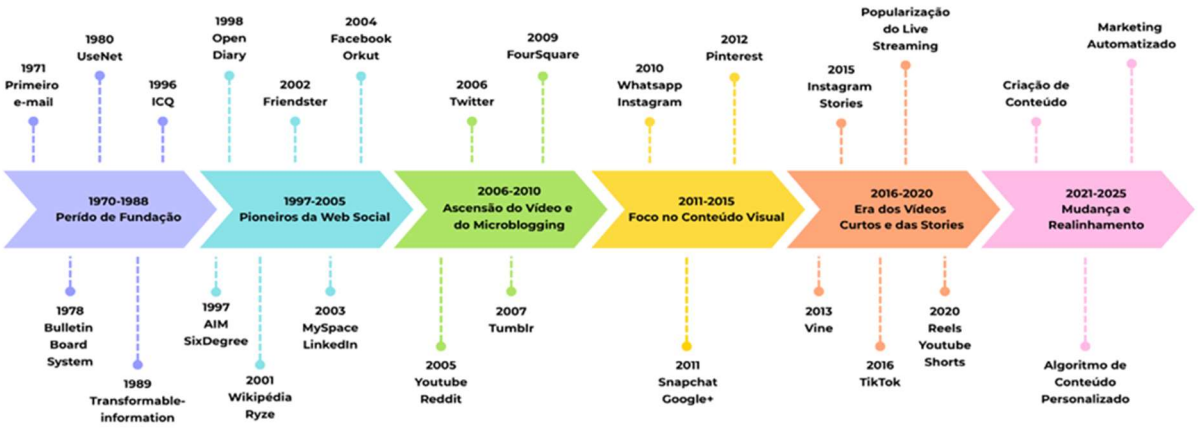
No contexto da Era Digital, as redes sociais assumiram um papel central no quotidiano dos utilizadores da Internet, que equivalem a mais de 2/3 da população mundial (Kemp, 2025), transformando as formas de interação social, de acesso à informação e de participação na sociedade. Apesar disto, as escolas ainda apresentam resistência à sua integração no Ensino, pelo receio de distrações alheias aos conteúdos letivos. Esta constatação reforça a pertinência de refletir sobre a integração das redes sociais no Ensino, enquanto espaços complementares de aprendizagem, com potencialidades didáticas para aproximar as práticas educativas dos contextos digitais em que a maioria dos alunos estão inseridos.

Importa começar por sublinhar que as redes sociais não são uma invenção da era digital. Segundo Franco (2008, p. 43 citado por Silva & Serafim, 2016, pp.78-79), as sociedades humanas organizam-se estruturalmente como redes sempre que não são sujeitas a modelos hierárquicos ou autocráticos. A novidade do período atual reside na

convergência de fatores tecnológicos, políticos, económicos e sociais que tornaram essas redes mais visíveis e potenciaram os seus efeitos (Silva & Serafim, 2016, p. 67). Portanto, é necessário distinguir a noção clássica de redes sociais, estudadas em áreas como a Sociologia, dos sites de redes sociais digitais, assentes nas inter-relações entre indivíduos, dispositivos, artefactos, e entidades, que são o conceito em análise neste subcapítulo (Santos & Santos, 2014, p. 310).

A evolução das redes sociais digitais pode ser sistematizada em seis fases cronológicas (Boyd & Ellison, 2008, pp. 210-219; Koç & Akbıyık, 2020, pp. 239-243; Reittinger, 2025).

Gráfico 1 - Fases da evolução histórica das redes sociais digitais.



Fonte: Autora, 2026.

A primeira fase, o Período de Fundação (1970-1988) corresponde ao desenvolvimento das infraestruturas que tornaram possível a comunicação digital em rede, destacando-se o primeiro e-mail, o *Bulletin Board System* (BBS), que permitia a transmissão e interação de dados através de linhas telefónicas, e o *Usenet*, um sistema de discussões que permitia o envio de mensagens instantâneas. A estes seguiu-se, em 1996, o lançamento do ICQ (*I Seek You*), a primeira plataforma independente de mensagens instantâneas, mais tarde adquirida pela AOL e integrada com o AIM (1997), numa plataforma que permitia a troca de mensagens e a transferência de dados. Entre 1997 e 2005, desenvolveu-se uma segunda fase, a fase dos Pioneiros das Redes Sociais,

inaugurada pelo *SixDegrees* (1997), considerado a primeira rede social por integrar perfis pessoais e listas de amigos e a possibilidade de navegar pelas redes de outros utilizadores. Seguiram-se plataformas como o *Open Diary* (1998), considerado o primeiro *blog*, a *Wikipédia* (2000), a primeira enciclopédia colaborativa *online*, o *Ryze* (2001), plataforma pioneira das redes profissionais e precursora do *LinkedIn* (2003), o *Friendster* (2002), criado como complemento social do *Ryze* para o encontro entre amigos, o *MySpace* (2003) e o *Facebook* (2004). Este período foi fundamental para consolidar as redes sociais como espaços de interação, construção de identidades e formação de comunidades digitais. Segue-se a fase de Ascensão do Vídeo e do *Microblogging* (2004-2010), marcada pela afirmação do *YouTube*, do *Reddit* (2005), do *Twitter* (2006), do *Tumblr* (2007) e do *Foursquare* (2009), que introduziram novas formas de comunicação baseadas na produção e partilha de conteúdos multimédia e na publicação de mensagens curtas. Entre 2011 e 2015, na fase de Foco no Conteúdo Visual, plataformas como o *Instagram* (2010), o *Snapchat* (2011), o *Pinterest* (2012) e o *Vine* (2013), reforçaram a centralidade da imagem, do conteúdo efémero e popularizam os filtros e de edição de imagem. A Era dos Vídeos Curtos e das *Stories* (2016-2020) caracterizou-se pela popularização dos vídeos curtos[5], como os *TikTok*, as *Instagram Stories* e as *YouTube Shorts*, pelo desenvolvimento da transmissão em direto (*live streaming*) e da rolagem infinita, que tornaram o acesso aos conteúdos mais imediato e contínuo. Por fim, a fase atual, de Mudança e Realinhamento (2021-2025), caracteriza-se pela aceleração dos ciclos de popularidade destas plataformas e pela crescente influência da Inteligência Artificial (IA) na produção e no consumo de conteúdos, visível na personalização da experiência dos utilizadores, na automatização de estratégias de marketing e na disponibilização de ferramentas de IA que tornam a criação de conteúdo mais acessível, rápida e criativa a um maior número de utilizadores.

[5]Os vídeos curtos podem ser descritos como um novo tipo de "*software* social" que facilita a gravação, reprodução, edição e partilha de conteúdos através de dispositivos móveis, cuja crescente simplificação dos processos e integração de funcionalidades permite aos utilizadores explorar plenamente a sua criatividade (Duarte & Dias, 2021, p. 84).

Face a este percurso, “redes sociais” surge como um termo abrangente, definindo-se como plataformas digitais que permitem aos utilizadores criar perfis, estabelecer e visualizar conexões com outros utilizadores, divulgar eventos, manifestar protestos e posições, definir agendas, bem como criar, comunicar e partilhar conteúdos, ideias, notícias, experiências, conhecimentos e opiniões (Boyd & Ellison, 2008, p. 211; Koç & Akbıyık, 2020, p. 243; Vasconcelos, 2024, pp. 19-20). O seu desenvolvimento deve ser compreendido no âmbito da transição de uma *Internet* centrada no acesso à informação para uma lógica de participação, em que os utilizadores não se limitam a consumir conteúdos, mas também os partilham, transformam e produzem, num processo impulsionado pela crescente diversificação das funcionalidades oferecidas pelas plataformas, que pretendem responder aos mais variados públicos e finalidades (Boyd & Ellison, 2008, pp. 213-214; Duarte & Dias, 2021, p. 84; Senra, 2024, p. 9).

Esta dimensão participativa é central para compreender o potencial das redes sociais na produção e circulação de informação e conhecimento. Enquanto formas de interação social mediadas digitalmente, caracterizam-se por relações flexíveis, horizontais e descentralizadas, que permitem a qualquer utilizador assumir simultaneamente os papéis de consumidor, participante, transmissor e produtor de conteúdos (Miranda et al., 2011, p. 4). Como sintetiza Comm (2009) citado por Müller (2016, p. 5), o conteúdo destas plataformas não tem um único autor, mas resulta da interação entre quem publica e quem lê e comenta, agregando informação e gerando participação social. Esta lógica articula-se com os pressupostos do Conectivismo, segundo os quais os utilizadores constroem coletivamente sentido a partir do vasto fluxo de informação a que estão expostos, contribuindo para a produção e disseminação de conhecimento junto de audiências potencialmente massivas (Duarte & Dias, 2021, p. 86). Deste modo, as redes sociais ampliam as possibilidades de expressão e de participação social, permitindo que um número elevado de utilizadores assuma um papel ativo na produção de conhecimento e de cultura, na qualidade de *produsers* (Farias & Lima, 2020, p. 272).

Estas características das redes sociais podem ter implicações educativas relevantes, pois quando utilizadas em estratégias pedagógicas potenciam um ensino de

matriz construtivista, que favorece uma aprendizagem ativa e envolvente, prolongando-a para além da sala de aula e permitindo continuar discussões, partilhar recursos e interagir em diferentes momentos e espaços (Sandle, 2013, p. 141). Favorecem, ainda, formas de aprendizagem interativas e colaborativas, em que os estudantes não se limitam a receber informação, participando também na sua pesquisa, discussão, produção e partilha, individual ou coletivamente (Miranda et al., 2011, pp. 5-6), permitindo ao aluno sair do isolamento e enriquecer o seu conhecimento (Garcia, 2000, citado por Silva & Serafim, 2016, p. 81). A produção e a partilha de trabalhos nas redes sociais, com base nos conteúdos programáticos curriculares, pelos próprios estudantes assumem particular relevância, na medida em que rompem com a lógica do aluno consumidor passivo de informação, aproveitando o seu potencial como criador, através de funcionalidades como a partilha de comentários, a publicação do resultado das suas pesquisas, e a gravação, edição e partilha de conteúdos multimédia (Kelly, 2013, p. 12). Neste contexto, graças ao formato de relações horizontais potenciadas pelas redes sociais, o papel do professor também se transforma, deixando de estar exclusivamente associado à transmissão de conhecimentos, para assumir uma função de mediação das aprendizagens realizadas através das redes sociais, que passa pela seleção crítica dos conteúdos e pela orientação dos alunos na sua interação com estas plataformas, tanto de forma presencial como *online* (Monteiro, 2020, p. 6).

No domínio da História, os impactos da popularização das redes sociais contribuíram para a emergência de novos espaços de produção e divulgação do conhecimento histórico, além das circunscrições das universidades e das instituições escolares, o que confere particular relevância a conceitos como "História Pública"[6] e "História Digital", enquanto novos "lugares de fala" de produção e disputa de narrativas sobre o passado (Alcântara & Silva, 2020, p. 416). Chartier (2007), citado por Santos e Santos (2016, p. 322), associa as redes sociais digitais à promoção da leitura e da escrita, ainda que em registo informal, e ao surgimento de novos leitores e escritores assíduos,

[6]A História Pública constitui um campo de produção e divulgação do conhecimento histórico dirigido às massas e ao público em geral.

já não dos materiais impressos tradicionais, mas dos conteúdos do mundo digital. Como consequência, muitos dos conteúdos históricos disponibilizados nas redes sociais resultam da ação de indivíduos, não grandes estúdios, que contribuem por livre iniciativa em *websites* e redes sociais (*YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *TikTok*, etc.), pelo que a sua qualidade varia muito, mas inclui conteúdo cuja qualidade iguala ou supera a dos meios de comunicação tradicionais (Kelly, 2013, pp. 104-106). Deste modo, tal como já se referiu a propósito da Educação Digital e da lógica de *produsage*, o alargamento do acesso a fontes e materiais históricos às massas, pela sua disponibilização em meios digitais abertos, associado à popularidade da temática histórica nas redes sociais, tem contribuído para a democratização da produção e da divulgação de discursos históricos mais diversificados, abrindo a História em favor de um envolvimento mais ativo dos utilizadores com o passado e da construção de compreensões históricas partilhadas, criadas através do diálogo público (Tredinnick, 2013, pp. 39, 48).

No ensino da História, esta democratização da disciplina pode ser explorada em favor de uma aprendizagem mais crítica e envolvente, através da mobilização das representações históricas que circulam nas redes sociais, contextos diários dos alunos, sobretudo porque, como se tem vindo a verificar, "é mais provável que os alunos de hoje aprendam sobre o mundo através das redes sociais do que através de fontes tradicionais, como os jornais impressos" (McGrew et al., 2017, p. 5). Nestas plataformas os alunos entram em contacto permanente com aquilo que Rüsen (2013) designa por cultura histórica, ou seja, a produção de sentidos históricos que articula as dimensões estética, política e cognitiva (Rüsen, 2013, p. 523, citado por Matias et al., 2024, pp. 865-866), na medida em que integram imagens, narrativas, opiniões e memórias que cruzam essas mesmas dimensões. É, pois, através desta cultura histórica — e não apenas através da sala de aula — que os alunos vão construindo autonomamente o seu conhecimento e a sua consciência históricos, o que torna ainda mais premente que ela seja mobilizada pedagogicamente. Cabe ao professor trabalhá-la criticamente, retirando o máximo proveito dos conhecimentos fundamentado e válidos presentes nas redes sociais, distinguindo-os de conteúdos não verificados ou falaciosos, de modo a assegurar compreensões históricas sólidas e a desconstruir ideias erradas.

As redes sociais podem, também, contribuir para um ensino da História mais diversificado, ao possibilitarem o contacto com diferentes fontes, meios e perspetivas, em formatos audiovisuais mais apelativos para os alunos. Com isso, é possível enfatizar a natureza profundamente parcial, subjetiva e situada da própria construção da História, o que, quando trabalhado com objetivos pedagógicos, sobretudo em complementaridade com uma análise multiperspetivada de fontes históricas, fomenta a compreensão dos alunos de que o Passado é diferente da História, e como várias narrativas contrastam na própria memória coletiva (Carretero et al., 2022, p. 4). Favorecem ainda uma construção coletiva do conhecimento histórico, através de fóruns, grupos de discussão e *wikis*, que permitem discutir ideias, submeter trabalhos à apreciação dos colegas e desenvolver capacidades de cooperação, análise e argumentação (Sandle, 2013, pp. 141-142). A aprendizagem deixa, assim, de estar centrada exclusivamente na relação entre professor e aluno, passando a integrar também as interações entre os próprios estudantes, nomeadamente através da produção de narrativas históricas com base na pesquisa, na seleção de recursos e na edição de conteúdos, exigindo que os estudantes, em conjunto, avaliem fontes, ponderem intenções, reconheçam silêncios, e mobilizem categorias como evidência, causa, consequência, tempo, mudança e continuidade a partir das redes sociais, o que aproxima o ensino da História das práticas culturais e comunicacionais dos alunos, sem prescindir de uma prática que estimule o desenvolvimento rigoroso de competências próprias da disciplina. No fundo, como afirma Dias-Trindade (2025), ao colocar o foco nos processos de construção do conhecimento, e não apenas nos seus produtos, o ensino e a aprendizagem desta disciplina pode assumir-se como um espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico, trabalhando as referidas competências de modo que os alunos as transportem, depois, para a sua vida, contribuindo para o reforço de uma cultura democrática na qual o aluno cidadão não recebe apenas narrativas pré-concebidas, mas atua de forma crítica e criativa na construção do seu entendimento do mundo (pp. 18-19).

Mas a transição para a integração das redes sociais no Ensino não está isenta de dificuldades e riscos. A facilidade de acesso à informação pode favorecer uma

construção superficial do conhecimento, traduzida na cópia de trabalhos sem a devida compreensão por parte do aluno. Paralelamente, a multiplicidade de conteúdos pode contribuir para a dispersão dos alunos, que tendem a privilegiar a navegação em detrimento da análise e seleção crítica da informação, bem como a valorizar páginas visualmente mais apelativas, no lugar de páginas menos visuais, o que pode ocasionar a perda de informação relevante. Constata-se, mesmo, que o pensamento analítico dos alunos é, por vezes, substituído por opiniões pouco fundamentadas, fenómeno que Cadena (2017, pp. 3-4) associa a uma ideia equivocada de liberdade de expressão e à falta de conhecimento sobre determinadas temáticas, visível também na difusão de preconceitos e de intolerância nas redes sociais. O uso das redes sociais está ainda associado a preocupações como o aumento da desconcentração e de erros gramaticais, a redução do tempo dedicado ao estudo e do rendimento escolar, a dependência digital e impactos negativos na socialização, na autoestima e no sono (Santos & Santos, 2014, p. 323; Neves, 2026, pp. 24-26), que advém de muitos alunos não possuírem competências de autorregulação digital suficientemente desenvolvidas (Neves, 2026, p. 24). Por outro lado, Santos e Santos (2014, pp. 322-323) assinalam que a própria formação inicial de muitos docentes não os prepara adequadamente para integrar as redes sociais digitais na sua prática, o que fragiliza a relação com os alunos e compromete a qualidade da mediação pedagógica.

No que se refere ao ensino da História, o risco parte da exposição dos alunos a informações não verificadas ou falaciosas que, sem a devida orientação, pode ser por eles aceites como fontes de autoridade, funcionando como influências negativas na formação da sua consciência histórica (Matias et al., 2024, p. 861). Esta questão é particularmente relevante porque a consciência histórica constitui, segundo Rüsen, a competência que permite ao indivíduo atribuir sentido ao seu tempo histórico e orientar-se na vida prática e social (Matias et al., 2024, p. 857, pp. 861-862). Deste modo, o contacto acrítico com narrativas históricas erróneas pode contribuir para a formação de conceções distorcidas do passado, sustentadas em preconceitos, fundamentalismos ou teorias da conspiração, condicionando negativamente não só a compreensão que os alunos têm da realidade, mas também a forma como, enquanto futuros cidadãos, irão

interpretar o presente, posicionar-se perante diferentes questões sociais e participar na sociedade e na tomada de decisões coletivas.

Todos estes problemas evidenciam que a simples introdução das redes sociais no contexto escolar não garante, por si só, uma aprendizagem mais democrática, atrativa ou eficaz. Pelo contrário, quando utilizadas sem uma orientação pedagógica adequada, podem acentuar dificuldades de aprendizagem nos alunos e contribuir para discursos docentes de resistência à sua integração no ensino. Contudo, considerando que as redes sociais se tornaram parte imprescindível do quotidiano dos alunos e a sua presença no espaço escolar já é uma realidade, a sua utilização enquanto recurso pedagógico não pode ser simplesmente desprezada pelos docentes (Santos & Santos, 2014, pp. 323–325). Antes pelo contrário, é precisamente sobre as fragilidades discutidas que deve incidir o trabalho docente, no sentido de as atenuar ou colmatar. Para tal, é preciso, por um lado, reforçar a necessidade de uma formação contínua que prepare os professores para os desafios da Era Digital, não querendo isto impor a sua participação nestas plataformas, mas sim assegurar que estejam atentos ao fenómeno e sejam capazes de conduzir os alunos a uma postura crítica, através do diálogo e do debate em sala de aula. Por outro lado, a integração das redes sociais no ensino deve ser feita de forma refletida e orientada para objetivos pedagógicos concretos, utilizando-as como um ponto de partida para que alunos e professores possam explorar as suas potencialidades e delas retirar o que é relevante para a formação humana e profissional. Para tal, a integração pedagógica das redes sociais deve orientar-se para o desenvolvimento das competências histórico-digitais dos alunos, promovendo uma utilização mais consciente e crítica da informação, nomeadamente através da seleção e avaliação crítica das fontes antes da sua incorporação em produções realizadas pelos alunos. Esta exigência articula-se com o conceito de "*civic online reasoning"*, a habilidade de avaliar conteúdos digitais e formular conclusões fundamentadas (McGrew et al., 2017, p. 5), mobilizando competências como identificar quem está por detrás da informação, contextualizar a fonte, avaliar a evidência apresentada e investigar o que dizem outras fontes — procedimentos que, na prática, se aproximam da lógica do pensamento histórico que se pretende desenvolver nos alunos através da disciplina de História. No universo digital,

Kozyreva et al. (2023) apontam que esta postura crítica deve ser ainda acompanhada pelo desenvolvimento daquilo que designam por "*critical ignoring*", a capacidade de escolher deliberadamente o que ignorar nos espaços digitais, evitando investir atenção e tempo em conteúdos de baixa qualidade ou em interações com atores mal-intencionados (p. 84). Esta competência concretiza-se em estratégias como: "s*elf-nudging",* que promove a remoção de informação distrativa ou de baixa qualidade, "*lateral reading*", baseada na consulta de outras fontes para avaliar a credibilidade de um *website* desconhecido, e "d*o-not-feed-the-trolls"*, que pressupõe a adoção de uma postura de não interação com agentes mal-intencionados, recorrendo à ausência de resposta, ao bloqueio ou à denúncia. Só assim, através deste investimento no desenvolvimento de competências histórico-digitais, será possível explorar o potencial das redes sociais enquanto recurso pedagógico, transformando-as num espaço de construção de conhecimento histórico fundamentado, e não apenas de circulação acrítica de conteúdos.

Em suma, as redes sociais consolidaram-se como um espaço estruturante das formas contemporâneas de comunicação, participação e produção de conhecimento, o que confere particular pertinência à sua integração no Ensino e, em especial, no ensino da História. Ao possibilitarem o contacto com múltiplas fontes, perspetivas e narrativas sobre o passado, estas plataformas contribuem para a democratização do conhecimento histórico e para que a História deixe de ser entendida apenas como um saber produzido e transmitido no interior da escola, passando também a ser trabalhada a partir dos espaços digitais onde os alunos encontram, interpretam e produzem discursos sobre o passado. Torna-se assim pertinente a integração das redes sociais no Ensino, em particular no ensino da História, pois permite estabelecer pontes entre a sala de aula e os espaços de construção de cultura histórica frequentados pelos alunos. Ao mobilizar os seus conhecimentos prévios e aproveitar formatos narrativos que lhe são mais apelativos e familiares, o recurso pedagógico destas plataformas pode contribuir para um ensino mais diversificado, participativo, colaborativo e próximo da realidade dos alunos, que sob a orientação docente pode promover a competência de autoaprendizagem e a construção crítica da consciência histórica. Por fim, este valor

educativo não reside, porém, na rede social em si mesma, mas na forma como o professor a integra numa estratégia pedagógica orientada para a construção crítica e fundamentada do conhecimento.

1.3. *O TikTok* na aula de História

Decorrente da temática central deste relatório — as potencialidades do *TikTok* enquanto recurso didático para o ensino da História —, importa situar esta aplicação enquanto fenómeno social, tocando brevemente na sua história, funcionalidades e conteúdos, antes de se avançar para a discussão do seu potencial pedagógico que motiva a sua integração no ensino da disciplina e da sua aplicação metodológica no decorrer da IPP-PES.

O *TikTok* ocupa atualmente a sexta posição entre as redes sociais mais utilizadas do mundo, com 36% de utilização global (Kemp, 2025), reunindo mais de mil milhões de utilizadores ativos por mês (Duarte & Dias, 2021, p. 87). A sua origem remonta a 2012, na China, quando Zhang Yiming — cofundador da *ByteDance* — constatou que o consumo de informação se deslocava dos suportes impressos para os *smartphones*, antecipando que o futuro da informação digital passaria por algoritmos de IA capazes de aprender as preferências de cada utilizador e de lhe apresentar automaticamente conteúdos ajustados aos seus interesses (Senra, 2024, p. 7). Deste raciocínio nasceu, em agosto de 2012, o *Toutiao*, na época uma aplicação de notícias, que se enquadrava bem num período de transição dos suportes físicos/ analógicos (jornais) para os suportes digitais (*websites* de notícias), pelo que atingiu rapidamente um grande sucesso (Senra, 2024, p. 7). Tendo em vista a inovação, o empreendedor procurou analisar também as tendências e os desenvolvimentos de vários aplicações populares de vídeos curtos, como o *Kwai* e o *Vine*. Decidiu, então, investir na criação de uma aplicação de vídeos curtos para a *ByteDance*, que resultou no nascimento do *Douyin*, em 2016, que incluía recursos de edição e filtros e uma variedade de trilhas sonoras populares e efeitos especiais. A *ByteDance* decidiu expandir a sua presença globalmente, enquanto adquiria diversas empresas com fundamentos semelhantes, tais como o *Flipagram* e o *Musical.ly*. Estas aplicações podem ser considerados os precursores do *TikTok*, já que a sua fusão

foi o ponto de partida para a elaboração desta aplicação, desenvolvido com um cariz mais global e direcionado ao público jovem. A integração dos recursos do *Douyin* com uma base de utilizadores fiéis e altamente envolvidos do *Musical.ly* foi, de facto, um dos principais propulsores da popularidade do *TikTok.* Em 2018, consolidou-se como um fenómeno global, disponível em 154 países e 75 idiomas diferentes (Senra, 2024, p. 87), e com um número de utilizadores que não para de crescer (Duarte & Dias, 2021, p. 87). Mas a aplicação atingiu o verdadeiro pico de popularidade e impacto cultural no triénio de 2020-2022 (Neto et al., 2022, p. 57), durante a pandemia de COVID-19, quando, perante a impossibilidade de interações presenciais, o *TikTok* se afirmou como uma das formas privilegiadas de manter conexões sociais e obter formas de entretenimento (Monteiro, 2020, p. 8).

Do ponto de vista técnico, o que importa reter é que o *TikTok* disponibiliza um conjunto alargado de funcionalidades - de pesquisa, de interação, de organização de conteúdos em coleções e, sobretudo, de criação e edição de vídeo através da capacidade de fotografar, gravar imagem e som e de recorrer a filtros, efeitos, transições e bancos de áudio integrados na própria aplicação (Vasconcelos, 2024, p. 21), e que se distinguem pela facilidade de acesso e de utilização (Senra, 2024, p. 7). Ao contrário de outras plataformas, que, como nota Khan (2022), "geralmente requerem mais recursos de produção, como equipamentos profissionais de câmara, iluminação, microfones e cenários" (Khan, 2022, p. 452), o *TikTok* permite que qualquer utilizador, independentemente do seu nível de competência multimédia, produza e publique conteúdo apenas com um *smartphone*. Esta simplicidade de uso, aliada a um sistema de recomendações personalizado que ajusta a página inicial às preferências de cada utilizador, tem sido determinante para a popularidade da aplicação (Duarte & Dias, 2021, p. 87) e constitui, como se argumentará adiante, uma das suas principais mais-valias enquanto recurso didático.

Ao longo do seu percurso, o *TikTok* tem procurado ultrapassar a sua imagem inicial, associada quase exclusivamente ao entretenimento, afirmando-se progressivamente como um espaço de informação, de divulgação científica e de educação informal (Butzen & Dulci, 2024, p. 9), em resposta ao interesse crescente dos

utilizadores por este tipo de conteúdos (Thoensen, 2020). Este movimento relaciona-se com o perfil demográfico da aplicação, maioritariamente das gerações Z e Alpha, que representam mais de 60% dos utilizadores (Monteiro, 2020, p. 12; Vasconcelos, 2024, p. 21) e para quem o *TikTok* se tem tornado, pela diversidade de informações e de pontos de vista apresentados num formato curto e cativante, numa fonte de aprendizagem e de pesquisa concorrente do *Google* (Butzen & Dulci, 2024, p. 241; Senra, 2024, p. 11; Oliveira & Silva, 2025, p. 8). Isto é potenciado pelo seu sistema de *hashtags*, que funcionam como palavras-chave e facilitam a descoberta deste tipo de conteúdos (Monteiro, 2020, p. 17). Esta orientação também tem sido deliberadamente promovida pela própria plataforma, através de programas como o *#LearnOnTikTok*, lançado em 2020, e *#AprendaNoTikTok,* lançado em 2021 no Brasil, para apoiar a criação de vídeos educativos por professores e especialistas (*TikTok*, 2020; *TikTok*, 2021), sustentado por um Fundo de Aprendizagem Criativa de 50 milhões de dólares (Thoensen, 2020) e que reuniu, já em 2022, mais de 600 milhões de visualizações (Oliveira & Silva, 2025, p. 9). O envolvimento dos próprios estudantes é visível em *hashtags* como *#estudandoTikTok* ou *#estudos*, com milhões de visualizações (Oliveira, 2023). Com tudo isto, o *TikTok* tem contribuído para a democratização do acesso à aprendizagem, apoiando milhões de estudantes e educadores neste período em que o acesso ao conhecimento é cada vez mais digital (*TikTok*, 2021).

É a partir destes pressupostos que se estabelece a ponte entre o potencial do *TikTok* enquanto recurso de aprendizagem informal e a sua aplicação didática no ensino, em específico da disciplina de História, em contexto formal. Por um lado, a aplicação permite ao professor construir um acervo multimédia que pode complementar as aulas, apresentar fontes e perspetivas diversificadas sobre o passado e apoiar a revisão de conteúdos; por outro lado, a acessibilidade das suas ferramentas de criação possibilita colocar o aluno como agente ativo na construção do seu próprio conhecimento (Monteiro, 2020, p. 18). Estas vertentes de emprego da aplicação permitem trabalhar os conteúdos curriculares de forma prática e lúdica, mesmo aqueles frequentemente considerados difíceis, já que são desconstruídos e simplificados graças ao formato curto dos vídeos de *TikTok*, enquanto se capitaliza o interesse dos alunos pelas possibilidades

multimédia da aplicação e se valoriza as suas experiências, saberes e opiniões (Monteiro, 2020, pp. 14-15), o que reforça a sua participação ativa na construção do conhecimento histórico. Como aponta Graça (2023, p. 37), este tipo de metodologias ativas:

> [...] representam pontos de partida para o desenvolvimento de processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas, em que a experimentação é fundamental para uma compreensão profunda (Moran, 2015a, 2018). São estratégias de ensino centradas nos alunos e na sua participação ativa na construção de conhecimento de forma flexível e interligada, em que se pressupõe atividade e não passividade dos alunos (Mattar, 2017) […], recorrendo a formas de contar, de narrar — como histórias digitais em tecnologias móveis. (Graça, 2023, p. 37)

Através de uma metodologia ativa de aprendizagem, assente num meio e numa linguagem particularmente significativos para os alunos, torna-se assim possível estimular o processo criativo, o raciocínio crítico e a literacia audiovisual e digital dos estudantes (Monteiro, 2020, p. 18), ao mesmo tempo que se aproveita a familiaridade dos jovens com o *TikTok* para tornar mais significativa a relação entre a disciplina e o seu quotidiano digital. Este é, aliás, um dos principais argumentos a favor da integração desta aplicação no Ensino: mais do que introduzir uma ferramenta externa e artificial no processo de aprendizagem, trata-se de partir de um espaço de aprendizagem informal já familiar aos alunos para, a partir dele, desenvolver competências próprias da disciplina, como a análise crítica de fontes, a contextualização histórica e a comunicação fundamentada de conhecimentos.

Estas vantagens são suportadas pela literatura recente sobre o uso pedagógico do *TikTok* e de outras redes sociais. Numa revisão sistemática de estudos empíricos da utilização pedagógica do *TikTok,* do ensino básico ao superior, Zulkifli et al. (2022) verificaram ganhos consistentes de motivação, criatividade e desempenho em domínios tão distintos como a química, a dança e a aprendizagem de línguas, e Prabaningrat e Akhiriyah (2024), numa pesquisa que aplicava o *TikTok* como um recurso pedagógico nas aulas de inglês, registaram uma melhoria significativa na fluência e na precisão orais

de alunos. Também Cordero-Díaz et al. (2024) constataram, num estudo de caso sobre o uso do *TikTok* como estratégia pedagógica no ensino de ética e valores, um aumento significativo na retenção do conhecimento associado a maior participação e empatia dos alunos, bem como o desenvolvimento de competências de argumentação, criatividade e trabalho colaborativo. No campo específico do ensino da História, Silva (2024) e Alves (2025) destacaram que a natureza visual, dinâmica e breve dos vídeos de curta duração, típicos do *TikTok* e outras redes sociais, permite captar a atenção de públicos jovens habituados a este formato de consumo informacional, funcionando como ponto de partida eficaz para introduzir temas complexos, dar início a discussões ou estimular questões nos alunos e como uma forma de síntese dos conteúdos. Complementando, Butzen e Dulci (2024) sublinham que o *TikTok* "possui grande capacidade para democratizar o conhecimento histórico, proporcionando visibilidade a narrativas muitas vezes marginalizadas" (p. 250), como é o caso da história dos povos indígenas e afro-brasileiros, e promovendo a integração de múltiplas perspetivas. Já Rodrigues (2023) documenta como um grupo de alunos do ensino médio, ao produzir um vídeo em formato *TikTok* sobre Ciência e Tecnologia nas grandes guerras, mobilizou eficazmente competências do pensamento histórico — experiência, interpretação e orientação —, confirmando empiricamente o argumento, acima exposto, de que a produção de narrativas digitais reforça a competência narrativa, central à aprendizagem histórica (Rüsen, 2016b, citado por Graça, 2023, p. 70). Resultados análogos emergem de intervenções com redes sociais semelhantes, como o *Instagram*: Sousa (2023) e Barros (2022) verificam, em contextos de estágio no ensino da História, aumento da motivação, da participação, da aquisição do conhecimento, assim como o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, da sensibilidade estética e artística e uma maior facilidade na mediação docente do trabalho autónomo dos alunos; e Durão (2024), que ao avaliar a produção de conteúdos digitais por alunos de História, identifica quatro contributos centrais — maior motivação pela disciplina, desenvolvimento da autonomia, aplicação prática de conceitos históricos e desenvolvimento de competências transversais à disciplina –, sendo que os alunos percecionaram que a realização deste tipo de

atividades contribuiu significativamente para a construção de conhecimento histórico e promoveu o desenvolvimento de competências digitais.

Este conjunto de potencialidades articula-se diretamente com o PASEO (Martins, 2017) e com as AE da disciplina de História. Por exemplo, o PASEO estabelece que os alunos devem desenvolver competências nas áreas da "Informação e comunicação", do "Raciocínio e resolução de problemas" e do "Pensamento crítico e criativo", sendo capazes de pesquisar, validar e mobilizar informação de forma crítica e autónoma, bem como de transformar essa informação em conhecimento (PASEO, 2017, pp. 15-17). A integração do *TikTok* como objeto de análise nas aulas de História permite trabalhar estas competências ao confrontar os alunos com conteúdos que devem ser questionados e contextualizados enquanto narrativas históricas mediadas pelas TDIC — identificando a sua origem, a intencionalidade de quem os produz e os elementos que os aproximam ou distanciam do conhecimento histórico validado. O *TikTok* pode também ser utilizado como um instrumento de produção de narrativas históricas digitais, atividade relevante para a construção do conhecimento histórico, assim como para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica. Esta noção fundamenta-se na perspetiva de Rüsen (2016b), citado por Graça (2023, p. 70), para quem a competência narrativa constitui a síntese de todos os objetivos da aprendizagem histórica, por revelar o modo como o aluno atribui sentido ao passado e constrói a sua orientação temporal. Complementando, também Alexander (2017, pp. 231-233) destaca o valor das narrativas digitais (*storytelling digital*) como ferramentas de compreensão de conteúdos complexos, já que o processo de transformar informação em narrativa obriga a um envolvimento profundo com o tema, estimula a aprendizagem colaborativa e favorece uma abordagem construtivista, em que os alunos se apropriam ativamente do seu processo de aprendizagem. E o produto da relação entre a construção do conhecimento histórico substantivo e a sua compreensão ativa, ao nível metahistórico, que a construção de narrativas históricas opera, potencia o desenvolvimento, de forma gradualmente mais complexa e sofisticada, da literacia histórica (Esteves, 2020, p. 5). Assim, como aponta Barca (2019), as narrativas históricas digitais constituem "uma forma privilegiada de comunicação do pensamento histórico"

(p. 118), a partir da qual os docentes podem analisar o tipo de conhecimento, compreensão e consciência histórica que os alunos vão construindo, bem com os sentidos que lhes vão dando, constituindo um veículo com potencialidade de aprendizagem no âmbito da Educação Histórica (Esteves, 2020, p. 6). A este propósito, Adriaansen (2022, p. 2) analisa o papel das analogias históricas na construção de narrativas digitais, salientando que estas ajudam a identificar semelhanças e padrões, funcionando como instrumento heurístico e pedagógico para tornar a História mais acessível. O autor nota que o carácter multimodal do *TikTok* potencia analogias "condensadas", através da articulação entre elementos contemporâneos (ex.: áudios) e conteúdos históricos, o que abre possibilidades interessantes para o seu uso educativo, ao permitir que os alunos exercitem a capacidade de sintetizar questões complexas em analogias simples e que lhes são significativas (Adriaansen, 2022, pp. 11-13). Com isto, neste tipo de atividades de construção, o *TikTok* pode ser utilizado como um instrumento de sistematização, contribuindo para o desenvolvimento das competências de "Linguagem e textos", previstas no PASEO, ao mobilizar linguagens oral, visual e multimodal em ambientes digitais (PASEO, 2017, p. 14), e articula-se com as AE de História que valorizam a capacidade de "Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados" (AE, 11.º ano de História A, 2022, p. 4). A produção de vídeos em grupo reforça, por sua vez, uma aprendizagem colaborativa alinhada com a teoria do Conectivismo e o conceito de *produser*, uma vez que o aluno assume um papel ativo na criação do conhecimento histórico, que consome e produz em interação com os colegas (Sousa, 2018, p. 25; Mattar, 2011, pp. 2-3), mobilizando as competências de "Relacionamento interpessoal", "Pensamento crítico e criativo" e "Sensibilidade estética e artística" previstas no PASEO (PASEO, 2017, pp. 17-18, 21) e favorecendo, como requerem as AE, a compreensão do papel das fontes históricas, a problematização das relações entre passado e presente e a construção de explicações fundamentadas (AE, 8.º ano de História, 2022, p. 3; AE, 11.º ano de História A, 2022, p. 4). Afinal, não será errado afirmar que tarefas como a seleção de fontes de informação, a elaboração de um guião e a decisão sobre que recursos multimédia incluir ou omitir num vídeo de curta duração, como o *TikTok*, colocam os alunos perante

escolhas interpretativas semelhantes às de um historiador, obrigando-os a hierarquizar informação e a justificar as opções tomadas perante os colegas. Deste modo, a construção de narrativas históricas digitais permite articular a utilização pedagógica do *TikTok* com competências específicas da disciplina de História, mobilizando, através da pesquisa, seleção, análise e transformação das fontes numa narrativa histórica, as capacidades de contextualização, argumentação e raciocínio histórico, fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico (Graça, 2023, pp. 77-78).

Mas a aproximação entre a sala de aula e o *TikTok* não está, porém, isenta de controvérsia. Nos últimos anos tem crescido a preocupação com a utilização nociva das tecnologias digitais, com 92% dos cidadãos da União Europeia a manifestar, em 2026, o desejo de maior proteção das crianças (ANACOM, 2026). Como consequência, as redes sociais, e o *TikTok* em particular, têm sido alvo de polémicas que motivam movimentos de limitação do seu acesso, de que é exemplo a investigação da Comissão Europeia que concluiu que a aplicação viola o Regulamento dos Serviços Digitais[7], num processo em que se discute também a limitação do acesso de menores às redes sociais[8]. A literatura que aborda o *TikTok* e outras redes de vídeos curtos em contexto escolar, destacam que as vantagens acima descritas não anulam riscos reais. Silva (2024, p. 80) alerta que as estratégias de apelo instantâneo dos microconteúdos — trilhas sonoras emocionantes, transições rápidas, "discursos autorizados" pelos criadores — fabricam uma aparência de autenticidade que facilita a disseminação de conteúdos falsos ou manipulados e de narrativas ideologicamente enviesadas, Alves (2025) confirma, a propósito de vídeos sobre a memória do Holocausto, que a "precisão histórica desses vídeos é um ponto de atenção, pois é importante garantir que a superficialidade das informações não prejudique o entendimento adequado do evento" (p. 82). A este risco soma-se o funcionamento dos algoritmos de recomendação, que, segundo Silva et al. (2026), tendem a reforçar preferências pré-existentes e a criar "bolhas informacionais e

[7] Comunicado da Comissão Europeia de acusação de violação do Regulamento dos Serviços Digitais pelo *TikTok*. Retirado de: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/ip_26_312

[8] Ferreira, L. (2026). Comissão Europeia quer limitar acesso dos menores às redes sociais. Público. Retirado de: https://www.publico.pt/2026/07/13/enter/noticia/comissao-europeia-quer-limitar-acesso-criancas-redes-sociais-2181450

câmaras de eco", reduzindo a exposição dos utilizadores a perspetivas divergentes — um problema particularmente sensível numa disciplina como a História que depende do confronto de interpretações (p. 9). A distração constitui outro obstáculo empiricamente confirmado: tanto Barros (2022), no seu estudo que integrou o *Instagram* como recurso de ensino-aprendizagem da História, como Durão (2024), no ensino da História através da produção de conteúdos digitais, registam a dificuldade de manter a concentração como a principal desvantagem sentida, ao lado de preocupações de natureza ética e de segurança, como o risco de *grooming* ou de *cyberbullying* associado à natureza aberta destas redes (Barros, 2022, p. 117).

Ainda assim, a utilização das TDIC continua a crescer exponencialmente (Kemp, 2025), sobretudo entre os mais jovens, o que coloca à escola, e ao ensino da História em particular, a questão de saber se deverá apoiar a proibição destas plataformas ou repensar a sua integração pedagógica. Esta questão ganha particular relevo no caso da disciplina de História, dada a circulação, nas redes sociais, de narrativas históricas nem sempre fundamentadas ou até falaciosas, às quais os alunos são frequentemente expostos sem disporem, sobretudo na ausência de uma educação refletida, das ferramentas críticas necessárias para as questionar e avaliar. Como sublinham Caetano e Caeiro (2024, pp. 32-33), a proibição dos dispositivos digitais nas escolas traduz, antes de mais, uma atitude de receio perante a mudança, defendendo os autores que os telemóveis devem ser integrados nos processos pedagógicos enquanto ferramentas de pesquisa, interação e criação. Também Souza (2026) chama a atenção para o facto de as medidas restritivas, quando isoladas, não serem suficientes para produzir melhorias amplas na aprendizagem ou no bem-estar dos alunos, defendendo antes a sua articulação com a formação docente e com projetos de literacia digital. Neves (2026) complementa, apontando que a literatura tem destacado que as políticas de proibição tendem a limitar oportunidades de aprendizagem ativa, a participação e o desenvolvimento de competências digitais em contextos pedagógicos. O próprio Centro do Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas (PLANAPP) (2025) destacou num relatório recente que “os efeitos da proibição ou restrição do uso de *smartphones* nas escolas é escassa (Rahali et al., 2024) e inconclusiva” (p. 18) e identificou que “a maioria

dos impactos negativos associados à utilização das tecnologias digitais em contexto escolar se relaciona com o uso desregulado dos *smartphones*" (Ordem dos Psicólogos, 2024, citado por PLANAPP, 2025, p. 18). No caso, os autores referiam-se sobretudo ao uso pedagógico do *smartphone* e das tecnologias digitais em geral, mas parece interessante aplicar esta perspetiva à aplicação didática das redes sociais, e ao *TikTok* em particular. A verdade é que reduzir estes recursos à proibição é ignorar aquilo que neles existe de contemporâneo, tendendo antes a favorecer uma utilização clandestina e desprovida de supervisão. A centralidade destas plataformas no quotidiano dos indivíduos exige, pelo contrário, que a escola repense as suas práticas, partindo da consciência da época em que se vive (Senra, 2024, p. 29).

Deste modo, a abordagem do *TikTok* como recurso didático no ensino da História, quando orientada por uma intencionalidade pedagógica clara, permite abordar os desafios da desinformação e do consumo passivo de conteúdos digitais, bem como contribuir para o desenvolvimento de competências históricas, digitais e cognitivas fundamentais à formação de cidadãos críticos e autónomos, em consonância com o PASEO e as AE de História. Considerando a inevitabilidade do contacto dos jovens com estas plataformas, a resposta mais adequada não passa pela proibição, mas pela capacitação dos utilizadores para uma interação crítica, consciente e segura, capacidade que o próprio ensino da História, pela sua tradição de trabalho com fontes e de confronto de interpretações, se encontra particularmente bem posicionado para desenvolver. Verificando-se, por fim, uma lacuna nos estudos portugueses sobre o ensino através do *TikTok*, em particular no ensino da História, procura-se, com o presente relatório, averiguar de que forma esta aplicação pode ser mobilizada como recurso didático da disciplina, contribuindo tanto para a literatura científica sobre o tema como para a reflexão sobre as práticas letivas em contexto de estágio.

Tendo em conta o enquadramento teórico apresentado, que sustenta a pertinência da integração das TDIC, das redes sociais e, em particular, do *TikTok* como recurso didático no ensino-aprendizagem da História, importa agora explicitar o percurso metodológico que orientou a conceção, implementação e avaliação da intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da IPP-PES. Assim, no capítulo

seguinte, referente ao Enquadramento Metodológico, procede-se à apresentação e fundamentação das opções metodológicas deste estudo, explicitando-se a problemática e os objetivos que orientaram a investigação, o contexto e a amostra, o desenho da atividade pedagógica implementada, bem como os instrumentos de recolha e de análise de dados utilizados para avaliar o seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

2. Enquadramento Metodológico

O presente trabalho, que foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2025/2026, decorrente da IPP-PES, centrou-se na compreensão das potencialidades do *TikTok* enquanto recurso didático de aprendizagem de História para alunos do 3.º CEB e do ES. O presente capítulo tem a finalidade de identificar as principais características do projeto, contextualizar a escola onde foi desenvolvida a IPP-PES, caracterizar a amostra e descrever a metodologia utilizada para a recolha e análise de dados.

Assim, para começar, é necessário clarificar o fenómeno que se pretende estudar, decisão que se apoia, naturalmente, na base teórica já apresentada e nos objetivos de investigação de que parte, que poderão ser reequacionados à medida que os resultados da análise de dados o venham a exigir (Gall et al., 2007 citado por Graça, 2023, p. 125). Neste sentido, torna-se oportuno apresentar a questão orientadora desta investigação: "*De que forma o TikTok, enquanto recurso didático, pode contribuir para o processo de aprendizagem em História*?". Como forma de responder a esta questão foram definidos os seguintes objetivos de estudo:

- Analisar os impactos da utilização do *TikTok*, em contexto de sala de aula, na aprendizagem dos alunos;
- Avaliar o impacto da produção de narrativas históricas digitais em formato vídeo *TikTok* por parte dos alunos no desenvolvimento do seu pensamento histórico;
- Avaliar os impactos da utilização do *TikTok*, em contexto de sala de aula, no desenvolvimento da competência de autoaprendizagem.

2.1. Caracterização do Estudo

Esta investigação enquadra-se num estudo em educação de natureza qualitativa, baseado num paradigma fenomenológico-interpretativo, uma vez que se pretende explicar e compreender os fenómenos educativos, a partir das significações, intenções e situações dos indivíduos, considerando as ações e as interações que estabelecem com

os outros e com os contextos naturais em que se inserem (Amado, 2014, pp. 40-41; Coutinho, 2011, citado por Graça, 2023, p. 60). Ao contrário das metodologias quantitativas, em que o conhecimento é explorando tendo por base hipóteses causais e estatisticamente comprovadas e que pretendem chegar a leis gerais (Bisquerra, 1989; Latorre et al., 1996; Guba, 1990 citado por Graça 2023, p. 60), as pesquisas qualitativas, como é o caso desta investigação, optam por uma abordagem centrada nas particularidades que envolvem os atores intervenientes no processo em estudo. Não é, deste modo, um estudo que procura ser objetivo, neutro ou que pretende construir generalizações, mas sim ser ativo, implicado e comprometido com a realidade em análise. Assume-se, assim, a parcialidade das opções tomadas, sem descurar o compromisso com a coerência e o rigor interpretativo próprios de uma investigação, ficando aberto o recurso a uma multiplicidade de formas, linguagens e métodos de investigação, de modo flexível e adaptável aos contextos sociais e à complexidade dos fenómenos em estudo. A investigação apresenta também um carácter exploratório, já que procura aprofundar o conhecimento sobre o contexto ainda pouco explorado em Portugal do recurso pedagógico ao *TikTok* na disciplina de História, assim como uma natureza descritiva, uma vez que se pretende caracterizar detalhadamente os fenómenos observados durante a implementação da atividade pedagógica (Merriam, 2002, p. 38 citado por Amado, 2014, p. 132). Dito isto, embora se trate de um estudo predominantemente qualitativo, pretende-se recorrer e analisar alguns dados quantitativos, a partir de estratégias de levantamento e de análise de dados adequadas, pelo que o mesmo assume uma tipologia mista.

No que se refere às investigações qualitativas em educação é possível destacar quatro grandes estratégias: os Estudos de Caso, a Investigação Etnográfica, os Estudos (Auto)Biográficos e a Investigação-Ação. (Amado, 2014, p. 117) Relativamente a este relatório em específico, atendendo à definição de estudo de caso de Gall et al. (2007, p. 447): "[…] estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos." (Amado, 2014, p. 124), e uma vez que se pretende estudar as potencialidades do *TikTok* enquanto recurso didático de aprendizagem de História (fenómeno), no contexto particular das

salas de aula e escola no qual decorreu o estágio (contexto natural), a partir da perspetiva das turmas envolvidas (participantes), optou-se pelo Estudo de Caso. A realidade é que o Estudo de Caso tem vindo a assumir um protagonismo cada vez maior na área da investigação em educação, já que se revela uma metodologia propícia à análise de realidades educativas de forma mais circunscrita e mais aprofundada (Morgado, 2012, p. 8 citado por Graça, 2023, p. 127), possibilitando o estudo da forma como determinada comunidade escolar pensa, assim como a dinâmica específica das suas atividades, revelando ser a melhor escolha para uma pesquisa naturalista em educação (Tomes et al. 2018 citado por Graça, 2023, p. 128). Para além disto, já que se pretende centrar a investigação em mais de uma turma e comparar os seus resultados, este trabalho pode ser ainda compreendido como um Estudo de Caso Múltiplo, pela definição de Bogdan e Biklen (1994), ou Coletivo, pela classificação de Stake (1999) (Graça., 2024, p. 128). Por fim, é de destacar, também, que um estudo de caso […] é "o estudo de uma situação concreta em ação" (Adelman et al., 1980 citado por Cohen et al., 2005, p. 181), pelo que se trata do método ideal quando o objetivo de investigação implica o envolvimento prático dos participantes, neste caso pela produção de um vídeo curto em formato *TikTok*. Fica clara, assim, a sintonia entre o enquadramento teórico e o enquadramento metodológico, na medida em que se pretende colocar em prática as noções anteriormente explanadas de valorização de metodologias ativas com recurso às TDIC e às redes sociais, promovendo o trabalho autónomo, colaborativo e criativo, assim como o desenvolvimento de competências da disciplina de História e de literacia histórico-digital.

Pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, o estudo de caso exige trabalho de campo, com contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes, na realidade que se pretende estudar. Torna-se, assim, crucial a correta e apropriada caracterização do contexto e da situação onde decorre a investigação, que irá ser abordada a seguir.

2.2. Contextualização do Ambiente Escolar

A IPP-PES realizou-se numa escola privada, localizada na cidade do Porto, durante o ano letivo de 2025/2026. De forma a contextualizar as decisões relativas à metodologia e atividades desenvolvidas ao longo da IPP-PES importa, tal como foi referido no desenho de investigação, descrever a instituição onde esta foi implementada.

Trata-se de uma escola cujas instalações foram alvo de transformações significativas, nomeadamente uma ampliação substancial da infraestrutura, dos recursos disponibilizados à comunidade escolar e da capacidade de acolhimento de alunos. A sua oferta formativa é diversificada, incluindo o 3.º CEB, três cursos científico-humanísticos do ES - Ciências e Tecnologia, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas - e uma vasta oferta de atividades extracurriculares, abrangendo diferentes áreas de interesse e possibilitando o desenvolvimento de diversas capacidades e competências, contribuindo para o reforço da multiliteracia e da multimodalidade dos alunos. Apresenta um programa educativo de cariz internacional, assente em princípios de multiculturalidade, inclusão, empatia e cidadania global, procurando proporcionar aos alunos experiências académicas, culturais e pessoais diversificadas e acolhendo atualmente estudantes de mais de 50 países. O colégio adota, ainda, uma abordagem integrada e inclusiva de cada aluno, considerando a sua identidade, capacidade, dificuldades, interesses e expectativas, de modo a integrá-los de modo holístico e saudável. Para esse efeito, conta com uma equipa multidisciplinar, composta por profissionais especializados em Educação Especial, Psicologia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Saúde, que colaboram na adaptação do programa educativo em função das especificidades de cada estudante.

Mas o colégio não tem crescido só em tamanho ou número de alunos, tem também procurado ativamente modernizar-se. É uma escola que prima pela promoção de uma cultura de inovação e literacia digital, de modo a preparar os alunos a enfrentarem o mundo globalizado e tecnologicamente avançado em que irão trabalhar. Na prática, verifica-se este investimento nas instalações e recursos disponíveis nos

vários edifícios e respetivos espaços. Todas as salas de aula encontram-se equipadas com múltiplas tomadas e um quadro interativo funcional. O colégio disponibiliza rede móvel a todos os membros da sua comunidade, permite a requisição de computadores portáteis pelos alunos, que também são livres de utilizar o *smartphone* e outros dispositivos móveis, tanto no recreio como em sala de aula, quando devidamente autorizado pelos docentes. Simultaneamente, a escola valoriza o desenvolvimento de *soft skills* como o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, a cidadania ativa, a inteligência emocional, pelo que favorece um ensino enriquecido por metodologias ativas que desafiam os alunos a questionar, analisar e sintetizar informação e projetos comunitários, promovendo uma mente analítica, criativa e capaz de reconhecer e gerir emoções, tanto as suas como as dos outros.

Desta forma, fica claro que o contexto onde este estudo virá a ser desenvolvido se enquadra perfeitamente na lógica da base teórica e metodológica que se pretende seguir, na medida em que, pelos próprios princípios e pressupostos da escola, existe uma grande abertura para um ensino construtivista e conectivista, baseado na aprendizagem ativa, e até um favorecimento da dinâmica dos *produsers*, onde os alunos são envolvidos, ativos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e pela construção do seu conhecimento. A própria infraestrutura com acesso fácil a tomadas e disponibilização abrangente de *Wi-Fi*, e o regulamento escolar, aberto ao trabalho pedagógico com TDIC, garantiu que seria possível o trabalho *online* e com recurso às redes sociais, no caso o *TikTok.* Esta conjugação de fatores potenciou a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da minha prática letiva, bem como a concretização do projeto resultante da mesma.

2.3. Caracterização da Amostra

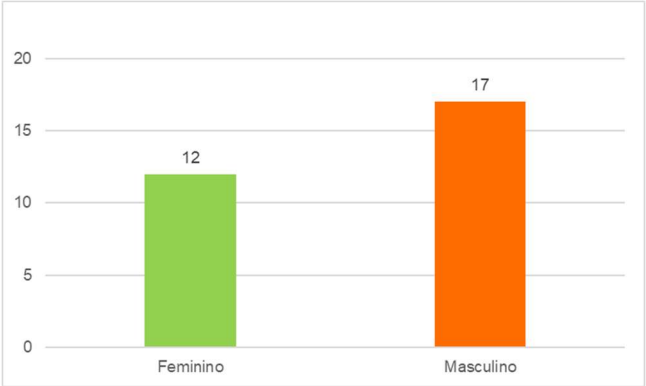
Após descrito o contexto onde seria aplicada a investigação, torna-se relevante proceder à caracterização da amostra envolvida. No âmbito da IPP-PES, foi possível lecionar nas cinco turmas atribuídas ao Orientador Cooperante: duas turmas de 8.º ano

do CEB, duas turmas de 11.º ano e uma turma de 12.º ano do ES, estas últimas do curso de Línguas e Humanidades, sendo as aulas realizadas na disciplina de História A.

Posto isto, e embora tenham sido desenvolvidas atividades com todas as turmas referidas, para efeitos deste relatório optou-se pela seleção de quatro destas turmas: as duas turmas de 8.º ano e as duas turmas de 11.º ano. Esta seleção decorreu do interesse em comparar os impactos do estudo em diferentes contextos, procurando, simultaneamente, trabalhar com amostras cujas características fossem relativamente semelhantes. De facto, as AE de História do 8.º ano do CEB e de História A do 11.º ano do ES apresentam marcadas semelhanças no que refere aos conteúdos a serem lecionados, o que facilita a transposição de atividades, recursos e estratégias entre os diferentes casos. Com esta abordagem foi procurado maximizar o potencial de análise dos dados e da experiência implementada, possibilitando a obtenção de conclusões mais facilmente observáveis, comparáveis e verificáveis. Paralelamente, a inclusão de duas turmas de cada ano de escolaridade reforçou a análise, ao permitir observar a intervenção em dois níveis de ensino distintos e, simultaneamente, aferir a consistência dos resultados entre turmas com o mesmo grau curricular.

No que refere à turma 8ψ, esta é composta por 29 alunos, com uma distribuição relativamente equilibrada entre géneros (**Gráfico 2**), cujos alunos partilham a mesma idade média, entre os 13 e os 14 anos.

Gráfico 2 – Número de alunos da turma 8ψ por género.



Fonte: Autora, 2026.

Dentro desta turma, cinco alunos beneficiam de acomodações curriculares, com aplicação de medidas universais, com impacto relevante nas acomodações organizacionais e motivacionais, devido a dificuldades de concentração e a ritmos de aprendizagem diferenciados, o que, por vezes, implica ajustar o tempo das atividades. Dito isto, no geral, o 8ψ é uma turma com um ótimo clima disciplinar, cumpridora das regras da sala de aula e com um bom relacionamento interpares, o que por vezes ocasiona distrações e conversas paralelas durante as aulas, próprias da faixa etária. No que concerne ao aproveitamento escolar é em média bom ou muito bom, como se comprova pelas classificações obtidas no ano letivo anterior (**Tabela 1**). Na verdade, os alunos desta turma demonstram uma marcada preocupação com os resultados académicos, revelando-se, consequentemente, na sua maioria, participativos, dedicados e recetivos à realização das tarefas propostas e de *feedback* para melhorar a concretização das mesmas.

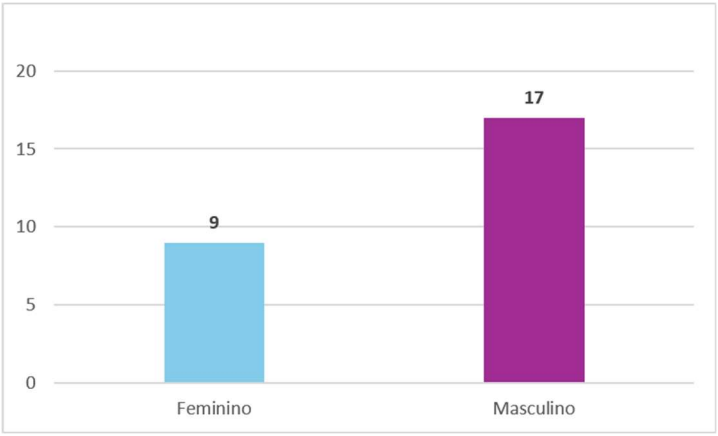
Tabela 1 – Classificações obtidas na disciplina de História no ano Letivo anterior pelos alunos da turma 8ψ.

Caso / Classificações em História no ano transato	Participantes (n=29)	
	f	%
nível 3	1	3,4
nível 4	7	24,1
nível 5	21	72,4

Fonte: Autora, 2026.

A turma 8Θ é composta por 26 alunos, com uma maior predominância de elementos do género masculino face ao feminino, que representam cerca de 2/3 da turma (**Gráfico 3**), e uma média de idades que se situa entre os 13 e os 14 anos.

Gráfico 3 – Número de alunos da turma 8 Θ por género.



Fonte: Autora, 2026.

Seis dos alunos do 8Θ beneficiam de acomodações curriculares, com aplicação de medidas universais, embora, tal como no 8ψ, o seu impacto apenas se revela significativo nas acomodações organizacionais e motivacionais das atividades, devido a dificuldades de concentração e a ritmos de aprendizagem diferenciados. Esta turma tinha a particularidade de alguns destes alunos necessitarem de uma aprendizagem mais guiada pelo docente e de um *feedback* mais regular, que se tornou relevante no ajuste do tempo disponibilizado e da mediação pedagógica. A turma não apresenta retenções de ano e é caracterizada pela pluralidade de nacionalidades. No seu panorama global, revela um bom clima disciplinar, marcado por um bom relacionamento interpares, com alunos curiosos, interessados em aprender e bastante participativos, porém muito faladores, por vezes distraídos e com alguns casos de resistência às regras acordadas e à autoridade, problemas colmatados através do diálogo. No que refere ao aproveitamento escolar é em média bom ou muito bom, como se comprova pelas classificações do ano letivo transato, com poucos casos de alunos com classificações situadas no suficiente (**Tabela 2**). A motivação da turma foi oscilando ao longo do ano letivo, destacando-se um particular interesse dos alunos por atividades colaborativas e que exigissem a sua criatividade e reflexão crítica.

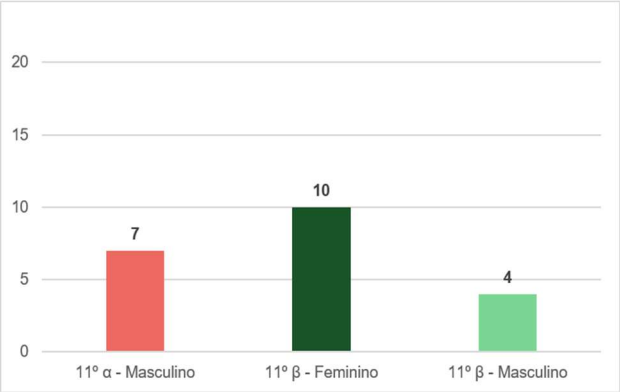
Tabela 2 – Classificações obtidas na disciplina de História no ano letivo anterior pelos alunos da turma 8Θ.

Caso / Classificações em História no ano transato	Participantes (n=26)	
	f	%
nível 3	3	11,5
nível 4	11	42,3
nível 5	12	46,2

Fonte: Autora, 2026.

No que refere ao 11αβ, este é composto por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Trata-se de uma turma com uma organização diferenciada, resultante da conjugação de dois grupos de alunos que apenas partilham algumas disciplinas, como foi o caso da História A. Assim, embora o trabalho tenha sido desenvolvido em conjunto, estes dois grupos de estudantes são regularmente avaliados e referenciados separadamente, podendo-se falar de: o 11α, uma turma constituída por atletas de alta competição, com horários adaptados às suas exigências desportivas, cujo ensino é patrocinado pelo clube a que pertencem; e o 11β, uma turma do ensino regular de Línguas e Humanidades. Estas circunstâncias contribuem para uma heterogeneidade marcada dentro da turma. No seu conjunto apresenta um equilíbrio entre géneros (10 alunas e 11 alunos), embora se verifiquem disparidades entre o 11α, que é exclusivamente composto por alunos do sexo masculino, e o 11β, que apresenta uma predominância de elementos do género feminino (≈70%) (**Gráfico 4**).

Gráfico 4 – Número de alunos da turma 11αβ por género.



Fonte: Autora, 2026.

A turma não regista retenções e integra alunos de diferentes nacionalidades. No seu panorama global, caracteriza-se por um bom clima disciplinar e relações interpessoais positivas. Contudo, o interesse e o envolvimento revelam-se bastante díspares. Se alguns alunos se demonstram bastante participativos, comprometidos com a sua aprendizagem e recetivos às estratégias propostas; outros evidenciam reduzidos níveis de motivação e empenho e, embora sejam alunos empáticos, que procuram colaborar, a sua falta de comprometimento e interesse foi, por vezes, desafiantes. Este perfil caracterizou particularmente os alunos do 11α, devido à prioridade atribuída à carreira desportiva. Também no 11β se verificaram dois alunos com reduzido envolvimento no processo de aprendizagem.

Estas características refletem-se de forma evidente no aproveitamento escolar da turma. O 11α apresenta, de forma consistente, classificações suficientes (**Tabela 3**), no limiar da negativa.

Tabela 3 – Classificações obtidas na disciplina de História A no ano letivo anterior pelos alunos da turma 11α.

Caso / Classificações em História no ano transato	Participantes (n=14)	
	f	%
nível 10-13	7	100,0

Fonte: Autora, 2026.

Já o 11β evidencia resultados bastante diversificados, como se observa nas classificações obtidas no ano letivo anterior, num espectro que varia entre alunos integrados no quadro de mérito até alunos que apresentam regularmente classificações suficientes ou inferiores (**Tabela 4**).

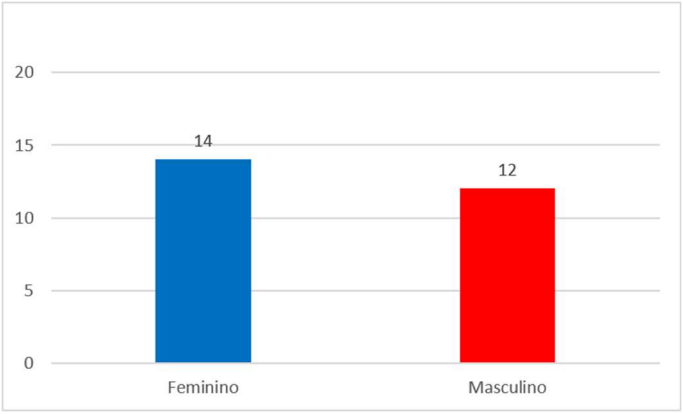
Tabela 4 – Classificações obtidas na disciplina de História A no ano letivo anterior pelos alunos da turma 11β.

Caso / Classificações em História no ano transato	Participantes (n=14)	
	f	%
nível inferior a 10	1	14,3
nível 10-13	4	28,6
nível 14-17	5	35,7
nível 18-20	4	28,6

Fonte: Autora, 2026.

A turma 11Ω é composta por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, e apresenta uma distribuição equilibrada entre géneros (**Gráfico 5**).

Gráfico 5 – Número de alunos da turma 11Ω por género.



Fonte: Autora, 2026.

O 11Ω não regista retenções e integra alunos de diferentes nacionalidades, incluindo três alunas brasileiras e dois alunos de diferentes nacionalidades europeias. De um modo geral, é uma turma cumpridora das regras da sala de aula, com um bom clima disciplinar, marcado por relações interpares positivas, que por vezes ocasionam

distrações e conversas paralelas durante as aulas. Relativamente ao aproveitamento escolar, tendo como base as classificações do ano transato, é em média bom (**Tabela 5**).

Tabela 5 – Classificações obtidas na disciplina de História A no ano letivo anterior pelos alunos da turma 11Ω.

Caso / Classificações em História no ano transato	Participantes (n=29)	
	f	%
nível 10-13	2	7,7
nível 14-17	19	73,1
nível 18-20	4	15,4

Fonte: Autora, 2026.

De forma geral, os alunos da turma 11Ω revelam-se participativos, dedicados e recetivos às tarefas propostas. Ainda assim, observou-se alguma resistência, por parte de um reduzido número de alunos, à implementação de estratégias de ensino que se afastassem do modelo tradicional a que estavam acostumados.

Em suma, no decorrer do estágio, o contacto com as diferentes turmas permitiu vivenciar realidades educativas bastante distintas, caracterizadas pela diversidade de características, necessidades e formas de aprendizagem dos alunos. De facto, a existência de diferentes níveis de aprendizagem, ritmos de trabalho, graus de participação e motivações exigiu uma atenção permanente às características individuais e coletivas dos alunos implicando uma reflexão contínua sobre a adequação das práticas pedagógicas, das opções metodológicas e dos recursos disponibilizados. Esta experiência proporcionada pelo estágio foi fundamental para aprofundar a compreensão de que a prática docente não deve assumir um carácter rígido ou uniforme, mas antes adaptar-se às particularidades dos alunos e dos contextos, no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem mais significativas, inclusivas e adequadas à diversidade existente em contexto escolar.

2.4. A Intervenção pedagógico-didática

2.4.1. Recursos e Tecnologias Digitais

A implementação das atividades exigiu a utilização articulada de diferentes recursos e plataformas tecnológico-digitais, que desempenharam funções complementares ao longo das várias fases da intervenção, desde a preparação e apresentação dos conteúdos em aula até à concretização da produção pelos alunos.

O *Microsoft PowerPoint* foi utilizado na construção das apresentações multimédia destinadas à introdução dos conteúdos curriculares, à exemplificação de vídeos *TikTok* de referência e à sistematização das aprendizagens, funcionando como o principal veículo de comunicação entre a professora-estagiária e os alunos ao longo das regências. Paralelamente, o *Canva* foi mobilizado na conceção de recursos gráficos mais específicos, nomeadamente os guiões de orientação da atividade, esquemas de apoio e outros materiais visuais distribuídos aos alunos, permitindo produzir conteúdos apelativos e visualmente adequados à linguagem e às expectativas dos estudantes.

O *TikTok* assumiu, por sua vez, um papel central e transversal a toda a intervenção, sendo simultaneamente objeto de análise, elemento de exemplificação e plataforma de produção. Numa primeira fase, foi utilizado pela professora-estagiária como recurso pedagógico de apresentação e análise de fontes multimédia, através da seleção de vídeos relacionados com os conteúdos curriculares em estudo, que permitiram familiarizar os alunos com diferentes recursos e linguagens e explorar o potencial didático da aplicação antes de avançarem para a produção dos seus próprios conteúdos. Numa segunda fase, o *TikTok* constituiu a própria plataforma de edição e produção utilizada pelos alunos, disponibilizando os elementos de gravação, montagem, legendagem, efeitos e banco de áudio necessários à construção das narrativas históricas digitais propostas no âmbito da intervenção pedagógica. A simplicidade de utilização da aplicação, bem como a sua acessibilidade num único dispositivo, como já antes referido, revelaram-se determinantes para a concretização das tarefas em contexto de sala de aula.

Importa, por fim, destacar o papel central desempenhado pelos dispositivos móveis dos alunos. O *smartphone* constituiu o principal meio de acesso à aplicação *TikTok*, permitindo aos alunos consultar os vídeos de exemplo, gravar e editar os seus próprios conteúdos e proceder à sua partilha. Através deste dispositivo, os alunos puderam gerir de forma autónoma as diferentes etapas da produção — captação de imagem, edição de som e imagem e finalização do vídeo —, o que reforça o papel do *smartphone* enquanto instrumento pedagógico, para além da sua função convencional de dispositivo de comunicação, na concretização das experiências de aprendizagem propostas.

2.4.2. Preparar o Terreno

A atividade de produção de conteúdos em formato de vídeo *TikTok* por parte dos alunos constituiu um dos principais focos desta investigação e foi preparada em várias dimensões. Antes, porém, de abordar as estratégias e os recursos aplicados, importa considerar o papel de exemplificação e demonstração assumido pela docente.

De forma a fomentar a compreensão do *TikTok* enquanto recurso de aprendizagem compatível com o ensino da História, através do qual os alunos podem trabalhar diversas competências da disciplina, os docentes não se podem limitar a apresentar-lhes uma tarefa de produção/criação. Do ponto de vista da Taxonomia de Bloom (revista), este tipo de atividade situa-se nos mais altos níveis de raciocínio e abstração (Ferraz & Belhot, 2010, p. 423) pressupondo, por isso, um trabalho prévio de desenvolvimento cognitivo que permita que os alunos alcancem, de forma plena, os objetivos de aprendizagem mediados pela aplicação e planeados pelo docente. Neste sentido, torna-se fundamental desconstruir a ideia do *TikTok* como um mero brinquedo ou distração, associado exclusivamente a fins lúdicos e sociais, e apresentá-lo, em alternativa, como um *software* de comunicação e de construção de conhecimento, que pode ser colocado ao serviço da educação e não contra ela (Moura, 2009, p. 74; Araújo & Vencatto, 2020, p. 163). Afinal, embora a maioria dos alunos já tenha contactado com o *TikTok*, tanto como consumidor, como produtor/ criador, tal experiência não implica

necessariamente que disponham da destreza cognitiva ou das referências experimentais necessárias para mobilizar, de forma imediata ou consciente, os conteúdos e recursos da aplicação em favor do desenvolvimento dos conhecimentos e competências próprias da disciplina de História, tal como já foi explicitado neste trabalho. Cabe, assim, aos professores o papel de dar o exemplo no que respeita ao uso do *TikTok* no contexto das aulas de História. Para tal, a aplicação deve ser explorada pedagogicamente, através de estratégias orientadas por objetivos de aprendizagem claros e mediados pelos docentes, de modo que os alunos possam familiarizar-se progressivamente com os diferentes formatos, conteúdos e ferramentas da aplicação, enquanto mobilizam conhecimentos históricos através de estratégias gradualmente mais exigentes ao nível cognitivo e desenvolvem, simultaneamente, diversas competências e literacias.

Este foi, assim, um dos eixos de trabalho desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2025/2026 com as turmas envolvidas na IPP-PES, segundo o qual se procurou estabelecer uma relação entre o Ensino da História e a cultura do *TikTok*. Com esse propósito, foram utilizados diversos vídeos *TikTok*, selecionados pela professora-estagiária em função dos conteúdos curriculares e dos objetivos de aprendizagem definidos para cada aula. A pesquisa destes recursos foi realizada a partir de palavras-chave e *hashtags* relacionadas com os temas em estudo, seguindo-se uma análise criteriosa dos recursos encontrados. Esta incidiu, principalmente, sobre a credibilidade das informações apresentadas, confrontadas com fontes e bibliografia de referência, de modo a identificar possíveis incorreções, simplificações excessivas, anacronismos ou interpretações descontextualizadas, bem como sobre a qualidade dos materiais mobilizados, nomeadamente a presença e natureza das fontes históricas, imagens, documentos ou outros elementos utilizados na construção dos conteúdos. Na seleção, considerou-se igualmente a duração, a clareza e o carácter apelativo dos vídeos, privilegiando produções dinâmicas, visualmente apelativas, e próximas das linguagens e formatos familiares aos alunos, entendendo-se que esta dimensão poderia favorecer o seu interesse e envolvimento com os conteúdos históricos. Procurou-se, ainda, assegurar a diversidade de formatos, linguagens e recursos mobilizados em cada

produção, não só para ampliar o contacto dos alunos com diferentes formas de comunicar História, mas também para lhes proporcionar referências que pudessem inspirar as suas futuras criações. Deste modo, a seleção procurou conciliar o rigor científico com a capacidade de despertar a curiosidade dos alunos, atribuindo um potencial pedagógico a conteúdos de *TikTok* habitualmente associados ao entretenimento. A tabela-síntese **(Tabela 6)** que se segue permite identificar os exemplos de diferentes vídeos utilizados no decorrer da IPP-PES e a respetiva articulação com os conteúdos curriculares. De seguida serão descritas, de forma mais detalhada, as atividades pedagógicas associadas a cada um dos exemplos nela referenciados.

Tabela 6 – Síntese do enquadramento curricular dos vídeos *TikTok*

Vídeos *TikTok*	Aprendizagens Essenciais
Origens da Capoeira	**8.º ano do CEB** Tema: "Expansão e mudança nos séculos XV e XVI" Subtema: "A abertura ao Mundo". AE: • "Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus"; • "Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão". (AE, 8.º ano de História, 2022, p. 6). Tema: "A Abertura Europeia Ao Mundo – Mutações Nos Conhecimentos, Sensibilidades E Valores Nos Séculos XV e XVI". **11.º ano ES** Subtema: "O alargamento do conhecimento do mundo" AE: • "Demonstrar que as novas rotas de comércio intercontinental promoveram a circulação de pessoas e produtos, influenciando os hábitos culturais à escala global"; • "Reconhecer que a prosperidade das potências imperiais se ficou também a dever ao tráfico de seres humanos, principalmente de África para as plantações das Américas". (AE, 10.º ano de História A, 2022, p. 10)
Vista panorâmica de Florença	**8.º ano do CEB** Tema: "Expansão e mudança nos séculos XV e XVI". Subtema: "Renascimento e Reforma". Aprendizagem Essencial: • "Relacionar a renovação cultural dos séculos XV e XVI com o apoio mecenático". (AE, 8.º ano, 2022, p. 7)

Vista panorâmica de Veneza	**<u>11.º ano do ES</u>** Tema: "A Abertura Europeia Ao Mundo – Mutações Nos Conhecimentos, Sensibilidades E Valores Nos Séculos XV e XVI" Subtema: "A reinvenção das formas artísticas". AE: • "Desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e da apreciação de manifestações artísticas e/ou literárias do período renascentista". (AE, 10.º ano de História A, 2022, p. 11)
Visita à Duomo de Florença	**<u>8.º ano do CEB</u>** Tema: "Expansão e mudança nos séculos XV e XVI". Subtema: "Renascimento e Reforma". Aprendizagem Essencial: • "Compreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino" (AE, 8.º ano, 2022, p. 7) **<u>11.º ano do ES</u>** Tema: "A Abertura Europeia Ao Mundo – Mutações Nos Conhecimentos, Sensibilidades E Valores Nos Séculos XV e XVI" Subtema: "A reinvenção das formas artísticas". AE: • "Identificar na produção cultural renascentista europeia e portuguesa as heranças da Antiguidade Clássica assim como as continuidades e ruturas com o período medieval"; • "Reconhecer a retoma renascentista da conceção antropocêntrica e da perspetiva matemática no urbanismo, na arquitetura e na pintura" (AE, 10.º ano de História A, 2022, p. 11)
El Santo Ofício	**<u>8.º ano do CEB</u>** Tema: "Expansão e mudança nos séculos XV e XVI". Subtema: "Renascimento e Reforma". AE: • "Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando o caso da Península Ibérica" (AE, 8.º ano de História, 2022, p. 8) **<u>11.º ano do ES</u>** Tema: "A Abertura Europeia Ao Mundo – Mutações Nos Conhecimentos, Sensibilidades E Valores Nos Séculos XV e XVI". Subtema: "A renovação espiritual e religiosa". AE: • "Interpretar a reforma protestante como movimento de humanização e individualização das crenças e a contrarreforma católica enquanto resposta aquela"; • "Avaliar o impacto da reforma católica na sociedade portuguesa". (AE, 10.º ano de História A, 2022, p. 12)
Pandoras	**<u>8.º ano do CEB</u>** Tema: "Portugal no contexto Europeu dos Século XVII e XVIII". Subtema: "O Antigo Regime no século XVIII". AE: • "Relacionar o absolutismo com a manutenção da sociedade de ordens e com as opções mercantilistas". (AE, 8.º ano de História, 2022, p. 9) **<u>11.º ano do ES</u>**

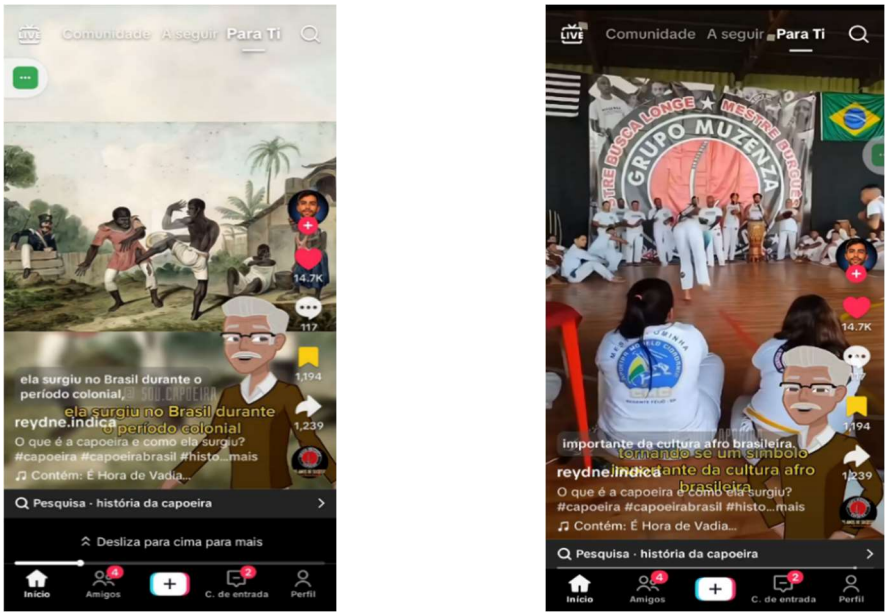
	Tema: "A Europa nos Séculos XVII e XVIII – Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais". Subtema: "A Europa dos Estados absolutos e a Europa dos parlamentos". AE: • "Compreender os fundamentos da organização política e social do Antigo Regime e as expressões que a mesma assumiu"; • "Relacionar o equilíbrio político internacional com o domínio de espaços coloniais, reconhecendo, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais". (AE, 11.º ano de História A, 2022, pp. 8-9)
Motor a vapor de J. Watt	**8.º ano do CEB** Tema: "Crescimento e Ruturas no Mundo Ocidental nos Séculos XVIII e XIX". Subtema: "A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial". AE: • "Sublinhar a ligação existente entre as novas tendências demográficas, a transformação da estrutura da propriedade agrícola e as inovações técnicas"; • "Analisar as condições que favoreceram o arranque da Revolução Industrial e as alterações verificadas no regime de produção". (AE, 8.º ano de História, 2022, p. 10). **11.º ano do ES** Tema: "A Europa nos Séculos XVII e XVIII – Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais". Subtema: "Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII". AE: • "Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas". (AE, 11.º ano de História A, 2022, pp. 8-9).
Boston Tea Party	**8.º ano do CEB** Tema: "Crescimento E Ruturas No Mundo Ocidental Nos Séculos XVIII e XIX". Subtema: "O triunfo das revoluções liberais". AE: • "Compreender as razões que justificaram o primeiro processo de independência por parte de um território colonial europeu (EUA)". (AE, 8.º ano de História, 2022, p. 11) **11.º ano do ES** Tema: "O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos, e Práticas nos séculos XVIII e XIX". Subtema "A implantação do liberalismo em Portugal". AE: • "Reconhecer na revolução americana e na revolução francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas" (AE, 11.º ano de História A, 2022, p. 10)
Moda pré e pós Revolução	**8.º ano do CEB** Tema: "Crescimento E Ruturas No Mundo Ocidental Nos Séculos XVIII e XIX". Subtema: "O triunfo das revoluções liberais". AE: • "Destacar, no processo revolucionário francês, a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno, estabelecendo-se, teoricamente, o princípio da igualdade perante a lei". (AE, 8.º ano de História, 2022, p. 11). **11.º ano do ES** Tema: "O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos, e Práticas nos séculos XVIII e XIX" Subtema: "A implantação do liberalismo em Portugal". AE:

	• "Reconhecer na revolução americana e na revolução francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas". (AE, 11.º ano de História A, 2022, p. 10).

Fonte: Autora, 2026.

O primeiro exemplo consistiu na visualização e análise de um vídeo do *TikTok* sobre as origens e o impacto cultural da capoeira **(Figura 1)**, apresentado no âmbito dos fenómenos de intercâmbio e assimilação cultural, da submissão violenta dos povos e do tráfico de pessoas escravizadas no contexto da Expansão Portuguesa.

Figura 1 - *Frames* do vídeo *TikTok* sobre o contexto histórico-cultural da capoeira.



Fonte: https://vm.*TikTok*.com/ZGdag7CHb/

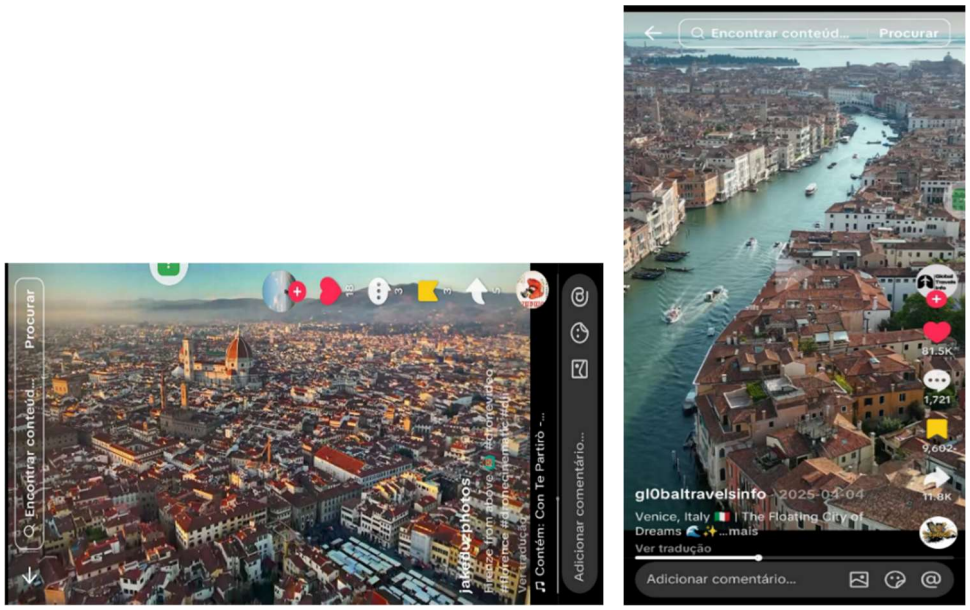
O vídeo evidenciava a combinação de elementos culturais trazidos pelos povos escravizados — música, dança, acrobacias e narrativas de homenagem e memorialização das suas origens africanas e de história e figuras de resistência à escravidão — que deram origem à capoeira, uma prática que reflete o carácter profundamente miscigenada e multicultural da realidade sociocultural brasileira, herdado da ação colonial portuguesa, e que se tornou uma das imagens de marca do país. Simultaneamente, permitiu abordar a capoeira como forma de resistência à escravidão: através da preservação e transmissão de referências culturais e identitárias

de diferentes populações africanas, mas também enquanto arte marcial criada e praticada clandestinamente para desenvolver capacidades de combate, tendo em vista a resistência à submissão e a luta pela liberdade. Deste modo, as pessoas escravizadas foram apresentadas não como meras vítimas passivas, mas como sujeitos dispares, capazes de desenvolver estratégias de revolta e sobrevivência.

O vídeo teve uma excelente receção pelos alunos, despertando curiosidade e promovendo a empatia histórica pelas pessoas escravizadas, além de estimular a partilha de experiências relacionadas com a capoeira e com as suas próprias heranças multiculturais dos alunos. A combinação de gravações da prática da arte marcial, de fotografias e imagens de época, acompanhadas pela contextualização histórica, narrada por um personagem animado, serviu ainda para demonstrar um primeiro exemplo do tipo de produções digitais narrativas históricas que os alunos podem construir através do *TikTok*.

Para uma aula introdutória, relativa à temática do Renascimento, optou-se pela apresentação de dois *TikToks* das vistas panorâmicas de Florença e Veneza **(Figura 2)**, com o objetivo de identificar ideias e experiências prévias dos alunos relativas a dois dos epicentros deste movimento cultural.

Figura 2 - *Frames* de dois *TikToks*, cada um com a vista panorâmica de uma das duas maiores cidades do Renascimento, Florença (à direita) e Veneza (à esquerda).

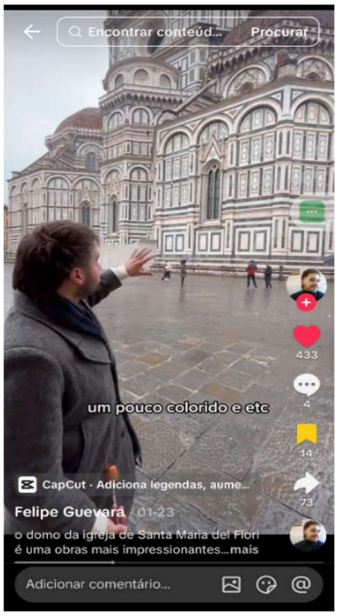


Fontes: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQYcXb8/; https://vm.*TikTok*.com/ZGdQ2hVcw/

Estes recursos foram, assim, utilizados como motivação, como quebra entre o período do intervalo e o início da aula, centrando os alunos no enquadramento do tema Os alunos dos 8.º anos mostraram particular interesse e motivação em partilhar os seus conhecimentos e experiências relativas a ambas as cidades, que muitos já tinham visitado com a família e sabiam apontar algumas curiosidades.

Numa aula subsequente, integrada no mesmo tema e subtema, mas enquadrada em diferentes AE, recorreu-se novamente ao *TikTok* para explorar uma das mais emblemáticas obras do Renascimento, o Duomo de Florença ou catedral de Santa Maria del Fiore **(Figura 3)**.

Figura 3 - *Frame* do vídeo *TikTok* com vídeo da visita guiada à Duomo de Florença.



Fonte: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQYEqaw/

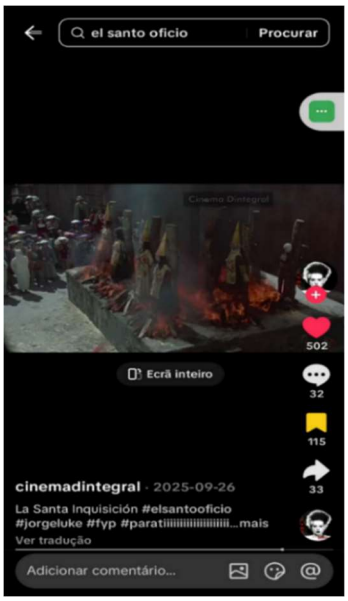
Este vídeo, apresentado sob a forma de uma visita guiada, permitiu ao guia intérprete/ criador de conteúdo contextualizar a criação do monumento, abordar diferentes fases da sua construção e destacar a intervenção de um dos mais famosos artistas e arquitetos do Renascimento, Filippo Brunelleschi, bem como algumas das soluções e técnicas inovadoras associadas a este período. A partir de *frames* selecionados deste vídeo, foi ainda possível explorar algumas características da arte renascentista, tais como a inspiração nos modelos artísticos da Antiguidade Clássica (classicismo) e a valorização de conhecimentos matemáticos, físicos e de engenharia aplicados à arquitetura. Deste modo, o recurso audiovisual constituiu não apenas um meio de contextualização e exploração dos conteúdos, mas também um ponto de partida para a análise visual de uma manifestação artística concreta.

Este conjunto de vídeos, utilizados no contexto da aprendizagem sobre o Renascimento, foi apresentado aos alunos como exemplo das potencialidades do *TikTok* enquanto recurso de divulgação e valorização do património histórico e artístico. Procurou-se, assim, demonstrar de que forma as experiências de visita a locais históricos, bem como os vídeos que possibilitam a exploração virtual de monumentos, poderiam ser incorporadas nas produções audiovisuais que haviam de realizar,

estabelecendo uma relação entre a aprendizagem histórica, a experiência pessoal e a utilização criativa dos recursos digitais.

Também no *TikTok* estão disponíveis inúmeros excertos de filmes, séries, videojogos, entre outros médias, das mais variadas nacionalidades, que podem ser mobilizados como objetos de compreensão, análise e interpretação histórica. Também se procurou explorar esta potencialidade ao longo das aulas. Um exemplo disto foi um *TikTok* com um excerto do filme mexicano "El Santo Ofício" (1974) **(Figura 4)**.

Figura 4 - *Frame* do vídeo *TikTok* com um excerto do filme "El Santo Ofício" (1974).



Fonte: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQJU5tx/

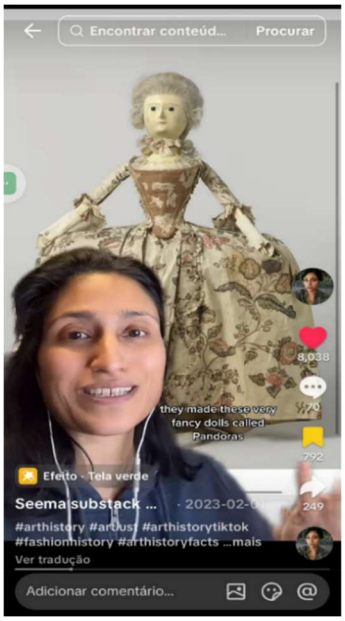
Através deste recurso foi possível explorar e ilustrar uma das consequências mais extremas da intolerância religiosa e intelectual associada aos conflitos entre protestantes e católicos: a perseguição e execução de indivíduos cujas práticas ou ideias fossem contrárias às crenças e aos princípios defendidos pelas diferentes confissões. A utilização do excerto permitiu, deste modo, aprofundar a compreensão das causas e consequências das Reformas Protestante e Católica, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento histórico e, simultaneamente para a construção de uma maior empatia relativamente às experiências vividas pelas pessoas do passado. Neste sentido, o recurso audiovisual constituiu também um estímulo à elaboração do pensamento histórico, ao favorecer a compreensão das ações e experiências dos

sujeitos históricos a partir do contexto da época (Conradi & Friedrich, 2008, p. 9, citado por Fardin in Bueno & Neto, 2020, p. 249).

A análise do vídeo suscitou, de forma geral, interesse e curiosidade por parte dos alunos, promovendo a participação através de questões, comentários e discussões. O debate ultrapassou, assim, a análise da intolerância religiosa no contexto das Reformas, abrangendo também problemáticas como a censura do conhecimento e da ciência, a limitação da liberdade de expressão e de reunião e a persistência da intolerância religiosa. Desta forma, entende-se que o *TikTok* se revelou um recurso capaz de estabelecer uma ponte entre os conteúdos históricos e questões relacionadas com a liberdade, a tolerância e os direitos individuais, favorecendo uma abordagem mais reflexiva e problematizadora do passado.

Com o objetivo de criar uma conexão entre duas temáticas - a "encenação do poder" das cortes régias absolutistas e o Mercantilismo, foi selecionado um vídeo centrado no papel da moda **(Figura 5)**, enquanto instrumento de projeção da influência da corte francesa, através da apresentação de pequenas bonecas-modelo, as Pandoras, que reproduziam as últimas tendências da moda cortesã.

Figura 5 - *Frame* do vídeo *TikTok* relativo às Pandoras.



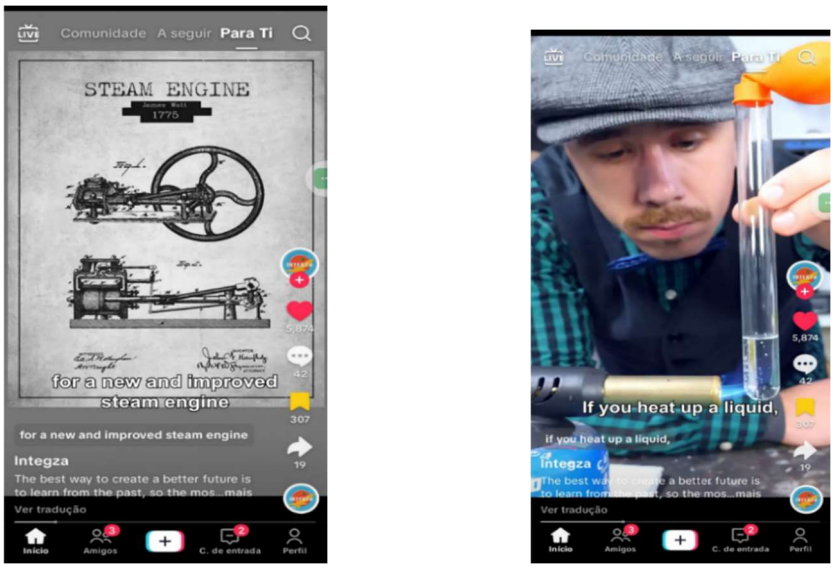
Fonte: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQefc7Q/

Estas figuras funcionavam como uma forma de divulgação dos padrões de vestuário e de comportamento da corte francesa, contribuindo para a afirmação da sua influência diplomática e cultural junto das restantes cortes europeias. A partir deste exemplo, simultaneamente original e apelativo, foi possível estabelecer uma relação entre as estratégias mercantilistas de promoção da indústria manufatureira francesa e a construção de uma imagem de ostentação, riqueza e poder associada à corte. A moda assumia, assim, uma dimensão que ultrapassava o domínio estético, constituindo também um instrumento de afirmação económica, política e cultural, cuja influência se projetava para além das fronteiras francesas e era progressivamente apropriada por outras cortes europeias.

Como salientou o Orientador Cooperante, esta abordagem revelou-se particularmente cativante para os alunos, incluindo algumas que habitualmente demonstravam menor interesse pela disciplina. Para além do seu carácter cativante, o vídeo permitiu ainda problematizar o valor dos objetos enquanto fontes históricas, demonstrando aos alunos que mesmo objetos aparentemente quotidianos podem constituir importantes testemunhos sobre as sociedades do passado. Simultaneamente, procurou-se evidenciar que a qualidade de uma produção audiovisual com finalidade educativa não depende exclusivamente do grau de elaboração técnica ou da utilização sofisticada de recursos digitais, mas também da originalidade da abordagem, da fundamentação dos conteúdos e da capacidade de mobilizar competências de pensamento histórico.

Outro exemplo selecionado de formas originais de abordar temáticas históricas, foi um vídeo de ciência experimental que explicava, de forma simples e visual, o funcionamento da máquina a vapor de James Watts **(Figura 6)**.

Figura 6 - *Frames* do vídeo *TikTok* relativo à máquina a vapor e a influência de James Watt.



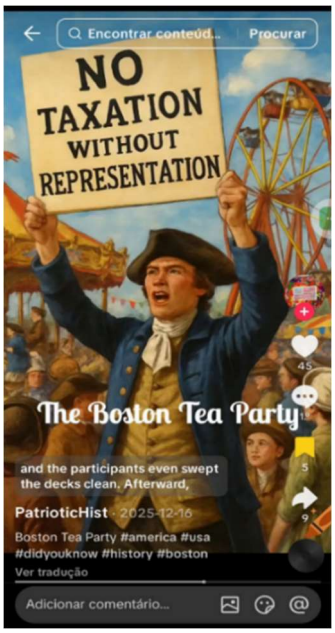
Fonte: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQ6wkmU/

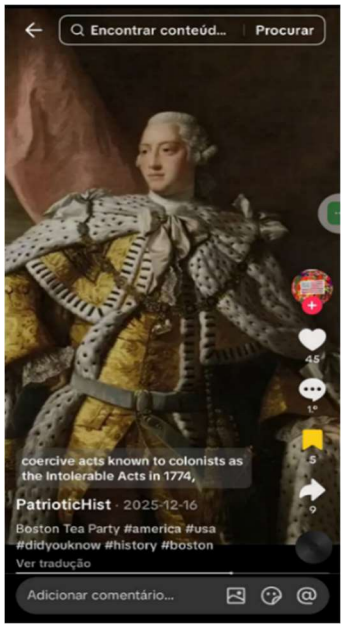
Este vídeo *TikTok* articulava a demonstração do funcionamento da máquina com uma breve narrativa sobre o contexto do seu desenvolvimento, potenciando a compreensão, de forma simultaneamente acessível e apelativa, da importância desta inovação para a mecanização da produção e para o aumento da produtividade durante a Primeira Revolução Industrial. Deste modo, o recurso possibilitou estabelecer uma relação entre a inovação tecnológica, a utilização da força motriz nas manufaturas e as profundas transformações económicas e sociais associadas ao processo de industrialização.

De forma geral, os alunos demonstraram elevado interesse pelo vídeo, tendo vários destacado que a sua componente visual e explicativa facilitou a compreensão de como a introdução de máquinas permitiu acelerar os processos produtivos e aumentar significativamente a produtividade. Assim, segundo o percecionado, o *TikTok* funcionou como um recurso interdisciplinar e de mediação entre um conteúdo de natureza técnico-científica e a sua interpretação histórica, o que pareceu tornar mais concreta e percetível a relação entre a inovação tecnológica e as transformações socioeconómicas desencadeadas pela Revolução Industrial para os alunos.

No âmbito da Revolução Americana foi analisado em aula um vídeo *TikTok* relativo à *Boston Tea Party* **(Figura 7).**

Figura 7- *Frames* do vídeo *TikTok* relativo à *Boston Tea Party*.





Fonte: https://vm.*TikTok*.com/ZGd9JcP4A/

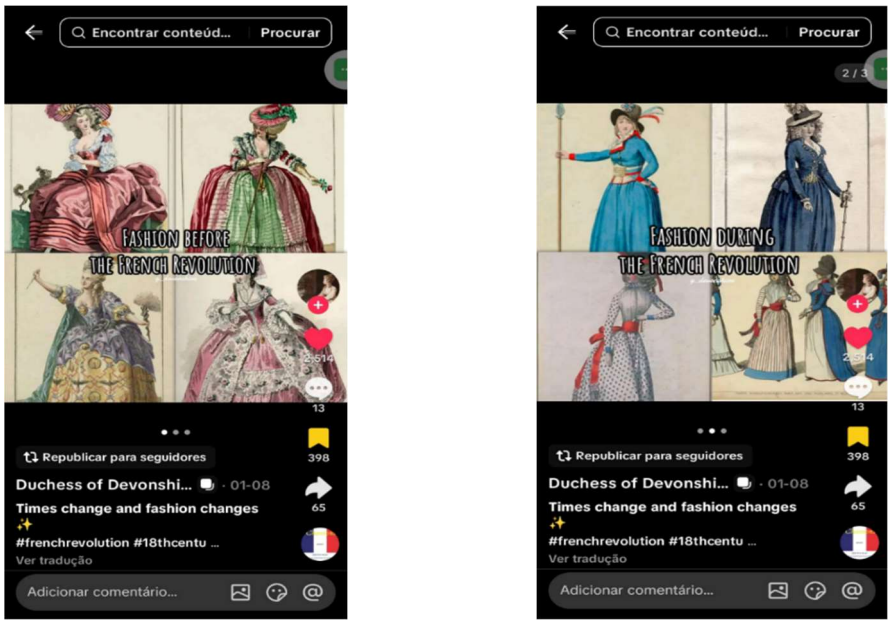
A partir da sua visualização, pretendia-se que os alunos identificassem e extraíssem informações relativas a diferentes dimensões da análise histórica, nomeadamente referenciais cronológicos e espaciais, personagens, causas e consequências, bem como ruturas e continuidades associadas a este acontecimento, considerado um dos episódios marcantes do processo que conduziu à Revolução Americana. Estas informações foram, então, esquematizadas numa síntese produzida através do diálogo entre aquilo que os alunos apontaram e a mediação da professora-estagiária. Num momento seguinte, foi solicitado aos alunos que redigissem um pequeno parágrafo no qual justificassem a sua opinião sobre a relevância histórica da *Boston Tea Party*. Esta tarefa procurou ultrapassar a simples identificação e reprodução de informação, incentivando os alunos a mobilizar os conhecimentos adquiridos para formular uma apreciação fundamentada sobre a importância de um acontecimento histórico, a partir das informações que recolheram do vídeo.

De forma geral, os alunos demonstraram facilidade na identificação dos elementos previamente solicitados e produziram textos completos, nos quais evidenciaram a apropriação dos conteúdos abordados. Estes resultados sugerem que a utilização de vídeos curtos, com informação condensada e recurso a diferentes linguagens multimédia, quando integrada numa estratégia pedagógica orientada pelo docente, pode constituir uma forma apelativa de captar e manter a atenção dos alunos e de facilitar a compreensão dos conteúdos históricos.

A dimensão multimédia do vídeo revelou-se particularmente pertinente, conjugando imagens de época, como pinturas e gravuras, com animações geradas por IA para ilustrar os conteúdos apresentados na narração. Este exemplo permitiu refletir sobre as potencialidades da IA na produção de recursos educativos, nomeadamente enquanto complemento à documentação visual disponível, podendo contribuir para representar acontecimentos sobre os quais existem poucos registos visuais. Simultaneamente, a análise das imagens geradas permitiu identificar erros e problemas nas representações produzidas, evidenciando os riscos de uma utilização acrítica da IA, que pode apresentar informações erradas, imprecisas ou incompletas. A atividade permitiu, deste modo, desenvolver uma postura mais crítica perante os conteúdos produzidos por IA, reforçando a importância de questionar, contextualizar e confrontar a informação apresentada com fontes históricas.

Foi também apresentado um *TikTok* que comparava o vestuário feminino antes e durante a Revolução Francesa **(Figura 8)**.

Figura 8 - *Frames* do *TikTok* relativo à moda francesa antes e durante a Revolução de 1789.



Fonte: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQeLYMC/

O vídeo permitiu demonstrar que, mesmo perante o silenciamento da participação cívica e política feminina, as mulheres encontraram outras formas de expressar as suas posições e reivindicações, como foi o caso da transformação do vestuário como símbolo do apoio à Revolução. Este recurso constituiu, assim, o ponto de partida para a discussão do papel da mulher na Revolução Francesa, enquanto combatente, educadora erudita, mãe, etc., a sua exclusão da participação cívica revolucionária e da própria Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, bem como para a reflexão do impacto cultural das revoluções, que se manifesta nos objetos materiais e nas práticas quotidianas. A análise permitiu ainda abordar o significado das cores da bandeira francesa e a sua relação com o contexto revolucionário. É um vídeo que recorre a imagens de época, à escrita e à música para descrever as transformações refletidas neste período, sendo também um exemplo de como utilizar recursos diversificados nas produções de vídeos *TikTok*.

Em suma, a exploração sistemática de vídeos *TikTok* ao longo das aulas permitiu não só familiarizar os alunos com as linguagens, as ferramentas, os formatos e outras potencialidades da aplicação enquanto recurso de aprendizagem histórica, como

também desconstruir progressivamente a sua associação exclusiva a fins lúdicos e sociais. Através da diversidade de temáticas e recursos multimédia mobilizados procurou-se estimular o pensamento histórico e o espírito crítico dos alunos, ao mesmo tempo que se demonstrava, na prática, de que forma os conteúdos curriculares podem ser trabalhados através desta plataforma. Este trabalho de exemplificação e mediação pedagógica, desenvolvido de forma gradual e articulada com as AE nas diferentes turmas, revelou-se assim essencial para preparar os alunos, estimulando a sua criatividade e flexibilidade cognitiva, para a produção autónoma dos seus próprios vídeos *TikTok* na fase seguinte da intervenção.

2.4.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Dado o carácter holístico da investigação qualitativa, nomeadamente do estudo de caso que caracteriza o presente trabalho, o investigador deve recorrer a um conjunto variado de técnicas de recolha de dados, acompanhando, tanto quanto possível, o desenvolvimento da investigação. Assim, a recolha deve ocorrer de forma contínua, mesmo que de modo mais informal, à medida que os dados emergem, com o objetivo de reunir uma base rica e diversificada de fontes de evidências (Amado, 2014, pp. 135-136). Deste modo, optou-se pelas seguintes técnicas de recolha de dados: o inquérito através de questionários, observação de aulas, registo no diário de bordo e análise dos conteúdos produzidos pelos alunos. Estes diferentes instrumentos foram aplicados principalmente em três momentos distintos, organizados da seguinte maneira:

1. Questionário Inicial
2. *WebQuest* formato *TikTok*
3. Questionário Final

O Questionário Inicial **(Apêndice 1)**, aplicado através do *Google Forms,* teve como principal finalidade fazer o levantamento do acesso, dos interesses, das competências e das perceções dos alunos relativamente às TDIC e às redes sociais em geral, e ao *TikTok* em particular. Considerando que tanto perguntas de resposta aberta como perguntas de resposta fechada apresentam vantagens distintas e relevantes para a recolha e

análise dos dados – as primeiras permitem recolher opiniões mais livres e detalhadas, enquanto as segundas facilitam o tratamento e a análise de dados -, quando o objetivo é um levantamento inicial detalhado, optou-se pela utilização de ambas. Os dados recolhidos através deste instrumento foram essenciais para aferir a viabilidade do presente estudo de caso e, simultaneamente, para orientar a elaboração de um guião de orientação à produção do vídeo *TikTok* para os alunos. No fundo, pretendia-se obter informação que permitisse integrar a aplicação no ensino da História de forma adequada, utilizando-o como um recurso que auxilia os alunos na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do pensamento histórico, em linha com o defendido por Dias-Trindade (2025). Os resultados obtidos serão apresentados e analisados posteriormente no capítulo relativo à análise e discussão dos dados.

A atividade de produção de um *TikTok* pelos alunos foi concebida à luz da metodologia *WebQuest*, criada em 1995 por Bernie Dodge e Tom March (Nascimento & Hahn, 2020, p. 234), visando conduzir os alunos, em grupo, à construção de uma narrativa histórica digital através desta plataforma e mobilizar as potencialidades deste tipo de atividade narrativa, conforme fundamentado no enquadramento teórico. Esta metodologia organiza a aprendizagem através de tarefas ordenadas e problematizadoras de pesquisa colaborativa, realizadas em pares ou pequenos grupos, integrando as TDIC e *internet*, com o objetivo de aproveitar a diversidade de recursos neles disponíveis para promover a construção ativa de conhecimentos mais complexos e elaborados (Junior & Coutinho, 2009, citado por Nascimento & Hahn, 2020, p. 234; Soares & Mourão, 2020, p. 4). A pesquisa é orientada pelo professor, que seleciona previamente fontes e recursos e define critérios para a sua análise, evitando uma utilização indiscriminada da *internet* e promovendo o contacto com informação pertinente e fiável (Nascimento & Hahn, 2020, pp. 234-235). Esta metodologia tem sido aplicada em vários estudos, no contexto brasileiro e português, que apontam como as suas principais potencialidades: o desenvolvimento da pesquisa e seleção de informação, da colaboração, da comunicação, da criatividade e de competências cognitivas, culminando na transformação ativa da informação em conhecimento (Costa & Carvalho, 2006, p. 13 citado por Moura, 2018, p. 55; Gomes, 2017, p. 56). Quanto à

sua organização, a *WebQuest* pode assumir uma modalidade de curta duração — focada no trabalho mais restrito e menos complexo da informação, geralmente desenvolvida em três aulas — ou de longa duração - exigindo um trabalho mais aprofundado e prolongado, podendo estender-se até um mês (Dodge, 1996, citado por Nascimento & Hahn, 2020, p. 234). No seu formato clássico, estrutura-se em cinco momentos (Nascimento & Hahn, 2020, pp. 234-235; Gomes, 2017, pp. 19, 22-24):

1. **Introdução** – contextualiza o tema, apresentando uma situação-problema clara e motivadora que desperte a curiosidade dos alunos, mobilizando os seus conhecimentos prévios;
2. **Tarefa** – define o tipo de produção a realizar (neste caso, um vídeo *TikTok*) e o desafio concreto a cumprir, sendo considerada o "coração" da *WebQuest*, pois é nela que se ancoram os objetivos de aprendizagem. Estes devem ser exequíveis, mas simultaneamente desafiantes, conduzindo à produção de um resultado que possa ser apresentado aos restantes grupos ou à comunidade escolar;
3. **Processo** – detalha as etapas a seguir e define a forma como os alunos deverão organizar o trabalho. É também neste momento que são disponibilizados os recursos selecionados pelo professor, constituídos por fontes e materiais, maioritariamente digitais — como páginas da internet, documentos históricos, gráficos, tabelas, mapas, fotografias, vídeos, textos digitalizados —, embora também possam partir de outros meios;
4. **Avaliação** – estabelece os critérios pelos quais o produto final será analisado, funcionando como referência tanto para o professor como para os alunos;
5. **Conclusão** – encerra a investigação, sintetizando o que foi aprendido e promovendo a autorreflexão sobre o trabalho realizado, podendo ainda apontar novas questões, recursos ou possibilidades de aprofundamento da temática, incentivando a sua continuidade ou extensão a outros temas.

No presente caso, optou-se por uma *WebQuest* de curta duração, quer pelas limitações temporais das regências da IPP-PES, quer pelo facto de constituir o primeiro contacto dos alunos com esta metodologia, escolha coerente com a recomendação de

Dodge de começar por experiências mais simples antes de avançar para propostas mais complexas, interdisciplinares e de longa duração (Dodge citado por Gomes, 2017, p. 20 e Coelho & Vidal, 2009, p. 5). No sentido de integrar esta metodologia nos conteúdos curriculares, foram selecionados os conteúdos e AE que enquadrariam o desenvolvimento do trabalho proposto aos alunos.

No que refere às duas turmas de 8.º ano do CEB, o projeto foi enquadrado no estudo da Arte Barroca na Europa e em Portugal, em articulação com a AE "Caracterizar a arte e a mentalidade barrocas", integrada no subtema "A cultura em Portugal no contexto europeu", do tema "Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII" (AE, 8.º ano de História, pp. 8-9). A atividade, intitulada "*#TurismoTok*: Tesouros Barrocos do Porto", foi desenvolvida após a lecionação e exploração destes conteúdos programáticos, procurando proporcionar aos alunos um contexto de aplicação e mobilização dos conhecimentos previamente trabalhados em aula. Apresentada em aula, a atividade propunha aos alunos que assumissem o papel de guias intérpretes, responsáveis pela apresentação de um dos monumentos barrocos da cidade do Porto.

As orientações da atividade, os objetivos a atingir e os critérios de avaliação foram disponibilizados na plataforma *Microsoft Teams* e apresentados em aula, através de um guião **(Apêndice 2)**, juntamente com os recursos a utilizar, entre os quais se incluíam, obrigatoriamente, alguns *websites*, previamente selecionados pela professora-estagiária, e o manual escolar, sendo ainda permitida a consulta de outras fontes de informação, selecionadas livremente pelos alunos, desde que previamente apresentadas à docente para análise. De seguida, formaram-se catorze grupos, com treze pares e um trio, na turma 8ψ e doze grupos, com dez pares e dois trios, na turma 8Θ, de filiação voluntária. A cada grupo foi atribuído, aleatoriamente, um monumento barroco distinto da cidade do Porto, restringindo-se, assim, a investigação desenvolvida por cada grupo a um monumento específico, no sentido de estimular a aplicação prática dos conhecimentos relativos a este estilo artístico, incluindo a contextualização histórica - narrada de forma a salientar referências espaciotemporais, protagonistas, causas, consequência, mudanças, inovações - , a identificação das principais características do estilo barroco, a correta deteção destas características no monumento específico em

análise, assim como competências como a criatividade, a comunicação, a argumentação e a cooperação, enquanto se relacionava a sua aprendizagem com a História Local, valorizando o património histórico e cultural existente na área onde os alunos habitam e estudam, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa para eles e a estimular a sua consciência patrimonial.

Por seu lado, as duas turmas de 11.º ano do ES, tiveram o seu projeto enquadrado no subtema "A Implementação do Liberalismo em Portugal", permitindo a abordagem das AE: "Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro", "Problematizar a Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834)", "Interpretar os princípios fundamentais estabelecidos na Constituição de 1822 e na Carta Constitucional de 1826", "Reconhecer a importância da legislação de Mouzinho da Silveira e dos projetos setembrista e cabralista no novo ordenamento político e socioeconómico (1834-1851)" e "Problematizar a evolução do conceito de cidadania a partir da implantação dos regimes liberais", inseridas no tema "O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos, e Práticas nos séculos XVIII e XIX". A atividade, desta vez intitulada "*#TokdeLiberdade*", foi implementada após uma contextualização geral, embora sumária, destes conteúdos programáticos, procurando proporcionar aos alunos maior autonomia na construção do conhecimento e no aprofundamento das temáticas que lhes foram atribuídas. Neste sentido, os conteúdos foram divididos em diferentes temáticas, sendo atribuídas a cada uma questões-orientadoras destinadas a orientar a pesquisa e a seleção da informação necessária à realização das tarefas propostas, disponibilizadas num documento através do *Microsoft Teams*.

A atividade, apresentada em aula, consistia na produção de um *TikTok* que sintetiza os conteúdos da temática atribuída, segundo a linguagem e os moldes criativos e lúdicos de divulgação pública própria desta aplicação. Por sugestão do Orientador Cooperante, a produção do *TikTok* foi complementada por uma apresentação oral presencial sobre a mesma temática. As orientações, os objetivos e os critérios de avaliação foram disponibilizados na plataforma *Microsoft Teams* e apresentados através

de um guião **(Apêndice 3)**, juntamente com os recursos a utilizar, entre os quais se incluíam, obrigatoriamente, e tal como definido para as turmas de 8.º ano, alguns *websites* e excertos de um e-book previamente selecionados pela professora-estagiária e o manual escolar, sendo ainda permitida a utilização de outras fontes, selecionadas livremente pelos alunos, sujeitas a prévia validação pela docente.

Em seguida, organizaram-se treze pares na turma 11Ω e dez grupos na turma 11αβ - duas pares e um trio do 11α e sete pares 11β -, de filiação voluntária, às quais foram atribuídas as temáticas de forma aleatória. Pretendia-se que os alunos mobilizassem os seus conhecimentos sobre a Revolução Liberal Portuguesa, desenvolvendo competências próprias do pensamento histórico, como pesquisar, interpretar, comparar e contextualizar informação de múltiplas fontes, enquanto evidências históricas, bem como identificar e argumentar causas, consequências, ruturas e continuidades, de modo a criar, através das suas próprias perspetivas, um reportório de pequenas sínteses rigorosas, divertidas e apelativas que pudessem ser disponibilizadas e utilizadas por toda a turma como um recurso de consulta e revisão dos conteúdos. O recurso teria, assim, uma dupla aplicação: a longo prazo, enquanto material de consulta e revisão, e, de forma mais imediata, na preparação para o teste sobre este tema, previsto para as semanas seguintes.

Os registos no diário de bordo, privilegiaram a anotação dos acontecimentos no decorrer das aulas em que foram realizadas as tarefas, sendo o foco do registo: os comportamentos e atitudes dos alunos, as suas interações com as TDIC móveis e com o *TikTok*, entre outros, já que "[…] "a sua realização possibilita ao investigador uma melhor compreensão do caso uma vez que não é possível o controlo nas diferentes situações que se foram sucedendo" (Cruz, 2009, p. 231 citado por Dias-Trindade & Carvalho, 2019, pp. 131-132).

Por sua vez, o Questionário Final **(Apêndice 4)**, aplicado igualmente através do *Google Forms*, foi estruturado a partir da adaptação da Escala de Competências de Autoaprendizagem (ECAA) de Faria et al. (2000) proposta por Dias-Trindade e Moreira (2019) e Durão (2024). Com isto, este instrumento assume uma natureza essencialmente autorreflexiva, permitindo recolher e avaliar a autoavaliação dos alunos

relativamente à sua capacidade de gerir o próprio processo de aprendizagem, categorizado em três dimensões fundamentais:

Tabela 7 – Dimensões da Escala de Competências de Autoaprendizagem (ECAA)

Elementos	
Aprendizagem Ativa ou **Aceitação da Responsabilidade Pessoal**	avaliação da perceção da capacidade de aprender em diferentes situações e com outras pessoas, bem como da aceitação da responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem.
Iniciativa na Aprendizagem e Orientação para a Experiência	avaliação da orientação da aprendizagem para a experiência de problemas concretos, bem como da iniciativa na escolha das aprendizagens.
Autonomia na Aprendizagem	avaliação da autonomia na aprendizagem de acordo com as necessidades pessoais.

Fonte: Dias-Trindade; Moreira, 2019, p. 103.

Na expectativa da realização bem-sucedida da referida atividade, importa salientar que, segundo Faria et al. (2000, p. 208), este tipo de autoavaliação apresenta igualmente vantagens para os alunos, uma vez que a perceção positiva das próprias competências, resultante de autoavaliações favoráveis nos domínios cognitivo, social e criativo, entre outros, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da participação ativa nos diferentes contextos de vida, bem como da autoconfiança que conduz à eficácia e ao sucesso na prossecução dos objetivos de realização. Com efeito, níveis mais elevados de autoconceito de competência estão associados a maior motivação para aprender e a uma utilização mais eficaz das capacidades cognitivas, favorecendo um melhor desempenho e contribuindo para o desenvolvimento da competência de autoaprendizagem (Faria et al., 2000, p. 208).

2.5. Metodologia de Análise

Relativamente à metodologia de análise dos dados, serão articulados procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa, de acordo com a natureza dos dados recolhidos e dos objetivos definidos para a investigação.

No que respeita ao Questionário Inicial, os dados obtidos através das questões de resposta fechada serão organizados e sistematizados mediante o cálculo das frequências absolutas das respostas, sendo posteriormente apresentados em tabelas e gráficos, de modo a facilitar a identificação de tendências e padrões. Quanto às questões de resposta aberta, para as quais serão apresentados alguns exemplos considerados ilustrativos, proceder-se-á a uma análise de conteúdo. Numa primeira fase, será realizada uma análise vertical de cada questionário, incidindo sobre as respostas de cada participante individualmente. Posteriormente, será desenvolvida uma análise horizontal ou comparativa, recorrendo ao "método comparativo constante" (Miles & Huberman, 1994 citado por Dias-Trindade e Moreira, 2019, p. 103), com o objetivo de identificar regularidades, perceções, representações e experiências subjetivas manifestadas pelos participantes. Após esta análise, os dados provenientes destas respostas serão organizados e sistematizados mediante procedimentos quantitativos, permitindo complementar a informação obtida através das questões de resposta fechada, bem como contribuir para uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo.

Relativamente à atividade de produção de vídeos *TikTok*, a análise centrar-se-á, nas narrativas históricas produzidas pelos alunos. Para esta análise será utilizada a Escala de Categorias de Análise de Narrativas Históricas, desenvolvida por Esteves e Gago (2020) **(Tabela 8)**.

Tabela 8 – Categorias de Análise das Narrativas Históricas dos Alunos.

Categorias	**Descritores**
Fragmentos: eu e o uso do passado/ lista de eventos	*As narrativas produzidas surgem como um relato pessoal fragmentado ou como uma listagem de factos, eventos e/ou agentes históricos da realidade em estudo. Há poucas ou nenhumas explicações produzidas para os factos apresentados, muitas vezes num relato pouco coerente e com imprecisões. Em termos de significância centram-se apenas no seu gosto/preferência pessoal. Parecem surgir ideias de um passado deficitário.*
Tentativa de descrição: passado deficitário/ informativo	*As narrativas produzidas já encerram alguma tentativa de descrição substantiva acerca dos temas, embora com um pendor informativo e com algumas imprecisões. Às vezes apresentam uma contextualização espácio-temporal e focam-se num ou dois aspetos que consideram mais relevantes e/ou contribuíram para a sociedade atual. Por vezes produzem uma relação entre as informações, embora monocausal/ direcional. Podem surgir semelhanças, mas o foco é colocado na diferença, considerando-se o presente mais evoluído. Parecem surgir ideias de legado, que teve consequências para o presente.*

Descrição: evolução positiva/ uma história contada	*As narrativas produzidas apresentam uma contextualização, são descritivas, embora, em alguns momentos, haja tentativas de explicação dos factos apresentados. Procuram contar a história, passando por vários temas (política, economia, sociedade, religião, arte…), demonstrando conhecimento substantivo.* *Apontam várias vezes a origem de certos elementos e estabelecem relações passado-presente. Normalmente, expressam a perspetiva de que tudo é melhor agora, focalizando-se sobretudo nas diferenças. Surgem ideias de que do passado para o presente existe uma evolução positiva contínua, mas que essa evolução só foi possível graças aos contributos e legados do passado.*
Descrição explicativa: uma história explicada, com várias relações temporais	*As narrativas apresentam uma contextualização espácio-temporal, com cronologias e/ou marcos temporais, sendo descritivas-explicativas, numa lógica de explicação causal, mas com algumas situações multicausais. Mobilizam vários elementos da realidade histórica estudada, narram vários aspetos da história, passando por vários temas, aprofundando alguns. Estabelecem várias relações temporais (passado-passado e passado-presente), semelhanças e diferenças. Problematizam, fazem questões, a que tentam responder com os conhecimentos adquiridos. Apresentam a ideia de vários legados para a sociedade atual e da importância do estudo da História.*

Fonte: Esteves & Gago, 2020, pp. 59-60.

Nesta análise, teve-se em consideração fatores relacionados com os elementos de uma estrutura narrativa, ou seja, um fio condutor (introdução, desenvolvimento e conclusão), assim como a aplicação de conceitos metahistóricos (orientação espácio-temporal, explicação, evidência, mudança e continuidade, causas e consequências, significância, empatia, multiperspetiva, dimensão ética) e conceitos históricos substantivos referentes aos conteúdos do programa da disciplina.

Como complemento à análise das produções realizadas no *TikTok*, serão apresentados, sempre que se considere pertinente para os objetivos da investigação, alguns exemplos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, nomeadamente através da seleção de *frames* representativos das suas produções em vídeo. Estes elementos permitirão ilustrar e contextualizar os dados resultantes da análise das produções dos estudantes. Serão igualmente consideradas as observações registadas no diário de bordo ao longo das aulas, com o propósito de analisar os impactos da utilização do *TikTok* em contexto de sala de aula no processo de aprendizagem dos alunos. Neste âmbito, procurar-se-á identificar e caracterizar aspetos relacionados com as dificuldades sentidas, o empenho, o interesse, o sentido de responsabilidade e a colaboração demonstrados pelos alunos durante o desenvolvimento das aulas.

No que refere à análise dos dados resultantes do Questionário Final, esta será realizada de acordo com o método de análise de conteúdo temática, que permite decompor as respostas em unidades de significação e caracterizá-las de acordo com a sua direção, isto é, tendo em consideração o sentido da opinião expressa pelos alunos. Segundo Bardin (2016), "a opinião pode ser positiva ou negativa, amigável ou hostil, aprovadora ou desaprovadora, otimista ou pessimista, pode julgar uma coisa boa ou má, etc." (p. 204). Entre estes pólos, poderá verificar-se um estado intermédio: a neutralidade, a ambivalência, a hesitação ou a incerteza (Bardin, 2016, p. 204; Dias-Trindade, Moreira, 2019, p. 104). À semelhança do procedimento adotado na análise do Questionário Inicial, a análise das respostas ao Questionário Final será realizada em duas etapas: numa primeira fase, proceder-se-á a uma análise vertical de cada questionário e, numa segunda fase, a uma análise horizontal ou comparativa das respostas, procurando identificar convergências, divergências e regularidades entre os participantes. Após a análise de conteúdo temática, os dados provenientes das respostas às questões abertas do Questionário Final serão igualmente organizados e sistematizados mediante procedimentos quantitativos, de modo a facilitar a identificação de tendências e padrões. Os resultados serão também acompanhados, sempre que pertinente, de exemplos considerados ilustrativos e relevantes para a interpretação dos dados e para os objetivos do estudo.

Por fim, atendendo a que a investigação se enquadra num Estudo de Caso Múltiplo, será realizada uma análise cruzada dos dados provenientes dos diferentes casos estudados. Esta análise procurará identificar consistências, discrepâncias, complementaridades e padrões entre os casos, bem como estabelecer relações entre os dados empíricos e os referenciais teóricos que sustentam a investigação, tal como recomendado por Amado (2014, p. 142). A articulação dos diferentes dados permitirá, deste modo, construir uma interpretação mais abrangente e fundamentada do fenómeno em estudo. Importa, contudo, salientar que, por se tratar de um Estudo de Caso Múltiplo, os resultados obtidos não visam a generalização para outras populações ou contextos educativos. Pretende-se, antes, proporcionar uma compreensão e

interpretação fundamentadas das experiências de aprendizagem dos alunos, bem como identificar evidências relevantes para os objetivos que orientam a investigação.

De modo a garantir o anonimato dos alunos, os exemplos de respostas apresentadas serão identificados através do código ALXXX, associado ao respetivo instrumento de recolha de dados. Assim, QI-AL001 corresponde a uma resposta do aluno AL001 ao Questionário Inicial e QF-AL001 a uma resposta do mesmo aluno ao Questionário Final. Na análise das produções vídeo em formato *TikTok,* que são realizadas em grupo, decorrente do estipulado pela metodologia *WebQuest*, não serão identificados alunos, mas sim grupos, mediante uma codificação semelhante, no caso WQ-GXX.

Definidos os procedimentos que orientarão a análise dos dados, o capítulo seguinte será dedicado à sua apresentação, análise e discussão, procurando interpretar os resultados obtidos à luz dos objetivos da investigação e do enquadramento teórico que a sustenta.

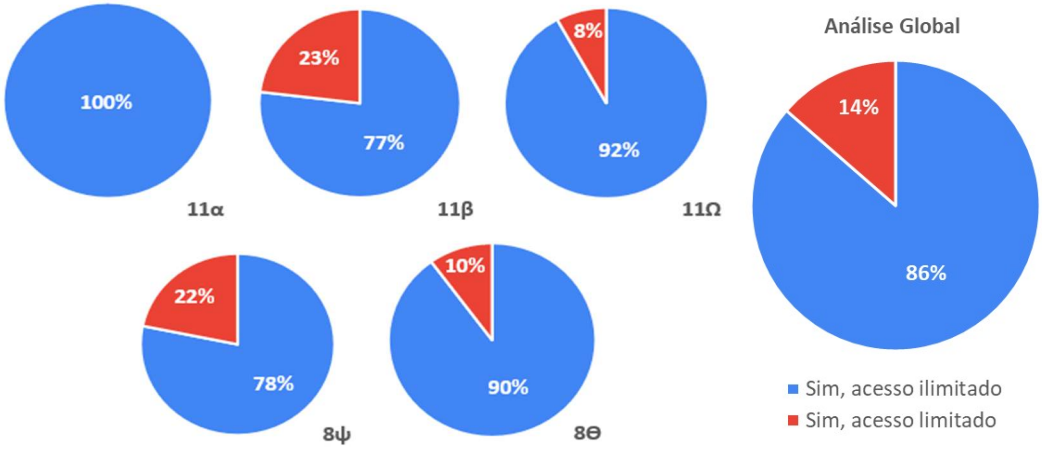
3. Análise e Discussão dos Resultados

3.1. Questionário Inicial

O Questionário Inicial foi aplicado, como já previamente mencionado, com o objetivo de recolher as condições de acesso e familiaridade com o meio digital, as competências de pesquisa e de literacia de informação, as competências e a predisposição para a produção de conteúdo audiovisual, a relação dos alunos com a História nas redes sociais e hábitos de utilização do *TikTok*, rede social selecionada como o recurso chave no contexto deste projeto. O questionário é composto por vinte e duas questões (**QI-Q**) de resposta aberta e questões de resposta fechada e foi respondido pelos alunos das duas turmas de 8.º do CEB e das duas turmas do 11.º ano ES.

Na **QI-Q1 (Questão 1):** "Tens acesso frequente à internet no telemóvel durante o dia?", 86% dos alunos referem ter acesso ilimitado, contra apenas 14% que indicam um acesso limitado, não se registando nenhum caso de ausência total de acesso, como se verifica no **Gráfico 6**.

Gráfico 6 - Acesso dos alunos à *Internet*.



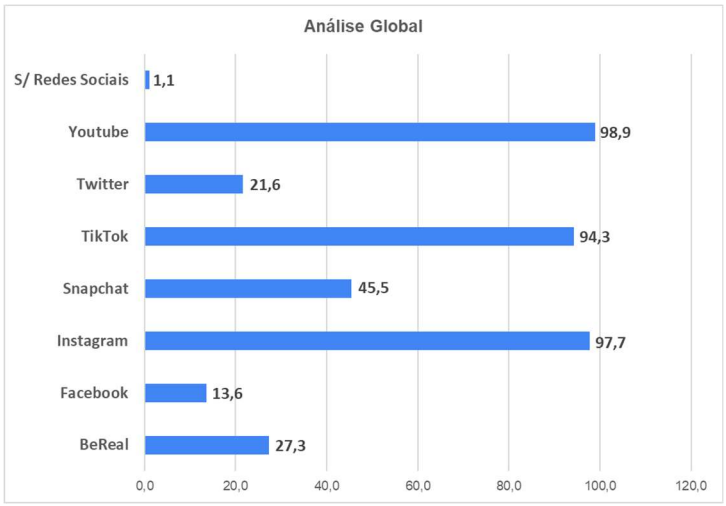
Fonte: Autora, 2026.

O 11α é a turma com maior proporção de acesso ilimitado (100%), seguido de perto pelo 11Ω (92%), enquanto o 8ψ apresenta a proporção mais baixa (78%) e, correspondentemente, a maior fatia de acesso limitado (22%). Ainda assim, as

diferenças entre turmas são reduzidas, confirmando que o acesso à *internet* não constitui uma limitação ao desenvolvimento da investigação.

Para a **QI-Q2:** "Em que redes sociais tens conta criada?", obtiveram-se respostas que apontam que o *YouTube* (98,9%), o *Instagram* (97,7%) e o *TikTok* (94,3%) destacam-se claramente como as redes sociais com maior penetração na amostra total **(Gráfico 7)**, tal como previsto no enquadramento teórico.

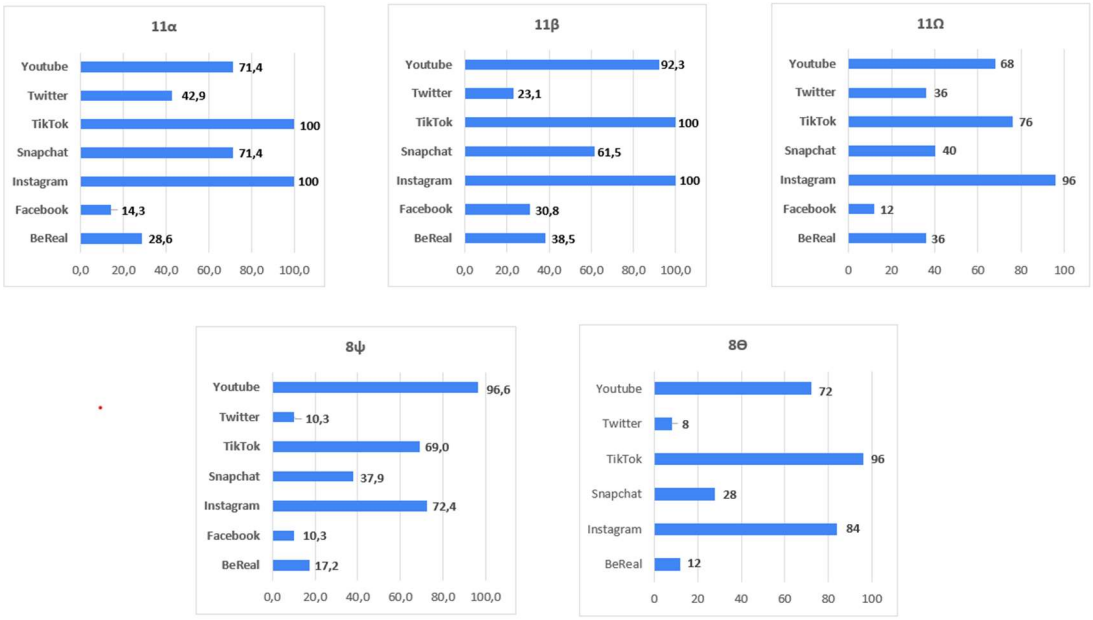
Gráfico 7 – Rede Sociais dos alunos – Análise Global (%)



Fonte: Autora, 2026.

O padrão é globalmente consistente entre as turmas, embora evidencie uma adesão ao *TikTok* que supera a do *YouTube* em quatro das turmas e que iguala ou supera, em algumas das turmas, o *Instagram*, assumindo-se como a rede social com maior adesão **(Gráfico 8)**. Estes resultados são particularmente relevantes para a investigação, uma vez que sustentam a pertinência de centrar a intervenção na exploração do *TikTok*.

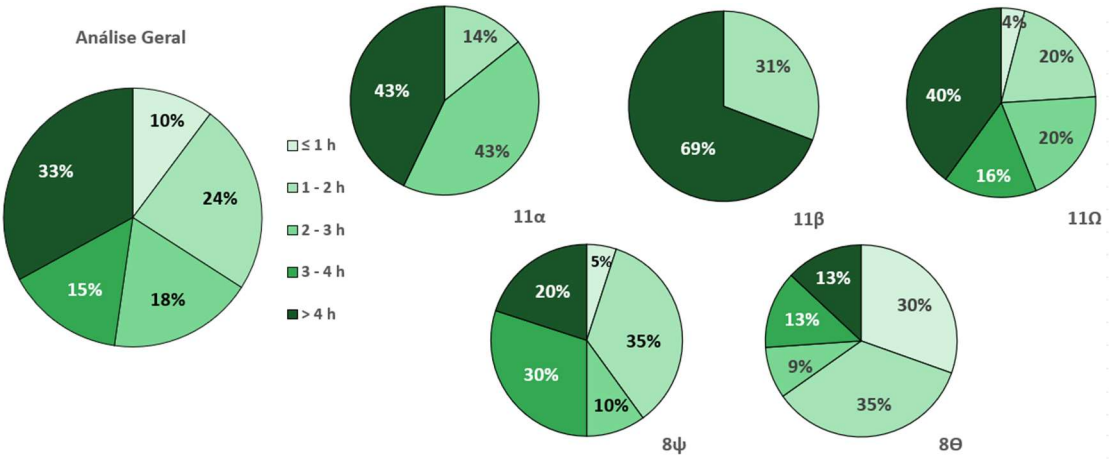
Gráfico 8 – Rede Sociais dos alunos – Análise por Turmas (%)



Fonte: Autora, 2026.

Na **QI-Q3: "**Em média, quantas horas por dia estás nas redes sociais?" O tempo médio diário declarado de utilização das redes sociais confirma um padrão de consumo intenso, sobretudo no 11.º ano **(Gráfico 9)**.

Gráfico 9 - Tempo médio de utilização das Redes Sociais (%)



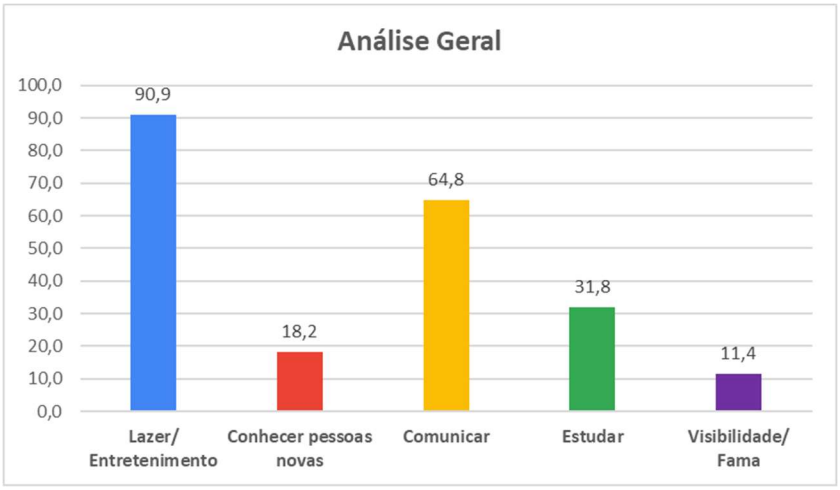
Fonte: Autora, 2026.

Enquanto nos 8.º anos a moda das respostas se situa no intervalo igual ou inferior a "1 a 2 horas" de utilização (40% no 8ψ e 65% no 8Θ); no 11.º ano a distribuição desloca-

se claramente para valores superiores: pelo menos 40% destes alunos indicam estar "mais de 4 horas" por dia nas redes sociais e apenas 2,2% reportam uma utilização inferior a 1 hora. Globalmente, os dados indiciam a forte presença das redes sociais têm no quotidiano destes adolescentes, reforçando a pertinência, previamente argumentada, da escola promover o desenvolvimento de competências que lhes permitam não só navegar nestes espaços de forma crítica, consciente e segura, mas também reconhecer e explorar o seu potencial para a aprendizagem, a produção e a partilha de conhecimento.

Na **QI-Q4:** "Com que finalidade usas as redes sociais?**",** o "Lazer/Entretenimento" constitui, sem surpresa, a motivação dominante e transversal a todas as turmas (90,9%), seguida da "Comunicação" (64,8%) **(Gráfico 10)**.

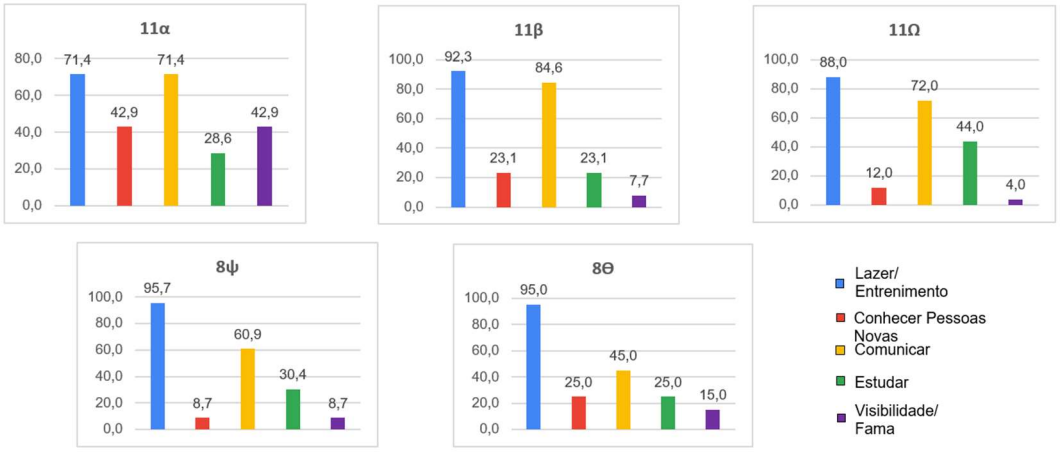
Gráfico 10 - Finalidade de uso das redes sociais – Análise Global (%)



Fonte: Autora, 2026.

Note-se, contudo, uma diferença geracional relevante: enquanto mais de dois terços dos alunos do 11.º ano referem utilizar as redes sociais para fins de comunicação, essa proporção desce para menos de metade dos alunos o 8.º ano (43,4%), o que pode indicar uma progressiva deslocação da comunicação interpessoal para as redes sociais à medida que os alunos avançam na escolaridade **(Gráfico 11)**.

Gráfico 11 - Finalidade de uso das redes sociais – Análise por Turmas (%)

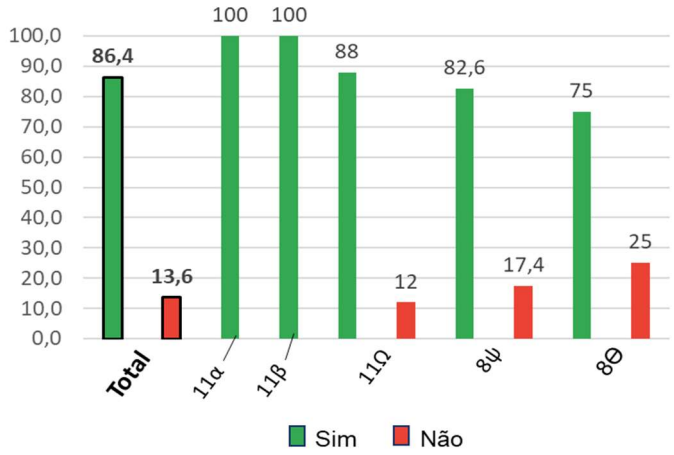


Fonte: Autora, 2026.

O "Estudo", enquanto finalidade de uso das redes sociais, é mencionado por cerca de um terço da amostra total (31,8%), com valores próximos entre turmas, o que sugere que uma parte significativa dos alunos já reconhece nas redes sociais um recurso de apoio à aprendizagem, independentemente do ano de escolaridade. Já "Conhecer Pessoas Novas" e "Visibilidade/Fama" apresentaram resultados residuais, assumindo apenas alguma expressão no 11α (42,9% e 42,9% respetivamente), o que pode estar relacionado com a especificidade desta turma, nomeadamente com ligação à carreira desportiva destes alunos.

Face à **QI-Q5:** "Usas as redes sociais para pesquisar informação? Se sim, indica em que rede(s) social(ais) costumas realizar esta pesquisa.", a esmagadora maioria dos alunos (86,4%) afirma utilizar as redes sociais para pesquisar informação. Esta prática assume maior expressão no 11.º ano, que atinge o valor médio de 93,3%, sendo comparativamente menos frequente, ainda que largamente maioritária, entre os alunos do 8Θ (75%) **(Gráfico 12)**.

Gráfico 12 – Utilização das redes sociais como Fonte de Informação (%)

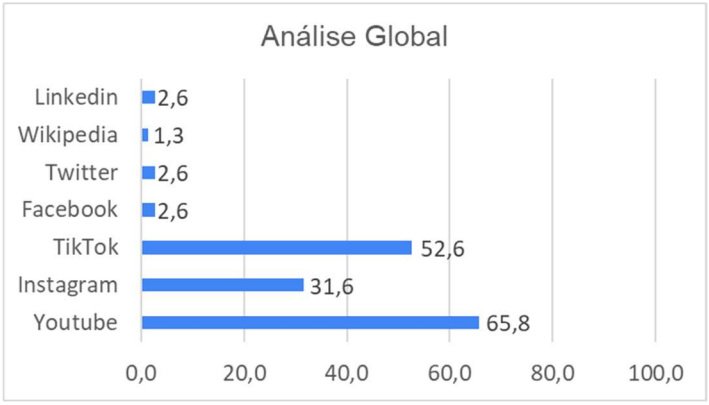


Fonte: Autora, 2026.

Esta diferença entre o 8Θ e os 11.º anos sugere que a utilização das redes sociais como ferramenta de pesquisa se consolida à medida que os alunos progridem na escolaridade, possivelmente associada a uma maior autonomia e acesso mais frequente às mesmas.

Entre os alunos que recorrem às redes sociais para pesquisar informação, o *YouTube* (66,7%) e o *TikTok* (53,3%) surgem como as plataformas preferenciais, seguidas do *Instagram* (32%) **(Gráfico 13)**.

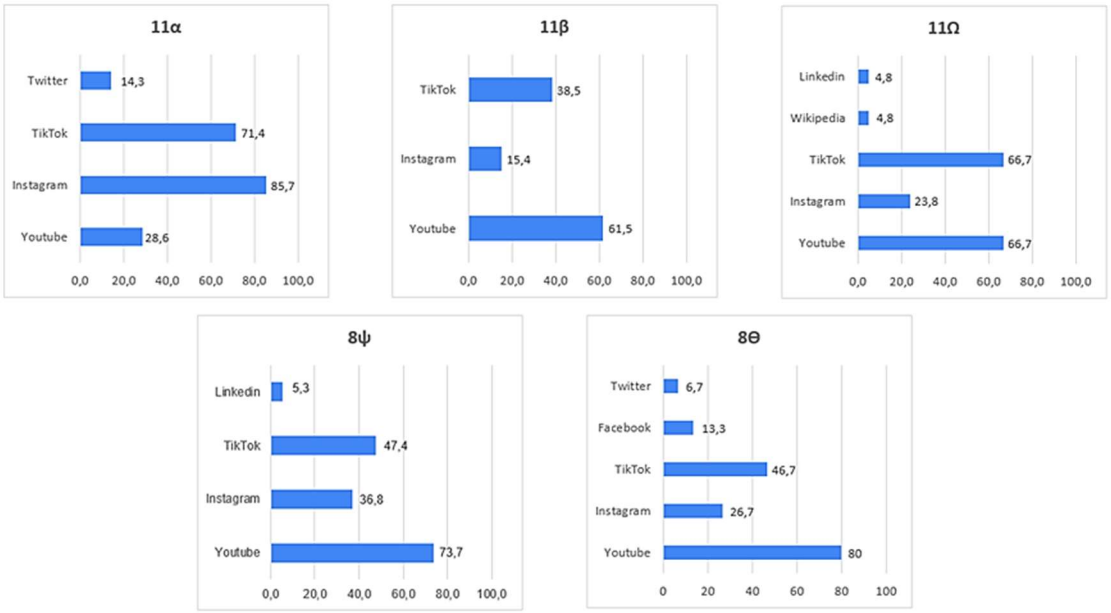
Gráfico 13 – Redes Sociais mais usadas para pesquisa de informação – Análise Global (%)



Fonte: Autora, 2026.

O *TikTok*, em particular, assume particular relevância enquanto motor de pesquisa, ocupando, na maioria das turmas, a segunda posição entre as outras redes sociais. No 11Ω (66,7%), esta plataforma alcança uma expressão ainda mais significativa (66,7%), igualando o *YouTube* (66,7%) como rede social mais utilizada para este fim. Estes resultados reforçam a centralidade do *TikTok* não apenas enquanto espaço de entretenimento, mas também enquanto recurso de pesquisa e acesso à informação.

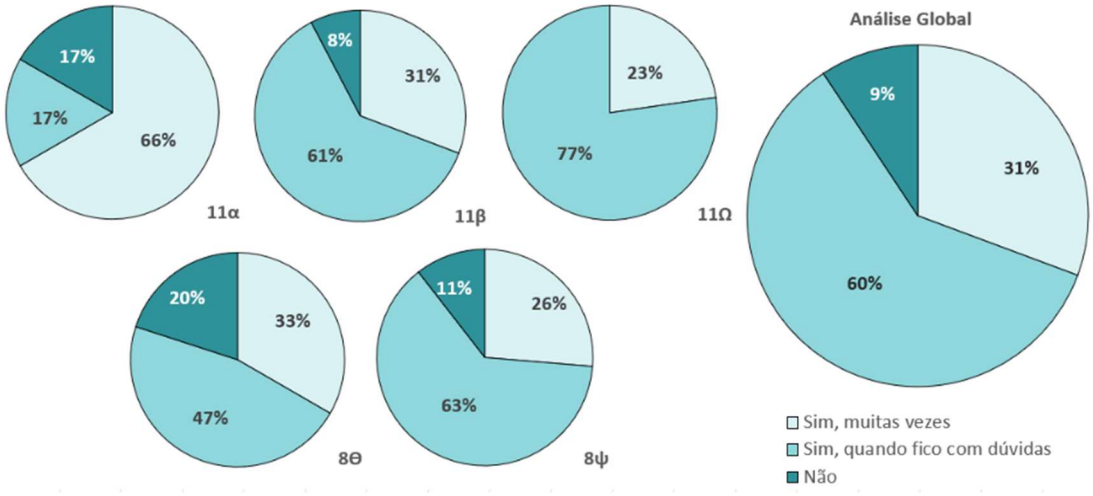
Gráfico 14 – Redes Sociais mais usadas para pesquisa de informação (%) – Análise por turmas (%)



Fonte: Autora, 2026.

Quando questionados sobre se **QI-Q6:** “Costumas verificar se a informação que recebes das redes sociais é fidedigna/ verdadeira?”, 60% dos alunos afirmam fazê-lo "quando ficam com dúvidas" — uma verificação condicional e não sistemática **(Gráfico 15)**.

Gráfico 15 – Frequência de verificação de credibilidade da informação nas redes sociais.

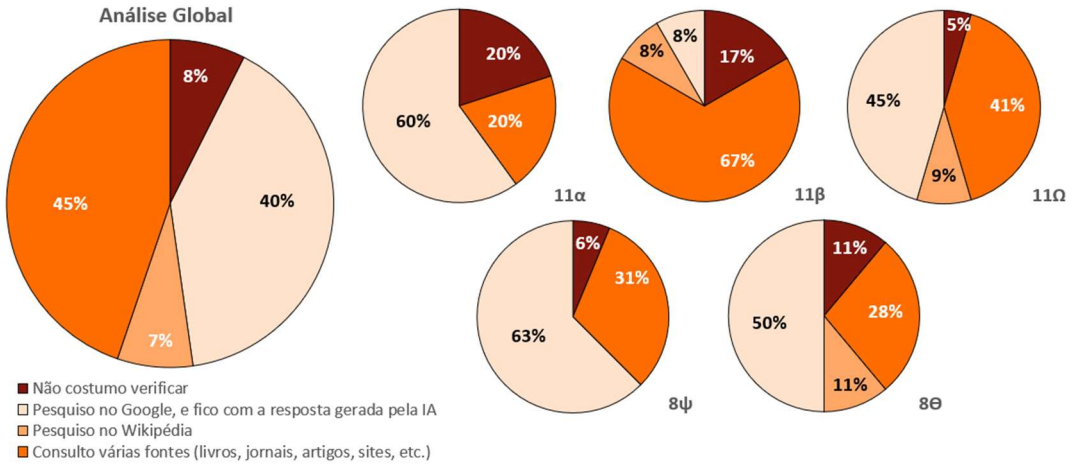


Fonte: Autora, 2026.

Por seu lado, apenas 9% dos alunos admitem não verificar de todo a informação recebida, enquanto 31% declaram uma prática de verificação mais consistente ("Sim, muitas vezes").

Dito isto, quando questionados sobre a forma concreta como verificam a informação proveniente das redes sociais (**QI-Q7**: "Como costumas verificar se uma informação é fidedigna/verdadeira?"), os resultados revelam uma discrepância entre a perceção dos alunos e as práticas que conseguem efetivamente identificar. Em todas as turmas existem alunos que, na questão anterior, afirmaram verificar a credibilidade da informação, com maior ou menor frequência, mas perante a necessidade de identificar como o fazem, admitem não utilizar qualquer método **(Gráfico 16)**.

Gráfico 16 – Método de verificação da credibilidade da informação das redes sociais.



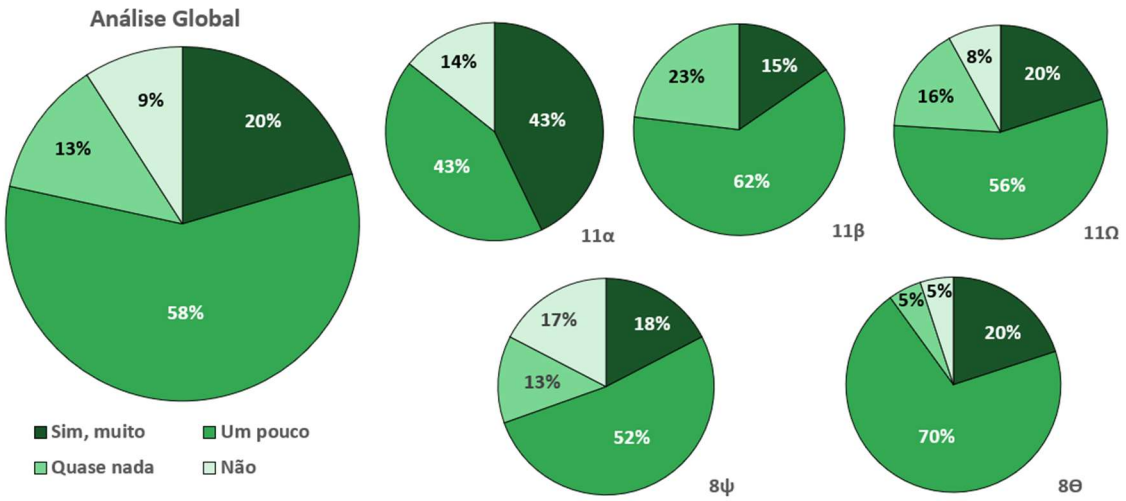
Fonte: Autora, 2026.

Esta discrepância poderá indicar que, para alguns alunos, "verificar a informação" não corresponde necessariamente à aplicação consciente e sistemática de procedimentos de validação, podendo assentar em perceções intuitivas de credibilidade, como a aparência do conteúdo, a confiança na pessoa ou página que o publica ou a familiaridade com a informação apresentada. Poderá também refletir dificuldades em reconhecer e explicitar estratégias concretas de verificação, como consultar outras fontes, comparar diferentes versões da mesma informação, confirmar a autoria e a origem do conteúdo ou recorrer a fontes consideradas mais credíveis. Entre os alunos que indicam recorrer a algum método de verificação, 40% referem consultar várias fontes (livros, jornais, artigos, sites), constituindo esta a prática a mais consistente com uma abordagem crítica à informação. Contudo, uma proporção quase equivalente (36%) recorre à pesquisa no motor de busca *Google*, ficando-se pela resposta gerada por IA— uma prática de verificação de fiabilidade limitada, na medida em que delega a validação crítica da informação a um sistema automatizado sem contraste de fontes. Este comportamento é particularmente expressivo no 11.º ano (46,3%), apesar de serem os alunos mais velhos e, presumivelmente, mais familiarizados com competências de pesquisa, possivelmente devido a uma maior familiaridade com estas ferramentas. O recurso à *Wikipédia* (6,7%) revelou-se residual, podendo refletir a persistência de alguma desconfiança quanto à credibilidade desta plataforma e a

preferência por respostas mais imediatas, nomeadamente através da IA. Os resultados sugerem, assim, que reconhecer a importância de verificar uma informação não significa, necessariamente, saber como a verificar. Esta diferença reforça a pertinência de desenvolver competências de literacia digital e mediática que permitam aos alunos aplicar procedimentos concretos e sistemáticos de avaliação da informação que encontram nas redes sociais, como trabalhos com redes sociais como o *TikTok* possibilitam.

Passando agora à **QI-Q8:** "Consideram que as redes sociais influenciam a tua opinião sobre o mundo?", a maioria dos alunos (91,5%) reconhece algum grau de influência destas plataformas na sua visão do mundo: 13% consideram que não são "quase nada" influenciados, enquanto 58% consideram que influência "um pouco" e 20,5% assumem uma influência "muito" significativa **(Gráfico 17)**.

Gráfico 17 - Grau de iInfluência das redes sociais na opinião sobre o mundo.



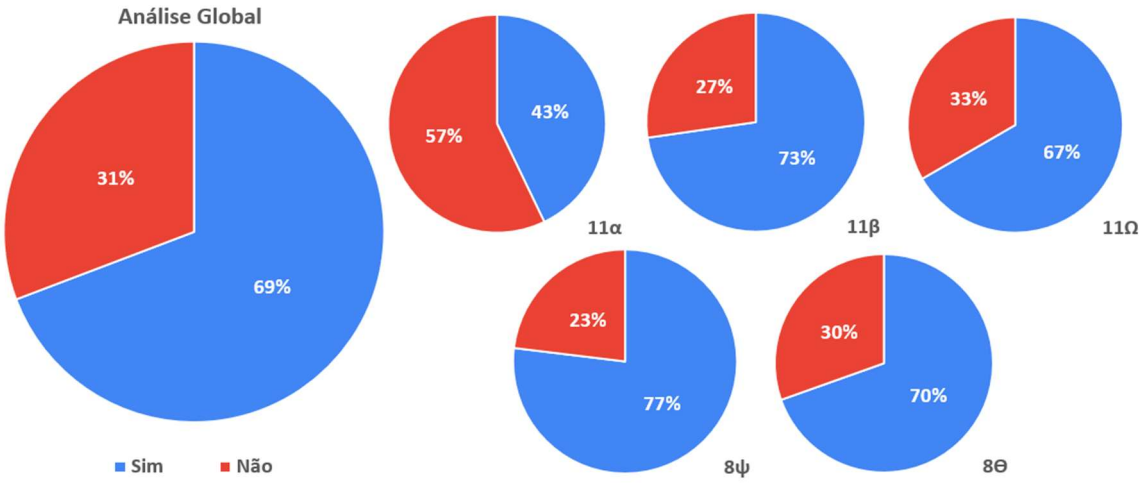
Fonte: Autora, 2026.

Apenas 9,1% consideram que as redes sociais não exercem qualquer influência. É interessante verifica que são particularmente expressivos os casos do 8ψ e do 11α, onde 17% e 14% dos alunos, respetivamente, negam qualquer influência destas plataformas na sua opinião sobre o mundo, o que pode indiciar tanto uma efetiva menor permeabilidade a estes conteúdos como uma menor capacidade de autoperceção crítica dessa influência. A globalidade destes resultados reforça a pertinência de desenvolver

competências de pensamento crítico e histórico-digital, promovendo uma utilização mais consciente das redes sociais, aspeto que se procurou promover através do planeamento da atividade de produção de vídeos *TikTok*, concebida como um momento de criação e análise crítica de narrativas digitais sobre o passado.

Relativamente à **QI-Q9:** "Já utilizaste aplicações de edição de vídeo? Se sim, indica qual(ais) já utilizaste.", os resultados revelam que 69,2% dos alunos possuíam experiência prévia na utilização de aplicações de edição de vídeo, enquanto 30,8% indicaram não ter contacto anterior com este tipo de recursos **(Gráfico 18)**.

Gráfico 18 - Experiência com Aplicações de Edição de Vídeo.



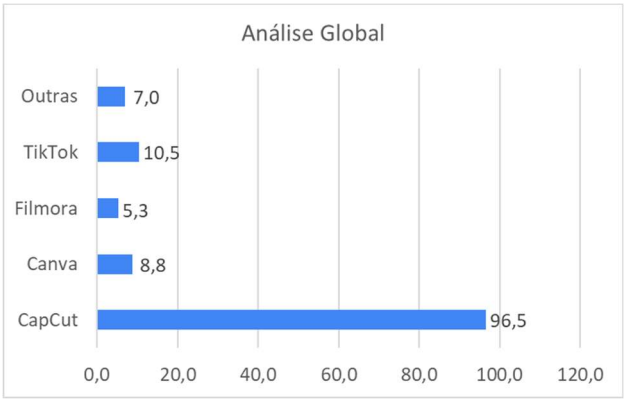
Fonte: Autora, 2026.

Esta familiaridade é ligeiramente mais elevada no 8.º ano (73,5%) do que no 11.º ano (64,3%), uma diferença que, embora não muito acentuada, pode associar-se a uma maior exposição dos alunos mais novos a práticas de produção de conteúdo de curta duração (própria da cultura do *TikTok* e dos *Reels*) desde idades mais precoces, conforme argumentado pela literatura apresentada no enquadramento teórico.

Entre as aplicações de edição de vídeo referidas pelos alunos com experiência prévia com este tipo de ferramentas, o *CapCut* domina de forma esmagadora, sendo mencionado por 96,5% dos alunos **(Gráfico 19)**. A expressiva prevalência desta

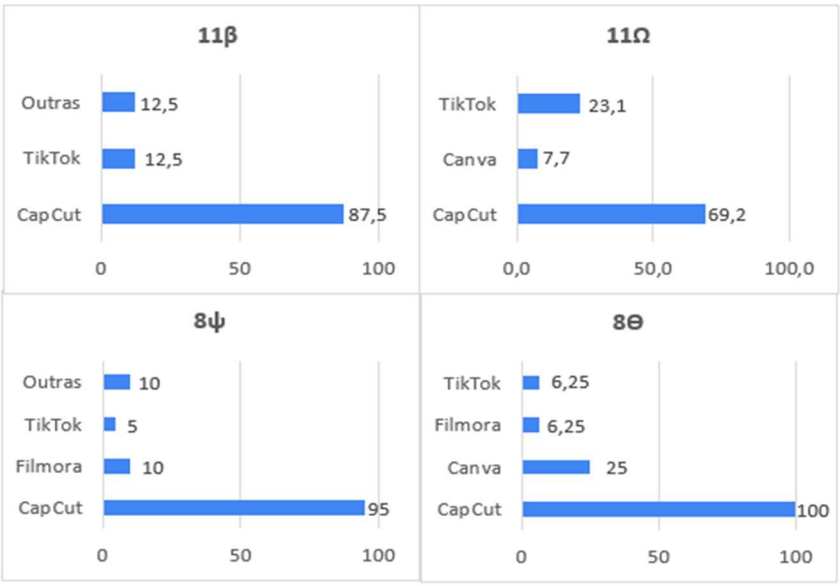
aplicação, criado como o editor de vídeo oficial do *TikTok*[9], evidencia a sua ampla utilização no contexto de produção de conteúdo audiovisual informal dos adolescentes, transversal a ambos os ciclos de ensino **(Gráfico 20)**.

Gráfico 19 - Aplicações de edição de vídeo mais utilizadas – Análise Global (%)



Fonte: Autora, 2026.

Gráfico 20 - Aplicações de edição de vídeo mais utilizadas – Análise por Turmas (%)



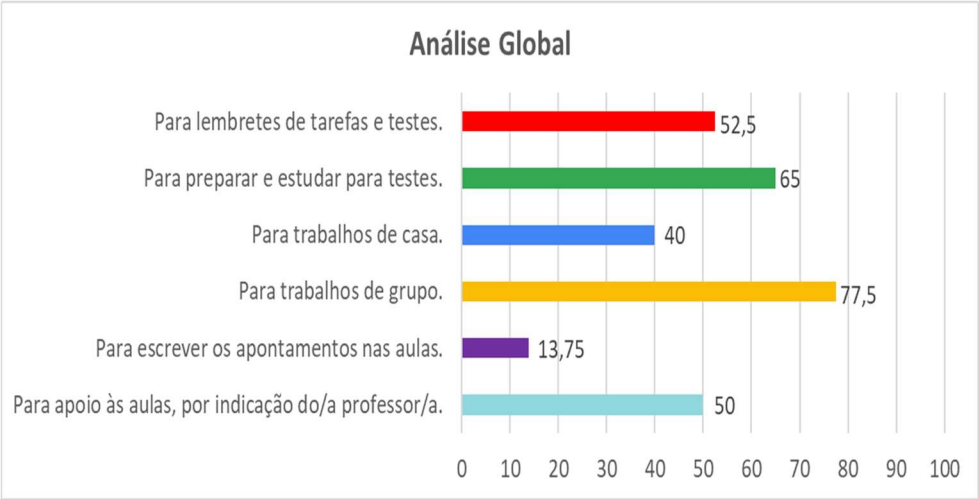
Fonte: Autora, 2026.

[9] *TikTok*. (2025). Informações sobre o CapCut. Retirado de: https://ads.*TikTok*.com/resources/help/article/about-capcut?lang=pt; CapCut. Retirado de: https://www.capcut.com/pt-br/create/*TikTok*-video-editor

O *Canva* surge, a grande distância, como segunda aplicação mais citada (8,3%), seguido do *Filmora* (5%). Outras aplicações, por vezes mais avançadas ou profissionais, como *After Effects, Alight Motion, Camtasia, Photoshop*, surgem apenas de forma pontual, associadas a respostas individuais de alunos com um perfil de maior investimento pessoal na edição de vídeo.

Perante a **QI-Q10**: "Utilizas o smartphone para aprendizagens/ tarefas escolares?", a totalidade dos alunos respondeu que já utilizou o *smartphone* para aprendizagens ou tarefas escolares. Quanto às formas concretas dessa utilização, inquirida na **QI-Q11:** "Em que tipo de aprendizagens/ tarefas utilizas o *smartphone*?", a utilização para trabalhos de grupo (77,5%), seguida da preparação e estudo para testes (63,7%) e dos lembretes de tarefas e testes (52,5%), constituem as práticas mais comuns **(Gráfico 21)**.

Gráfico 21 - Utilização do *Smartphone* em Tarefas Escolares – Análise Global (%)

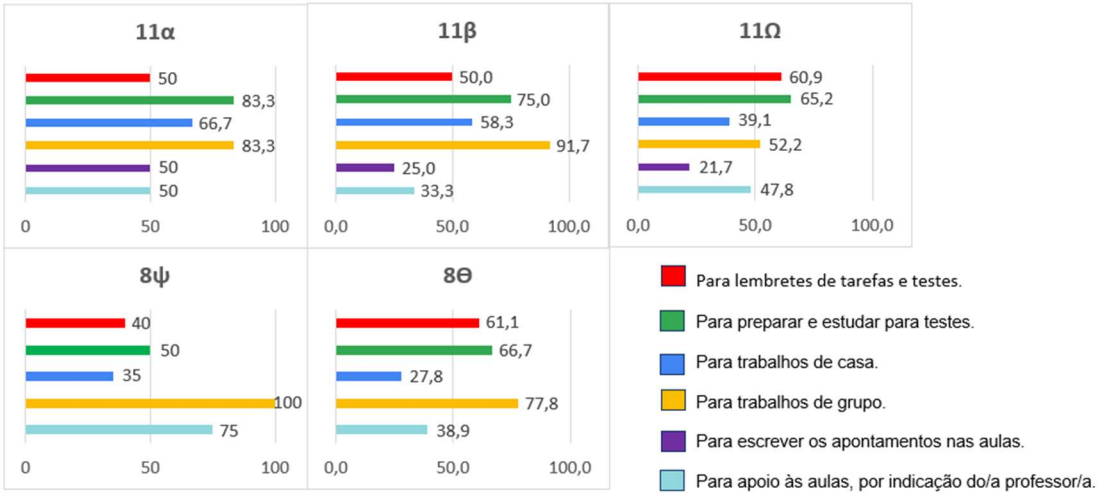


Fonte: Autora, 2026.

A expressão significativa de respostas que indicam a utilização do *smartphone* "Para trabalhos de casa", "Para trabalhos de grupo" e "Para apoio às aulas, por indicação do/a professor/a" evidencia uma integração prévia deste dispositivo em contexto educativo. Esta familiaridade com o *smartphone* enquanto recurso pedagógico, constituiu um fator relevante no planeamento da atividade de produção de vídeos *TikTok*, dispensando uma sensibilização inicial para esta dimensão da sua utilização.

É de assinalar que os alunos do 11.º ano parecem recorrer de forma mais autónoma ao *smartphone* para sua aprendizagem, face aos alunos do 8.º ano, já que apresentam percentagens mais elevadas de utilização do mesmo - "Para lembretes de tarefas e testes" (56,1% no 11.º ano para 50% no 8.º ano), "Para trabalhos de casa" (48,8% no 11.º ano para 31,6% no 8.º ano), "Para preparar e estudar para testes" (70,7% no 11.º ano para 57,9% no 8.º ano) e "Para escrever apontamentos nas aulas" (27,5% no 11.º ano face à prática inexistente no 8.º ano) -, o que pode indiciar um maior grau de apropriação deste dispositivo enquanto recurso de ensino-aprendizagem.

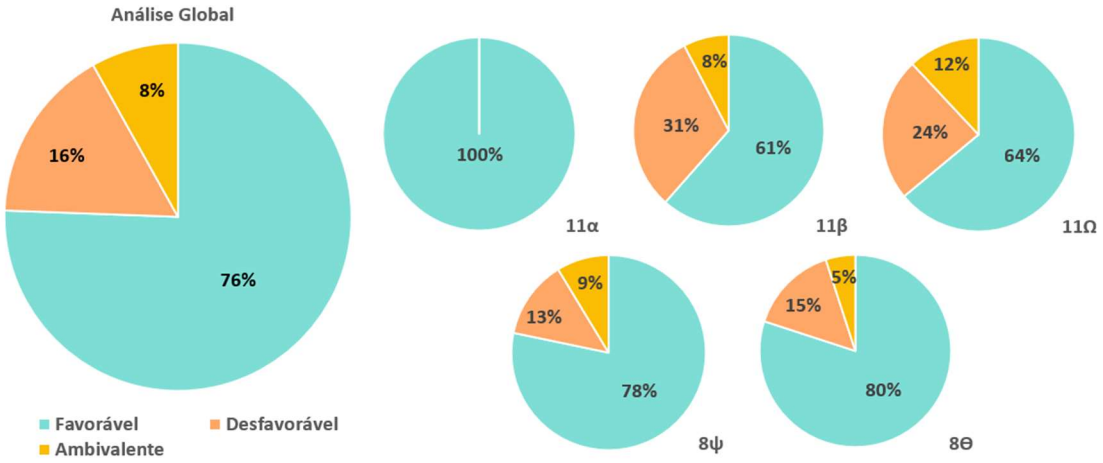
Gráfico 22 - Utilização do *Smartphone* em Tarefas Escolares – Análise por Turmas (%)



Fonte: Autora, 2026.

Face à **QI-Q12:** "Na tua opinião, o *smartphone* podia ser mais utilizado como ferramenta de aprendizagem em contexto escolar?", as respostas obtidas foram objeto de uma codificação interpretativa, organizando-se em três categorias: favorável, desfavorável e ambivalente **(Gráfico 23)**.

Gráfico 23 - Interesse numa maior utilização do *smartphone* em sala de aula



Fonte: Autora, 2026.

A leitura dos dados revela uma predisposição globalmente favorável: 76% das respostas manifestaram uma posição a favor de um maior uso pedagógico do *smartphone*, defendendo a sua posição através de diferentes argumentos, como:

QI-AL036: "*Sim, pois é muito prático e é mais um dispositivo para apoiar o estudo*."

QI-AL008: "*Sim acho que é uma maneira atual de aprender*."

Esta posição favorável surge, contudo, de forma cautelosa, acompanhada, em alguns casos, pela defesa de uma utilização regulada e supervisionada pelo docente:

QI-AL081: "*Sim, mas de forma moderada e controlada pelos professores*."

Em contraponto, 16% das respostas foram desfavoráveis e 8% foram ambivalentes. A posição favorável é mais expressiva no 8.º ano (78% no 8ψ e 80% no 8Θ), sendo relativamente mais contida, ainda que maioritária, no 11.º ano (68,9%), onde se regista também a maior proporção de respostas desfavoráveis (22,2%). Este padrão pode indiciar que os alunos mais velhos desenvolveram uma visão mais crítica sobre os riscos e limitações do uso pouco regulado do *smartphone* em contexto letivo, possivelmente decorrente de uma maior experiência prévia com o *mobile learning*. Um argumento, aliás, explicitamente mencionado por vários alunos nas suas respostas:

QI-AL010: "*Não porque os alunos tornam-se oportunistas e utilizam o telemóvel para coisas que não devem fazer na aula*."

QI-AL039: "*Não já usamos bastante e o resto faz se melhor sem o telemóvel*."

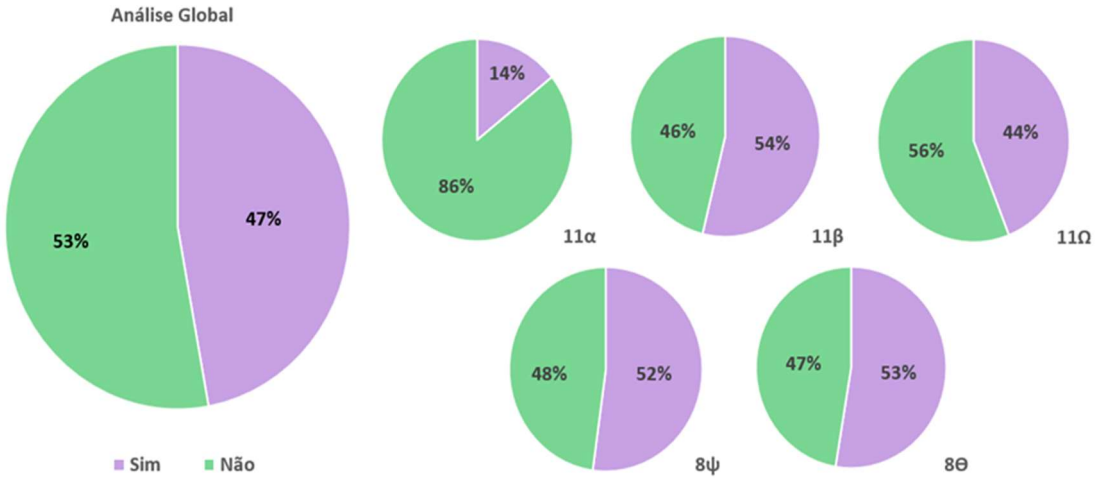
As respostas ambivalentes, na amostra global, apresentaram, por sua vez, uma aceitação condicionada do maior recurso didático ao *smartphone*, e não uma rejeição:

QI-AL064: "*Depende da situação, por exemplo: sim em trabalhos de grupo, não em trabalhos de casa*."

QI-AL031: "*Dependendo da disciplina, acho que teria uma dinâmica diferente*."

No que refere à **QI-Q13:** "Segues alguma página, perfil ou canal relacionado com História? Se sim, indica em que rede(s) socia(ais) os segues e, se possível, dá alguns exemplos.", praticamente metade da amostra (47,1%) declara seguir alguma página, perfil ou canal relacionado com História nas redes sociais, uma proporção significativa tratando-se de um conteúdo de natureza cultural e educativa a concorrer com conteúdos de entretenimento mais lúdicos, sobretudo tendo em consideração que, em teoria, a disciplina não se destaca como a mais motivadora entre os jovens **(Gráfico 24)**.

Gráfico 24 - Percentagem de alunos que segue Conteúdo de História



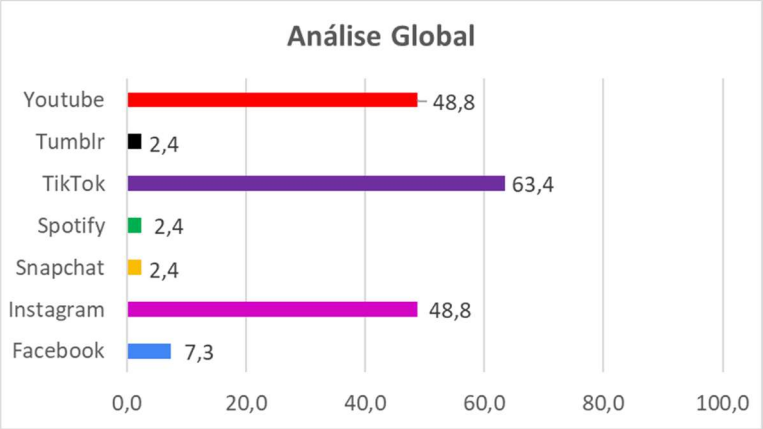
Fonte: Autora, 2026.

Estes dados validam, a premissa de que os alunos já contactam por iniciativa própria com narrativas históricas em formatos informais e lúdicos nas redes sociais, reforçando a pertinência de capitalizar esse hábito/ contacto através da metodologia

WebQuest aplicada ao *TikTok*. Contrariamente ao expectável, é no 8.º ano que esta prática é mais comum (52,2% no 8ψ e 52,6% no 8Θ), superando o 11.º ano (46% no 11Ω e marcadamente os 14% no 11α) — apesar do maior investimento curricular na disciplina de História e da opção pela área das Línguas e Humanidades no Ensino Secundário.

Entre os alunos que seguem conteúdos de temática histórica, o *TikTok* (63,4%) foi indicado como a plataforma preferencial, seguido, pelo *Instagram* e pelo *YouTube* (ambos com 48,8%) **(Gráfico 25)**, confirmam que, também no domínio dos conteúdos históricos, o consumo dos alunos se concentra nas plataformas de vídeo de curta duração, em detrimento de fontes tradicionalmente associadas à divulgação histórica em formato mais extenso. A prevalência do *TikTok* é relevante para este estudo, pois evidencia que esta aplicação, escolhida para a intervenção didática, já funciona, mesmo sem qualquer mediação escolar, como um dos principais canais de acesso informal a narrativas históricas para uma parte significativa da amostra.

Gráfico 25 - Redes Sociais onde Consomem Conteúdo de História – Análise Global (%)

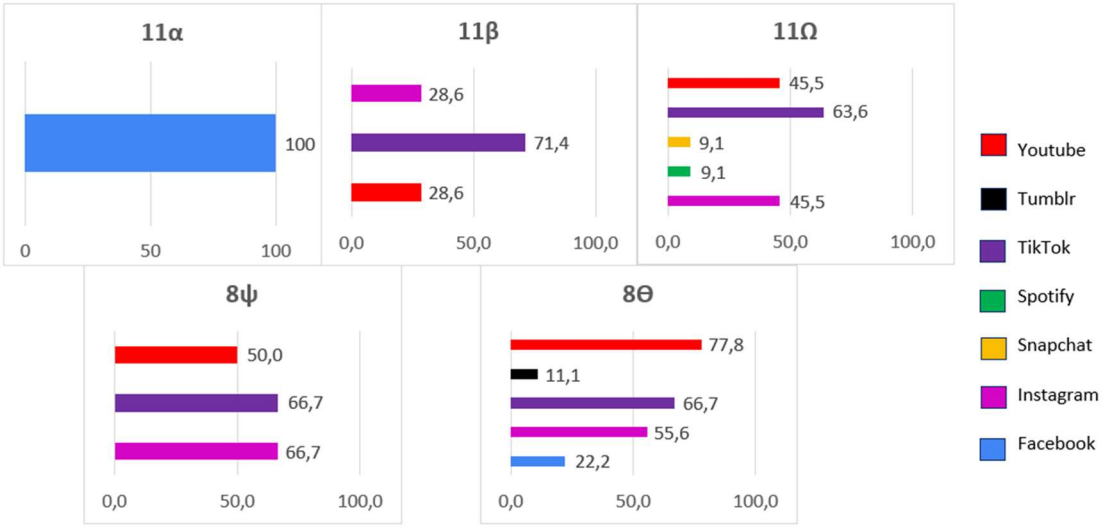


Fonte: Autora, 2026.

O padrão por turma revela alguma consistência com a análise global, sendo que divergem apenas o 8Θ o *YouTube* que dá maior protagonismo (63,6%) que ao *TikTok* e dentro 11α o reduzido consumo conteúdos históricos ocorre no *Facebook* **(Gráfico 26)**. Estes dados confirmam que, também no domínio dos conteúdos históricos, o consumo

dos alunos se concentra nas plataformas de vídeo de curta duração, em detrimento de fontes tradicionalmente associadas à divulgação histórica em formato mais extenso.

Gráfico 26 - Redes Sociais onde Consomem Conteúdo de História – Análise por Turmas (%)



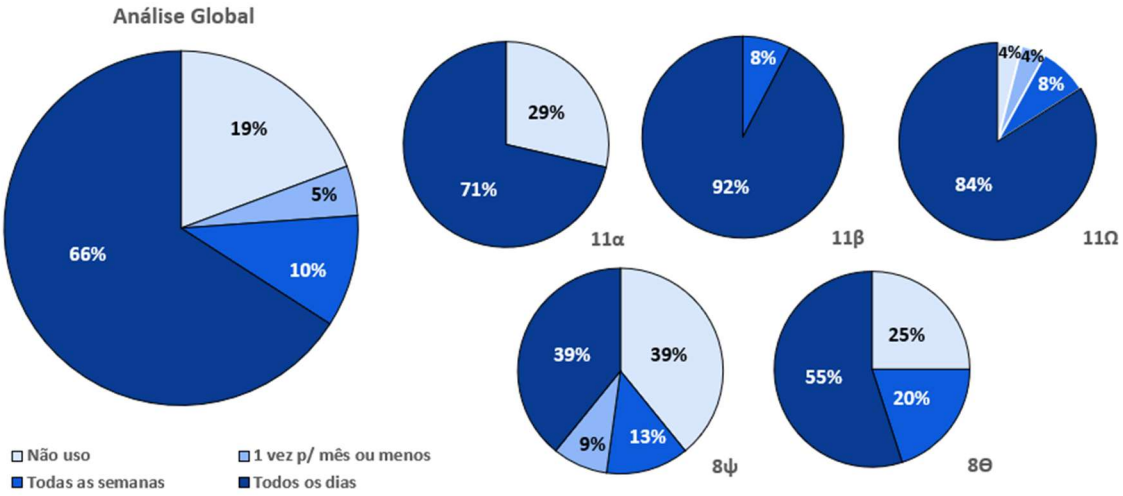
Fonte: Autora, 2026.

Nos exemplos de páginas, perfis ou canais de temática histórica indicados pelos alunos, destaca-se um conjunto disperso e heterogéneo de referências, assim como uma proporção muito significativa de alunos que, mesmo após indicar seguir este tipo de conteúdos, não os conseguem identificar ("não me lembro", "não sei"), sinal de um ecossistema de divulgação histórica ainda fragmentado nas redes sociais frequentadas pelos alunos, sendo que a qualidade e profundidade dos conteúdos a que são expostos é variável. Acresce que a qualidade e a profundidade dos conteúdos a que estes estão expostos é variável, o que indicia uma capacidade crítica ainda não consolidada para os distinguir e selecionar de forma criteriosa. Isto evidencia que o contacto informal dos alunos com a História nas redes sociais ocorre por exposição lúdica e incidental, mediada pelo *scroll* e pelo algoritmo de recomendação destas plataformas, e não fruto de escolha deliberada e fidelizada a criadores específicos. Estes dados reforçam a pertinência de uma mediação escolar estruturada do consumo das redes sociais, como a planeada e realizada ao longo desta intervenção pedagógica decorrente da IPP-PES, que pretende orientar os alunos não apenas para o consumo, mas para a produção e avaliação crítica,

ativa e autónoma deste tipo de conteúdo, de acordo com a lógica *produsage* de Bruns, previamente apresentada no enquadramento teórico.

Quanto à **QI-Q14:** "Usas o *TikTok* com que frequência?", 66% da amostra total indicou utilizar o *TikTok* diariamente, uma proporção que atinge um valor médio de 84,4% no 11.º ano, e que é substancialmente mais baixo no 8ψ (39%), turma que apresenta também a maior proporção de alunos que não utilizam de todo a plataforma (39%) **(Gráfico 27)**.

Gráfico 27 - Frequência de Utilização do *TikTok*

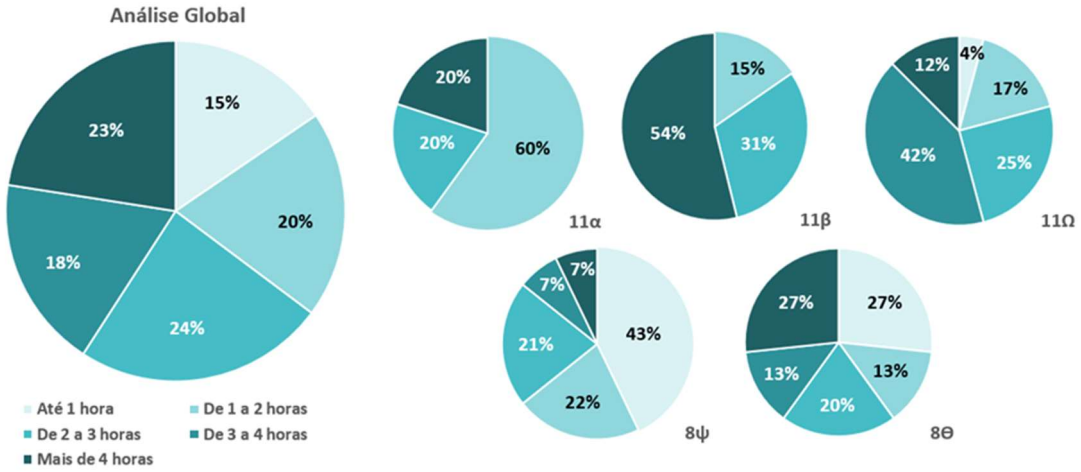


Fonte: Autora, 2026.

Esta assimetria entre turmas do mesmo ciclo (8Θ com 55% de utilização diária e 8ψ com apenas 39%) merece destaque, indicando que, mesmo dentro do mesmo ano de escolaridade, podem coexistir culturas de consumo digital distintas, possivelmente relacionadas com dinâmicas sociais específicas de cada turma.

Para a **QI-Q15:** "Em média, quantas horas por dia estás no *TikTok*?", entre os utilizadores desta plataforma, o tempo médio diário de utilização concentra-se, no total da amostra, entre 1 e 4 horas (61,9%, somando os três intervalos correspondentes) **(Gráfico 28)**.

Gráfico 28 - Tempo médio diário de utilização do *TikTok*

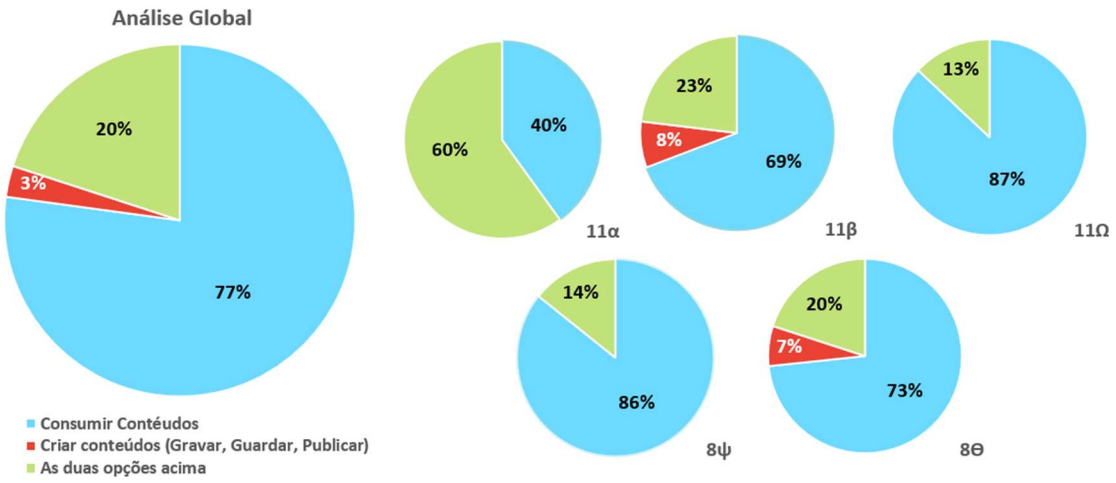


Fonte: Autora, 2026.

O 11.º ano volta a destacar-se pelo padrão de consumo mais intenso: 26,2% dos alunos referem estar “mais de 4 horas por dia no *TikTok* e 23,8% indicam estar "de 3 a 4 horas", sendo que apenas 2,4% reportam uma utilização inferior a 1 hora. Por seu lado, no 8ψ, quase metade dos alunos (43%) referem uma utilização inferior a 1 hora, e no 8Θ 40% dos alunos indicam utilizar 2 horas ou menos esta aplicação. Estes resultados corroboram a tendência já identificada para o conjunto das redes sociais: o tempo de exposição digital tende a aumentar com a idade e o avanço na escolaridade, pelo menos no intervalo etário considerado neste estudo (13-18 anos).

Na **QI-Q16:** “Que tipos de atividades costumas realizar no *TikTok*?”, as respostas indicam que o consumo passivo de conteúdo domina largamente a utilização do *TikTok*: 77% dos alunos afirmam usar a plataforma exclusivamente para consumir conteúdo, enquanto 20% referem tanto consumir como criar/publicar conteúdo ("as duas opções"). A criação de conteúdo enquanto atividade isolada é residual (3%). Estes dados posicionam a esmagadora maioria dos alunos como recetores/espetadores e não como produtores ativos na plataforma, um dado relevante para a planificação da estratégia pedagógica, que visa mobilizar o *TikTok* como ferramenta de produção de conteúdo educativo.

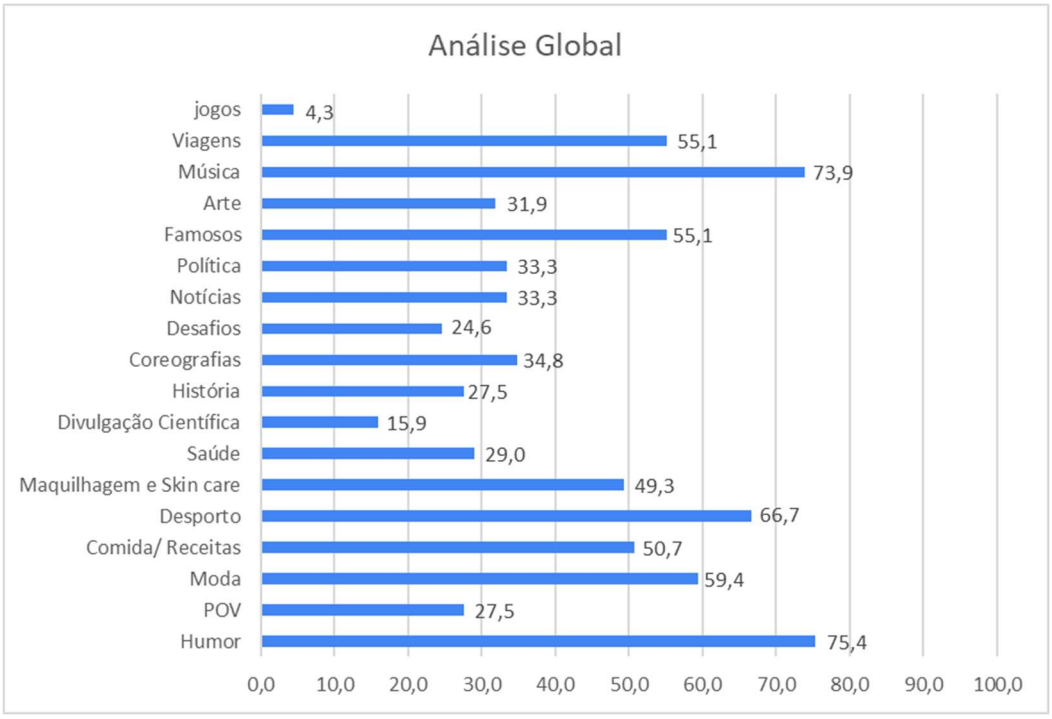
Gráfico 29 - Atividade dos alunos no *TikTok*



Fonte: Autora, 2026.

Relativamente à **QI-Q17:** "Que tipo de conteúdos mais consomes no *TikTok*?", o humor (74,3%), a música (72,9%) e o desporto (65,7%) constituem as categorias mais transversalmente consumidas pelos alunos, seguidas da moda (58,6%) e de conteúdos relacionados com pessoas famosas (54,3%) **(Gráfico 30)**.

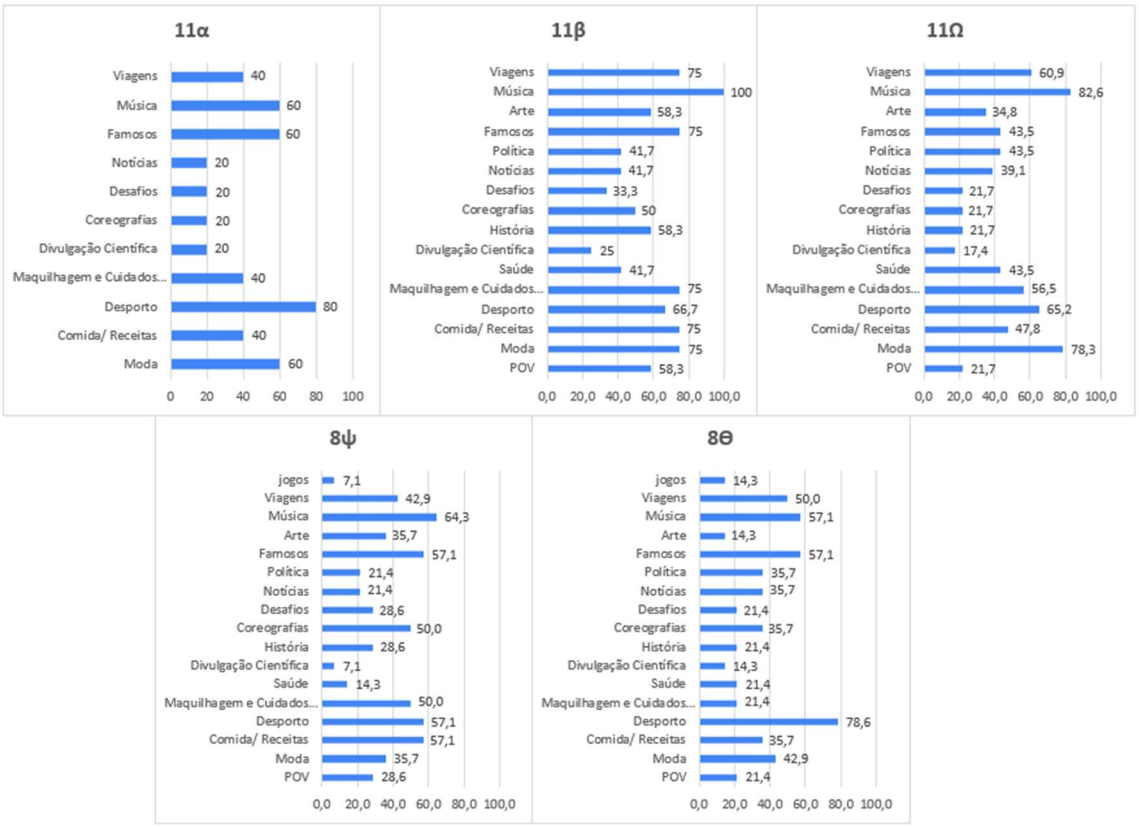
Gráfico 30 - Conteúdos mais consumidos pelos alunos no *TikTok* – Análise Global (%)



Fonte: Autora, 2026.

É de assinalar que conteúdos de natureza informativa e cívica — notícias (33,3%) e política (33,3%) — são consumidos por praticamente um terço da amostra, embora de forma ligeiramente mais marcada no 11.º ano, valores que confirmam o *TikTok* como um espaço de consumo informativo relevante para os adolescentes, ainda que secundarizado face aos conteúdos de entretenimento **(Gráfico 31)**.

Gráfico 31 - Conteúdos mais consumidos pelos alunos no *TikTok* – Análise por Turmas (%)



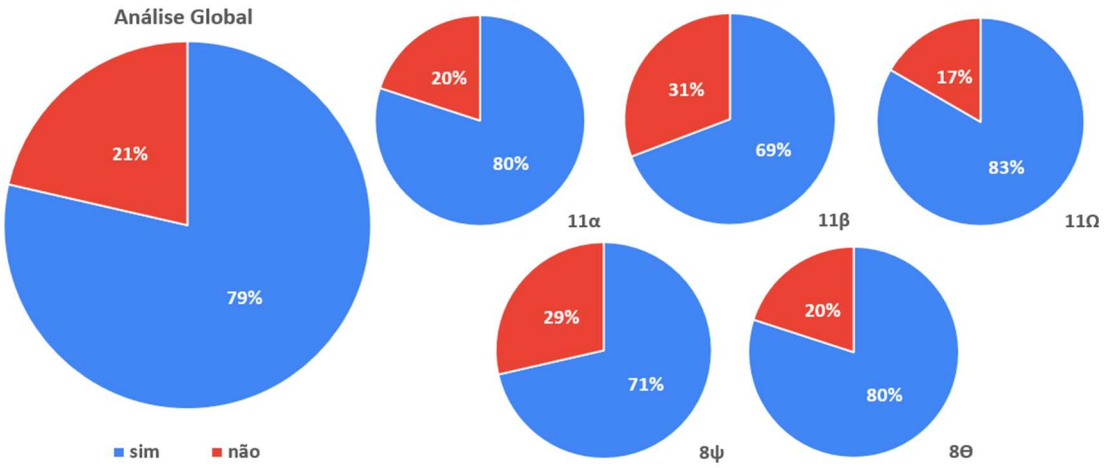
Fonte: Autora, 2026.

Os conteúdos de temática histórica são consumidos por 27,1% dos alunos, um valor algo consistente entre as turmas 11Ω (21, 7%), 8ψ (28,6%) e 8Θ (21,4%) e uma maior prevalência no 11β (58,3%), que contrasta com a ausência de consumo de conteúdos relacionados com História no 11α. Ainda assim, estas respostas, tal como as obtidas face à **QI-Q13**, validam, a premissa de que os alunos já contactam por iniciativa própria com narrativas históricas em formatos informais e lúdicos nas redes sociais,

reforçando a pertinência de capitalizar esse hábito/ contacto através da metodologia *WebQuest* aplicada ao *TikTok*.

Na **QI-Q18:** "Utilizas o *TikTok* para te informares sobre o mundo e a atualidade?", uma larga maioria dos alunos (78,6%) afirma utilizar o *TikTok* para se informar sobre o mundo e a atualidade, um valor muito próximo entre os 8.º anos (76% em média – 71% no 8ψ e 80% no 8Θ) e os 11.º anos (78,6% em média – 80% no 11 α, 69% no β e 83% no 11Ω) **(Gráfico 32)**.

Gráfico 32 – Utilização do *TikTok* como uma plataforma de informação



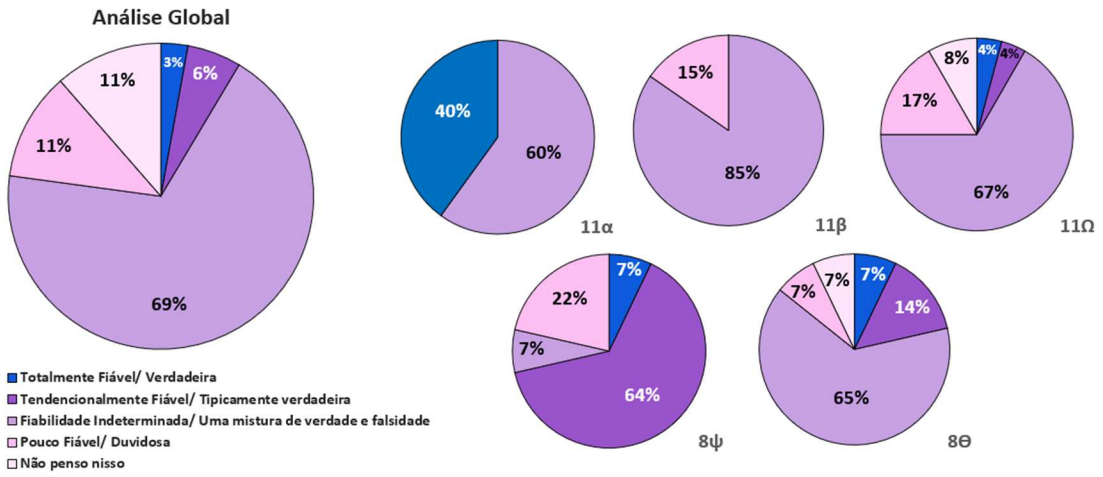
Fonte: Autora, 2026.

Este resultado reforça a ideia de que o *TikTok* se consolidou, para esta geração de alunos, não apenas como espaço de entretenimento, mas também como um dos principais canais de acesso à informação sobre a atualidade. No entanto, é de destacar que estes valores percentuais se afastam consideravelmente dos valores apresentados para o consumo de notícias, política e história. Esta discrepância sugere que a perceção dos alunos de "se informarem" no *TikTok* assenta numa noção lata e difusa de informação — provavelmente associada a conteúdos virais, sociais ou de opinião do quotidiano — e não a um consumo intencional de conteúdos mais formais/tradicionais de informação cívica. Este desfasamento reforça a noção de uma exposição contínua e indiferenciada dos alunos a informação no *TikTok*, filtrada pelo algoritmo, que eles tendem a interpretar como "estar informados". Sublinha-se, assim, a pertinência de um

trabalho pedagógico centrado na análise crítica de conteúdos nas redes sociais, como o *TikTok*, no sentido de estimular estas competências essenciais à capacitação dos alunos para distinguir informação relevante para a sua participação cívica.

Confrontados com o grau de fiabilidade que atribuem à informação disponibilizada no *TikTok* (**QI-Q19:** "Para ti quão fiáveis/ verdadeiras são as informações disponibilizadas pelo *TikTok*?"), 69% dos alunos posicionam-se numa categoria intermédia — "fiabilidade indeterminada/uma mistura de verdade e falsidade" —, evidenciando alguma consciência crítica quanto à natureza heterogénea e não curada dos conteúdos da plataforma **(Gráfico 33)**.

Gráfico 33 - Grau de credibilidade atribuído à informação no *TikTok*



Fonte: Autora, 2026.

Apenas 9% (somando as categorias "tendencialmente fiável" e "totalmente fiável") consideram a informação do *TikTok* globalmente fidedigna, enquanto 11% a classificam como "pouco fiável/duvidosa" e outros 11% afirmam não refletir sobre esta questão. É particularmente relevante o contraste entre esta perceção crítica maioritária e os dados das respostas à **QI-Q18**, que revelam que quase 80% dos alunos recorrem ao *TikTok* para se informar. Os alunos parecem, assim, utilizar intensamente a plataforma como fonte de informação mesmo reconhecendo, de forma consciente, as suas limitações em termos de credibilidade — um padrão de comportamento que configura uma dissonância entre literacia crítica e prática efetiva, fortalecendo a pertinência da

aplicação de estratégias didáticas que coloquem os alunos a pôr em prática a sua literacia informacional e pensamento crítico na utilização das redes sociais.

Os dados recolhidos através deste instrumento foram essenciais para aferir a viabilidade do presente estudo de caso e, simultaneamente, para nortear a elaboração de um guião de orientação à produção do vídeo *TikTok* pelos alunos. No fundo, pretendia-se obter informação que permitisse integrar a aplicação na aula de História de forma adequada ao contexto em investigação, utilizando-o como um recurso que auxilia os alunos na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do pensamento histórico, em linha com o defendido nos capítulos anteriores.

Da análise global dos resultados, é possível sintetizar um conjunto de constatações que fundamentaram as decisões tomadas no desenho da atividade: os alunos têm acesso generalizado ao digital; as redes sociais fazem parte estruturante do seu quotidiano; o *smartphone* já é utilizado, com alguma naturalidade, como ferramenta de aprendizagem; os alunos recorrem às redes sociais para procurar informação; existe uma prática de verificação da informação, embora não sistemática nem metodologicamente consistente; o *TikTok* é a plataforma mais presente, mas os alunos posicionam-se, na sua esmagadora maioria, como consumidores e não como produtores de conteúdo; uma parte significativa utiliza-o já para se informar e contacta, de forma incidental, com conteúdos de temática histórica; e a generalidade dos alunos reconhece, de forma explícita, o potencial educativo das redes sociais. Conjugados, estes indicadores desenham um contexto favorável — e, em certa medida, uma janela de oportunidade pedagógica — para uma intervenção que convide os alunos a transitar de uma posição de consumidores passivos para a de *produsers* ativos, críticos e intencionais de conteúdo histórico.

Esta leitura dos dados não é, contudo, isenta de desafios, que a própria conceção da atividade teve de problematizar. Se, por um lado, o acesso, a familiaridade e a apetência dos alunos pelo digital e pelo *TikTok* justificam a escolha da plataforma, por outro, o predomínio esmagador do consumo passivo (**QI-Q16**) e a fragilidade das práticas de verificação da informação (**QI-Q6, QI-Q7, QI-Q19**) revelam que a literacia digital destes alunos é sobretudo uma literacia de utilização recreativa, não extensível,

sem mediação, a um uso crítico, produtivo ou informacionalmente rigoroso. Da mesma forma, o contacto já existente com narrativas históricas nas redes sociais (**QI-Q13, QI-Q17**) é, como se procurou demonstrar, maioritariamente incidental, fragmentado e pouco intencional — um dado que reforça a pertinência de trabalhar o *TikTok* em contexto escolar, mas que, simultaneamente, alerta para o risco da atividade poder reproduzir, sem o devido escrutínio e orientação pedagógica, as mesmas lógicas de superficialidade e de análise pouco crítica que caracterizam o uso espontâneo da plataforma.

Foi precisamente para mitigar este risco, e capitalizar o contexto favorável identificado, que a atividade de produção do vídeo *TikTok* foi desenhada segundo a metodologia *WebQuest*, estruturando de forma explícita e faseada um processo que os alunos indiciam ter dificuldades de desenvolver de forma autónoma: a pesquisa e seleção crítica de fontes históricas, a construção de um guião fundamentado, a produção audiovisual mediada por ferramentas já familiares aos alunos (como o *CapCut*) e a reflexão sobre a própria narrativa histórica digital produzida. Este desenho pedagógico procura, assim, responder diretamente aos perfis evidenciados pelo questionário — alunos digitalmente ativos, mas pouco críticos e consumidores passivos — convertendo o *TikTok* de um mero espaço de consumo lúdico, movido pelo algoritmo de recomendação da plataforma, num recurso de aprendizagem histórica ativa e significativa, em linha com a lógica de *produsage* de Bruns e com compreensão da relevância da necessidade de desenvolver o pensamento histórico e as competências histórico-digitais dos alunos, tal como defendido por Dias-Trindade (2025).

3.2. *WebQuest*s formato *TikTok*

A metodologia *WebQuest* foi aplicada no âmbito de uma atividade de produção de vídeos de curta duração em formato *TikTok*, envolvendo os alunos das duas turmas de 8.º ano do CEB e das duas turmas do 11.º ano do ES, que constituem a amostra do presente estudo. Em consonância com o enquadramento teórico anteriormente apresentado, a conceção e a implementação desta atividade, distribuída por grupos,

procuraram articular a utilização dos recursos digitais do *TikTok* com o desenvolvimento de competências de pesquisa, seleção, interpretação e comunicação da informação histórica, colocando-os na posição de *produsers* (Mallmann, 2018) e não apenas de consumidores de conteúdos, de modo a estimular o desenvolvimento do seu pensamento e da sua consciência históricos.

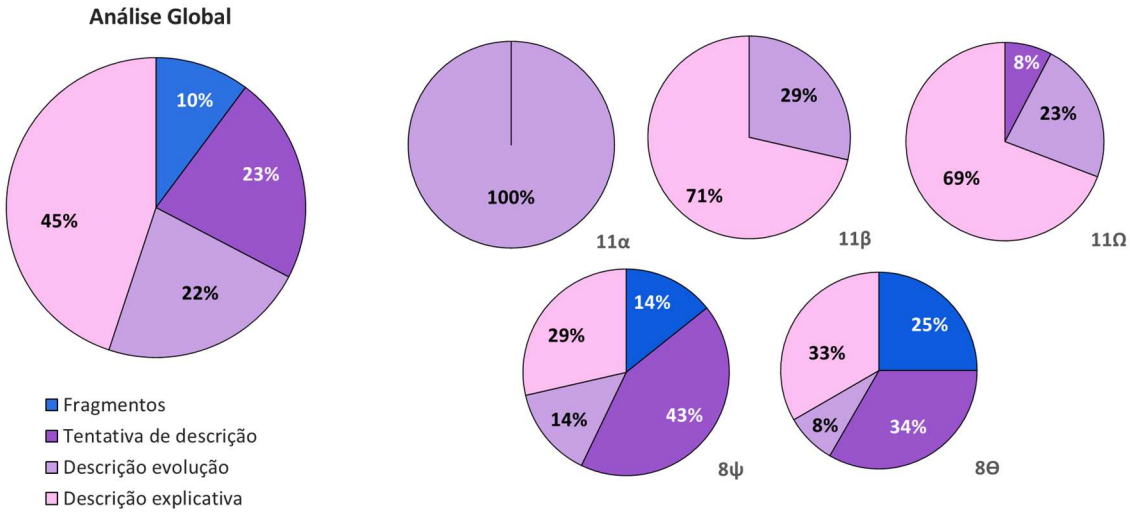
A concretização da proposta implicou alguns ajustes relativamente à planificação inicial, decorrentes das condições concretas de trabalho de campo próprias de um estudo de caso desta natureza. Verificou-se, desde o início da intervenção pedagógica, que nem todos os alunos dispunham da aplicação *TikTok* nos seus dispositivos, quer por opção própria, quer por determinação dos respetivos encarregados de educação. Face a esta condicionante, procurou-se garantir que pelo menos um elemento de cada grupo tivesse acesso à aplicação. Contudo, num dos grupos do 8.º ano tal não foi possível, pelo que se optou por uma solução alternativa, mantendo-se os mesmos moldes de produção de um vídeo curto através da plataforma *YouTube*, de modo a preservar os objetivos pedagógicos da atividade. Registaram-se também ajustes ao nível da calendarização: nos 11.º anos, a atividade foi prolongada de três para cinco aulas, dando resposta às dificuldades manifestadas por alguns alunos na conclusão das tarefas; nos 8.º anos, o período de realização foi alargado para quatro aulas, sobretudo devido ao interesse manifestado pelos alunos em visitar presencialmente os monumentos que lhes haviam sido atribuídos e aí proceder à gravação dos vídeos — interesse claramente inspirado pelo exemplo, apresentado em aula, do vídeo *TikTok* sobre a visita guiada à Duomo de Florença, o que reforça a importância que a fase de exemplificação e mediação docente (descrita no ponto 2.4.2) assumiu na preparação dos alunos para a produção autónoma dos seus próprios conteúdos.

De um modo geral, a implementação das atividades foi acompanhada por um elevado grau de envolvimento por parte dos alunos, que revelaram interesse e motivação perante a possibilidade de trabalhar os conteúdos históricos através de uma linguagem audiovisual e de recursos próximos das suas práticas quotidianas, participando de forma ativa e colaborativa ao longo das diferentes etapas do processo - um resultado que corrobora, à luz da literatura mobilizada no enquadramento teórico,

o potencial motivacional atribuído à integração pedagógica de redes sociais como o *TikTok* (Zulkifli et al., 2022; Cordero-Díaz et al., 2024).

Com base nas Categorias de Análise das Narrativas Históricas dos Alunos construídas por Esteves e Gago (2020) **(**reveja-se a **Tabela 8)**, procedeu-se à análise e classificação das quarenta e nove narrativas históricas digitais produzidas pelos alunos em formato de vídeo *TikTok*, de acordo com a metodologia de análise previamente definida. Optou-se pela análise conjunta dos níveis de escolaridade, uma vez que os resultados obtidos são relativamente semelhantes entre os mesmos, sendo apenas discriminados em caso de exceção. Esta análise revelou uma distribuição diversificada pelas quatro categorias estabelecidas: cinco grupos foram enquadrados na categoria "Fragmentos: eu e o uso do passado/lista de eventos" (10,2%); onze grupos na categoria "Tentativa de descrição: passado deficitário/informativo" (22,4%); onze grupos na categoria "Descrição: evolução positiva/uma história contada" (22,4%); e vinte e dois grupos na categoria "Descrição explicativa: uma história explicada, com várias relações temporais" (45%) **(Gráfico 34)**.

Gráfico 34 – Representação Percentual da categorização das narrativas históricas dos alunos, com base na categorização de Esteves e Gago (2020).



Fonte: Autora, 2026.

Esta distribuição, que será apresentada e discutida em detalhe nos pontos seguintes, quando lida à luz do enquadramento teórico, indica que a maioria dos grupos (67,4%, somadas as duas categorias mais elevadas) conseguiu transformar a informação pesquisada numa narrativa histórica contextualizada e sustentada no conhecimento substantivo da disciplina de História, exercitando a competência narrativa que Rüsen (2016b, citado por Graça, 2023, p. 70) considera a síntese dos objetivos da aprendizagem histórica e que Barca (2019, p. 118) descreve como uma forma privilegiada de comunicação do pensamento histórico. Estes resultados aproximam-se do que Rodrigues (2023) e Durão (2024) também documentam nas suas intervenções pedagógicas com recurso às TDIC.

Fragmentos: eu e o uso do passado/ lista de eventos

Os grupos enquadrados nesta categoria pertencem exclusivamente ao 8.º ano do CEB: dois grupos do 8ψ e três grupos do 8Θ. As suas produções, embora seguissem já uma estrutura narrativa elementar (introdução, desenvolvimento, conclusão), apresentavam-se por vezes desprovidas de introdução ou de conclusão e revelavam ausência de um fio condutor sustentado pela aplicação de conceitos metahistóricos. Não se verificou, nestes casos, a construção de relações de causa-consequência, o que se traduziu na incapacidade de explicitar as motivações e o contexto subjacentes ao surgimento do estilo barroco. Personagens e grupos foram, quando muito, meramente nomeados, sem que a sua significância para o período, para o estilo artístico ou para o monumento em análise fosse evidenciada ou argumentada. De igual modo, não foram identificadas mudanças e continuidades, apesar de os próprios monumentos atribuídos a estes grupos evidenciarem, entre a fachada e o interior, a transição do estilo renascentista para o estilo barroco — conteúdo já lecionado e mobilizado em aula, e que a professora-estagiária procurou assinalar durante a mediação da atividade.

Constatou-se, ainda, uma dissonância entre as características artísticas que os alunos associavam ao monumento e as imagens ou vídeos que selecionavam para o ilustrar. É disso exemplo o excerto transcrito do grupo **WQ-G04**, cuja produção recorre à imagem de elementos que não correspondem às características verbalizadas:

Transcrição do excerto do áudio deste *frame* do grupo **WQ-G04**: *"[…] A igreja de São Francisco, no Porto, apresenta características típicas do Barroco como o uso de azulejos […]"* **(Figura 9).**

Figura 9 – *Frame* do vídeo *TikTok* do grupo WQ-G04



Fonte: Autora, 2026.

Esta dissonância remete para o desenvolvimento da multiliteracia, tal como argumentado no enquadramento teórico, que implica não só interpretar e produzir informação em diferentes modos semióticos — imagem, áudio e vídeo —, mas também articulá-los entre si (Leal, 2018, p. 46; Anjos & Silva, 2018, pp. 50-51; Graça, 2023, p. 33). Ao não confrontarem a imagem escolhida com a informação que verbalizavam, estes alunos não mobilizaram procedimentos como contextualizar a fonte e avaliar a evidência apresentada, que McGrew et al. (2017, p. 5) associam ao *civic online reasoning* e que são essenciais para a correta apropriação e aplicação do conhecimento histórico, o que revela um pensamento histórico ainda pouco desenvolvido. A seleção prévia de fontes pela professora-estagiária, própria da *WebQuest* (Nascimento & Hahn, 2020, pp. 234-235), procurou reduzir o risco de uma navegação indiscriminada mas, como este caso mostra, é necessário um trabalho mais consistente que treine os alunos na avaliação crítica da informação.

Estes grupos deram, de um modo geral, pouco aproveitamento aos recursos disponibilizados pela aplicação *TikTok*, articulados com o desenvolvimento de

conteúdos de teor histórico, limitando-se à inserção de imagens estáticas, à gravação da própria voz e, num único caso, à gravação em vídeo do monumento. Importa notar que a maior parte destes alunos apresentava reduzido interesse por conteúdos de história da arte e maiores dificuldades de concentração, sendo que, apesar do entusiasmo inicial pela possibilidade de trabalhar em grupo com recurso ao *smartphone* e ao *TikTok*, necessitaram de orientação recorrente para se manterem focados na tarefa, em detrimento da exploração lúdica dos recursos e funcionalidades da aplicação.

Em suma, as narrativas produzidas por estes grupos corresponderam, tal como a categoria pressupõe, a um relato fragmentado e não argumentativo, próximo de uma listagem de conceitos e informações desconexas, marcado por pouca coerência e por algumas imprecisões. Estes resultados sugerem um pensamento histórico ainda pouco desenvolvido, e maior tendência para a mera reprodução, pelo que os conteúdos parecem ter permanecido retidos como informação avulsa, sem que se tenha verificado a sua transformação num conhecimento histórico passível de mobilização para além do contexto escolar imediato. Este padrão confirma, de resto, duas preocupações já identificadas no enquadramento teórico. Por um lado, as TDIC, apesar das suas potencialidades, podem constituir um fator de distração e a sua utilização está associada a défices de autorregulação digital (Santos & Santos, 2014, p. 323; Neves, 2026, p. 24), sobretudo quando os alunos ainda não atingiram ainda a plena compreensão nem a maturidade para distinguir o seu uso lúdico do uso como ferramenta de trabalho (Moura, 2009, p. 74; Araújo & Vencatto, 2020, p. 163). Aliás, a dificuldade em manter a concentração foi apontada como a principal desvantagem sentida por Barros (2022) e por Durão (2024) nas suas intervenções. Por outro lado, a facilidade de acesso à informação não garante, por si só, a sua transformação em conhecimento fundamentado, tal como sublinhou Wineburg (2016, p. 14). Exige sim um trabalho crítico da informação que, apesar de estimulado por esta atividade prática e colaborativa, deverá ser mais recorrente, de modo a consolidar a passagem dos conteúdos aprendidos a conhecimento efetivamente apreendido. Os resultados são também coerentes com o diagnóstico do Questionário Inicial, que apontou uma utilização sobretudo recreativa e práticas de verificação da informação pouco sistemáticas,

indiciando uma literacia digital ainda pouco desenvolvida por alguns. A estrutura da *WebQuest* procurou mitigar esse risco mas, nestes grupos, não o eliminou por completo.

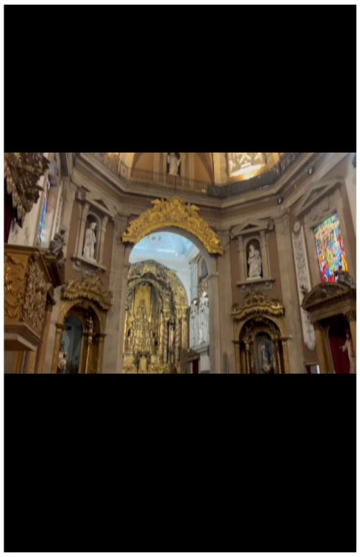
Tentativa de descrição: passado deficitário/ informativo

Esta categoria concentrou maioritariamente alunos do 8.º ano, constituindo o enquadramento mais expressivo neste nível de ensino: 43% dos grupos do 8ψ e 33,3% dos grupos do 8Θ. As respetivas produções revelam já uma estrutura narrativa mais consolidada — apenas dois casos prescindem de uma introdução clara — e passam a incluir coordenadas espácio-temporais e, por vezes, referências a antecedentes, bem como a personagens e grupos relevantes, cujo papel no contexto narrado é, ainda que brevemente, explicitado (Ex.: **WQ-G01**: *"[…] sendo o seu arquiteto Nicolau Nasoni*."). São identificadas algumas causas — como a associação entre o estilo barroco e a necessidade de estimular a fé dos crentes —, sem que, contudo, o argumento seja aprofundado, registando-se, ainda, uma ausência generalizada de identificação de consequências. A referência a mudanças e continuidades não é consistente e, quando surge, tende a carecer de evidência, que poderia ser sustentada empiricamente pela exemplificação a partir do próprio monumento (Ex.: **WQ-G13**: *"[…] pertence ao período que marca a transição do Renascimento para o Barroco.*"), relação que, ainda assim, alguns grupos haviam já explorado em diálogo com a professora-estagiária no decurso da atividade.

Regista-se, de um modo geral, uma correta identificação das principais características da arte barroca, tanto ao nível do panorama geral do estilo como da sua concretização no monumento atribuído, ilustrada através de exemplos fotografados ou gravados, como sucede no grupo **WQ-G26**:

Transcrição do excerto áudio do *frame* do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G26:** *"[…] Os altares eram feitos de talha dourada […] têm esculturas, anjos, flores e tantos detalhes decorativos! […]."* **(Figura 10)**.

Figura 10 - *Frame* do vídeo *TikTok* do grupo WQ-G26.



Fonte: Autora, 2026.

Estes grupos deram, comparativamente à categoria anterior, um aproveitamento mais consistente aos recursos do *TikTok*, recorrendo a imagens, a gravação audiovisual, a música de época — de que é exemplo o recurso ao Concerto para dois violinos em Lá menor de Vivaldi (1711) — e a algumas transições.

Note-se ainda a inclusão, nesta categoria, de um grupo do 11.º ano, cuja narrativa apresenta um fio condutor inconsistente, com a apresentação dispersa de algumas coordenadas espácio-temporais e uma aplicação pouco aprofundada de conceitos substantivos. São apresentadas algumas relações de causa-consequência, mas de forma essencialmente informativa, sem contextualização ou explicação mais desenvolvida:

Transcrição do excerto do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G44:** "*As Invasões Francesas obrigaram a família real a fugir para o Brasil e deixaram o país fragilizado. E isso aconteceu por causa das invasões francesas.*".

Este grupo recorre também, com alguma frequência, a juízos de valor, reveladores de uma certa empatia histórica, ainda que não sustentada em evidências concretas:

Transcrição do excerto do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G44:** "*Houve batalhas, fome, destruição e grande instabilidade económica. Deve ter sido um período muito difícil para a população […]*".

É ainda de assinalar a identificação de relações de mudança e continuidade — nomeadamente a passagem de um poder concentrado no rei para um poder dividido em três esferas (legislativa, executiva e judicial), própria da monarquia constitucional — e uma exploração criativa dos recursos digitais, através do recurso a *chatbots* de IA com aparência de personagens de época. Contudo, algumas destas personagens revelaram-se anacrónicas face ao período da Implementação do Liberalismo em Portugal, aspeto que a professora-estagiária assinalou durante a realização da atividade, mas que o grupo optou por manter na versão final **(Figura 11)**.

Figura 11 – *Frames* do vídeo *TikTok* do grupo WQ-G44, com personagens IA correta e incorretamente enquadradas no período trabalhado, respetivamente.



Fonte: Autora, 2026.

Tratava-se de um grupo constituído por alunos pouco empenhados na disciplina e particularmente resistentes à aceitação de correções e sugestões — o que ilustra, em concreto, o risco de utilização acrítica da IA já identificado no enquadramento teórico e contrasta com o trabalho de exemplificação realizado em aula, em que a análise de imagens geradas por IA permitira identificar erros e problemas nas representações produzidas. Sugere, portanto, que a exposição a exemplos críticos e o *feedback* da docente são condições necessárias, mas não suficientes: dependem do modo como os alunos os acolhem, o que reforça a advertência de que a tecnologia não possui valor educativo por si própria e de que é a sua utilização pedagógica que determina o seu significado (Giovanni, 2020, p. 26; Dias-Trindade, 2026, p. 256). Ao mesmo tempo,

mostra que a IA, cuja crescente influência na produção de conteúdos torna a criação mais acessível a um maior número de utilizadores (Reittinger, 2025), exige ela própria a aplicação do sentido crítico que a atividades como a proposta procuram desenvolver.

No seu conjunto, as narrativas históricas digitais desta categoria evidenciam já uma tentativa de descrição substantiva, apoiada em alguma evidência, ainda que com um pendor marcadamente informativo e com relações entre informações pouco aprofundadas. Estes resultados parecem indiciar uma apropriação ainda superficial dos conhecimentos históricos trabalhados, correspondente a uma mobilização igualmente superficial do pensamento histórico dos alunos. Aproximam-se, assim, da tendência descrita no enquadramento teórico de a História ser percecionada e ensinada como uma narrativa factual que reduz a aprendizagem à reprodução (Prado, 2020, p. 89; Silva Júnior, 2020, p. 453) — um hábito escolar que uma única atividade dificilmente inverte, mas que esta atividade procurou começar a desafiar.

Descrição evolução: evolução positiva/ história contada

Esta categoria integrou 22,4% dos grupos da amostra total: dois grupos do 8ψ, um grupo do 8Θ, os três grupos do 11α, dois grupos do 11β e três grupos do 11Ω.

Nos 8.º anos as produções vídeo *TikTok* concretizaram-se em narrativas históricas bem estruturadas – com introdução, desenvolvimento e conclusão – e devidamente contextualizadas, apresentando de forma regular antecedentes, referenciais espaciais e uma sequência temporal definida. Personagens e grupos relevantes para os monumentos em análise são identificados e minimamente contextualizados, ainda que sem grande aprofundamento (Ex.: **WQ-G03**: "*[…] e é uma obra prima do arquiteto italiano Nicolau Nasoni, que deixou uma marca profunda na arquitetura portuense*."). Estes grupos procuraram efetivamente "contar a história", conjugando diferentes temas a partir dos seus conhecimentos prévios e estabelecendo já algumas relações de causa-consequência:

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G03**:

"[…] O Barroco é um estilo artístico que surgiu na Itália no século XVI, e que se espalhou pela europa nos séculos XVII e XVIII. […] Em Portugal o Barroco ganhou grande importância na arquitetura religiosa, criando igrejas muito ricas e expressivas, cheias de curvas, luz e detalhe. […]"

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G12**:

"Boa tarde a todos!

Eu e o meu colega XXX somos guias turísticos, mas antes de vos falarmos do nosso monumento, vamos falar-vos sobre o Barroco. […]

Este estilo surgiu em Itália, entre os séculos XVII e XVIII, pela Reforma Católica, em reação à Reforma Protestante.

Em Portugal surgiu mais tarde, muito pela ação do rei D. João V. […]"

Estabelecem algumas relações de mudança e continuidade e de articulação passado-presente, frequentemente reforçadas por juízos de valor que podem constituir indícios de empatia histórica, ainda que nem sempre pertinentes para a compreensão do estilo barroco em si, ou apresentados de forma argumentativa e sustentada em evidências sólidas:

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G21**: *"[…] No topo, vê-se uma caixa de vidro iluminado, uma adição moderna que funciona como uma lanterna gigante à noite. […] Na altura não havia televisão nem nada do género, então as pessoas construíam jardins geométricos e labirínticos para se entreterem […] Nesta imagem pudemos observar um dos elementos mais distintivos do barroco portuense: o jardim geométrico. Ao contrário dos jardins naturais, o jardim barroco é uma extensão da arquitetura. […]*" **(Figura 12)**.

Figura 12 – *Frame* do vídeo *TikTok* do grupo WQ-G21 com imagem do jardim geométrico da Casa da Prelada.



Fonte: Autora, 2026.

Todos os grupos do 8.º ano, incluídos nesta categoria, aplicam corretamente os conceitos substantivos dos conteúdos programáticos, evidenciando-os a partir de exemplos concretos retirados do respetivo monumento, e recorrem ainda a algumas fontes iconográficas de época para identificar as personagens associadas. À semelhança dos grupos da categoria anterior, exploram diversos recursos da aplicação — imagens, gravação audiovisual, legendas, música de época e transições, para o desenvolvimento da sua narrativa histórica. Estes resultados vão ao encontro do que Kelly (2013, pp. 84, 129) defende a propósito dos projetos digitais que concedem aos estudantes espaço para "criarem História", agindo como historiadores e produzindo resultados tangíveis do seu domínio dos conteúdos.

Nos 11.º anos, as produções revelam igualmente narrativas bem estruturadas, com um fio condutor percetível. Todos os grupos procuram estabelecer uma contextualização inicial, com uma descrição dos antecedentes que os obrigou a conhecer efetivamente os acontecimentos anteriores à temática atribuída, apresentando referenciais espaciais e uma sequência temporal simples, com destaque para as datas mais relevantes. Estes grupos procuraram narrar a história articulando diferentes vertentes — política e económica, sobretudo — e explorando algumas

influências internacionais do período. Recorrem de forma apropriada a conceitos substantivos — como Bloqueio Continental, Corte, Cortes, Carta Constitucional, Cartismo ou Cabralismo, etc. — e identificam corretamente personagens e acontecimentos centrais à temática da Implementação do Liberalismo em Portugal, aplicando relações de causa-consequência e de mudança e continuidade, embora sem grande aprofundamento, o que sugere que a estrutura da *WebQuest*, com as suas questões-orientadoras e fontes pré-selecionadas, foi eficaz em conduzir os grupos aos conteúdos visados.

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G27**: *"No início do século do século XIX a França era governada por Napoleão Bonaparte, que queria dominar a Europa e derrotar o seu maior inimigo: o Reino Unido. Por isso, em 1806, Napoleão criou o Bloqueio Continental. O principal objetivo era enfraquecer economicamente o Reino Unido. Como não conseguiu derrotar os britânicos por mar, Napoleão decidiu derrotá-los através da economia. […]."*

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G30**: *"[…] Depois da guerra civil, entre liberais e absolutistas, entre 1832 e 1834, Portugal continuou muito instável politicamente. Existiam dois grupos liberais principais. Os cartistas defendiam a Carta Constitucional de 1826, criada por D. Pedro, que dava mais poderes ao rei. Já os setembristas defendiam uma constituição mais democrática do que a aplicada pela Carta Constitucional. […] "*

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G47**: *"[…]O principal objetivo desta revolução era acabar com o Absolutismo e instaurar um regime liberal. Como consequência foram convocadas as Cortes Constituintes, que elaboraram a Constituição de 1822, a primeira Constituição Portuguesa. […] estas medidas mostravam a intenção de construir uma sociedade mais justa e baseada no mérito, em vez de privilégios herdados. No entanto, estas mudanças geraram forte oposição por parte dos absolutistas, que defendiam o regresso do poder absoluto do rei. Esta tensão*

levou a conflitos políticos e a instabilidade, acabando por enfraquecer o regime liberal. […].” **(Figura 13).**

Figura 13 - *Frame* do vídeo *TikTok* do grupo WQ-G47.



Fonte: Autora, 2026

Também nestes grupos do 11.º ano se verificou um recurso diversificado às ferramentas do *TikTok* — gravação audiovisual, imagens, iconografia de época, legendas, música contemporânea e algumas transições.

No conjunto, os grupos enquadrados nesta categoria demonstram já construir narrativas históricas digitais com eficácia, recorrendo a uma narração descritiva reveladora de apropriação dos conteúdos trabalhados e de um pensamento histórico em desenvolvimento, ainda que carecendo de maior estímulo no sentido de se tornar mais problematizador e crítico. A ausência de problematização é, aliás, o que separa esta categoria da seguinte e o que a literatura sobre narrativas digitais aponta como o passo seguinte: transformar informação em narrativa exige um envolvimento profundo com o tema (Alexander, 2017, pp. 231-233), mas é a articulação entre o conhecimento substantivo e a compreensão aprofundada e ativa ao nível metahistórico que faz progredir a literacia histórica (Esteves, 2020, p. 5).

Descrição explicativa: uma história explicada, com várias relações temporais

No conjunto da amostra, esta foi a categoria com maior representação (45%), notando-se, contudo, uma disparidade significativa entre ciclos de escolaridade: constituiu a categoria mais prevalente entre os grupos de 11.º ano (61% — cinco grupos do 11β e nove grupos do 11Ω, não se registando qualquer grupo do 11α), e a segunda mais prevalente entre os grupos de 8.º ano (30,8% — quatro grupos do 8ψ e quatro grupos do 8Θ).

De um modo transversal às diferentes turmas, as produções enquadradas nesta categoria apresentam-se bem estruturadas e com um fio condutor claramente percetível. As narrativas são descritivo-explicativas, mobilizando diversos elementos substantivos das realidades históricas em estudo — referenciais espaciais, sequências temporais, conceitos essenciais, protagonistas individuais e coletivos, acontecimentos, etc. — sustentados em evidências recolhidas a partir de fontes primárias e secundárias, para explicar aquilo que os alunos consideraram mais relevante. Os grupos descrevem e explicam os temas estudados, complementando-os com conhecimentos mobilizados de conteúdos previamente lecionados, de modo a estabelecer relações entre diferentes segmentos temporais — passado-passado e passado-presente —, considerando várias realidades temporais e abordando a significância e a dimensão ética dos legados e influências do passado no presente. Aplicam ainda, de forma problematizadora e argumentativa, conceitos metahistóricos como causa-consequência e mudança-continuidade, revelando alguma empatia histórica relativamente à sociedade do período ou a protagonistas coletivos e individuais. Alguns grupos já aplicam a multiperspetiva e relações passado-presente, mas ocorre de forma pouco aprofundada e não sistemática, pelo que estes conceitos metahistóricos permanecem os menos consolidados neste conjunto de produções, carecendo de maior trabalho sistemático.

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G38**: *"Após a Revolução Liberal de 1820, motivada pela ausência da família real no Brasil e pelo descontentamento pelo domínio britânico, foi instaurada uma monarquia constitucional em Portugal. Tal como em França e em Inglaterra, com as suas respetivas características: a soberania popular, a separação de poderes e a utilização de um sistema*

representativo. No entanto, houve algumas classes que não ficaram muito contentes com esta mudança. A alta nobreza temi que ia perder a influência na Corte e deixar de ganhar títulos hereditários. O alto clero receava a redução dos seus rendimentos e propriedades, bem como a sua influência no Ensino e na sociedade em geral. Uma parte significativa de uma parte das elites locais e proprietários rurais defendiam as ideias e os ideais absolutistas. Estas classes criticavam a Constituição de 1822, afirmando que o grande poder das Cortes substituía o poder do rei e era um sistema influenciado por modelos estrangeiros, desrespeitando as tradições portuguesas. A separação de poderes e a soberania popular anulavam e usurpavam todo o poder do rei. Após o regresso da família real do Brasil, a rainha D. Carlota Joaquina, recusou jurar a Constituição, defendendo os ideais do Absolutismo. Tornou-se o símbolo da resistência absolutista, influenciando e apoiando o seu filho, D. Miguel, na oposição aos ideais liberais. […]."

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G48**: *"[…] Como Napoleão não conseguia derrotar os britânicos no mar, decidiu tentar enfraquecer o país de outra forma, através da economia. […] Em 1806, Napoleão colocou em prática essa estratégia através do Bloqueio Continental. A medida foi oficialmente estabelecida com o Decreto de Berlim, assinado a 21 de novembro de 1806. Este decreto determinava que: todos os portos da Europa deveriam ser fechados aos navios ingleses. Os países europeus estavam proibidos de realizar comércio com a Inglaterra, e qualquer país que desobedecesse poderia ser atacado ou invadido pelo exército francês. O principal objetivo era isolar economicamente o Reino Unido. Napoleão acreditava que, sem poder vender os seus produtos no continente europeu, a economia britânica entraria em crise e o país seria forçado a negociar ou a render-se. Para que o Bloqueio Continental funcionasse Napoleão obrigou a que vários países europeus a aderir ao sistema. Entre eles estavam territórios controlados pela França ou aliados, como: a Espanha, a Holanda, Bélgica, Prússia e Áustria. Apesar disso, muitos países tiveram dificuldades em cumprir a medida, porque dependiam muito do comércio com a Inglaterra. Assim, em vários locais continuou a existir comércio ilegal e contrabando de produtos britânicos. […]."* **(Figura 14)**

Figura 14 – Dois *frames* do vídeo *TikTok* do grupo WQ-G48.



Fonte: Autora, 2026.

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G37**: *"No início do século XIX, Portugal encontrava-se num dos momentos mais turbulentos da sua história. […] Em 1817, o militar Gomes Freire de Andrade foi acusado de liderar uma conspiração contra o governo dominado pela influência britânica. […] A morte de Gomes Freire de Andrade transformou-o num verdadeiro mártir da causa liberal e intensificou o sentimento antibritânico, que já se fazia sentir em várias camadas da sociedade portuguesa. Mas as ideais de mudança não se espalhavam apenas em público. Muitas vezes elas cresciam no silêncio, em reuniões discretas, longe do olhar das autoridades, surgiam redes de conspiradores que acreditavam que Portugal precisava urgentemente de uma transformação política. Sociedades secretas, como a Maçonaria, desempenharam um papel essencial neste processo, reunindo militares, intelectuais e membros da elite que defendiam reforma liberais. Mais tarde, no Porto, surgiu um grupo particularmente influente, o Sinédrio, formado por figuras da burguesia e do meio militar […] Este grupo começou a organizar aquilo que muitos já desejavam: uma mudança profunda no regime político português. Foi através destas redes de ideias, de conspirações e esperança que se preparou o caminho para um dos momentos mais marcantes da História Contemporânea de Portugal: a Revolução Liberal de 1820 […]."*

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G33**: *"Com a ausência do rei, os ingleses instauraram o seu exército em Portugal para defender o território português contra as invasões napoleónicas. […] Com a ajuda do exército britânico veio também a outra face da moeda, que é o interesse económico. Ocorreu a abertura do mercado brasileiro às nações aliadas, neste caso a Inglaterra, em 1808, o que beneficiou a economia inglesa e piorou a economia portuguesa. […] A revolução espanhola de 1808, influenciou Portugal na medida em que viram um exemplo de uma revolução por independência, […] Os ideais do Iluminismo são as ideias que queriam implementar em Portugal, sendo as principais diretrizes: o poder popular, a separação dos poderes, liberdade e igualdade perante a lei. […] Um facto curioso: as forças inglesas que nos vieram auxiliar a combater a França, foram expulsas do território português pelos ideais que trouxeram os franceses. Sendo assim, a França que a veio para conquistar a Portugal contribuiu para a expulsão do domínio inglês do território continental, arquipélagos e colónias de Portugal, assim difundindo os ideais iluministas. […]."*

Alguns grupos recorreram ainda a formatos mais criativos, como o diálogo dramatizado, para representar o clima social do período:

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G35**:

"[…] Desde que D. João VI partira para o Brasil o país sentia-se abandonado.

- Já ouviste a novidade? Dizem que o rei fugiu para o Brasil!

-Fugiu?! E deixou-nos aqui com os franceses a chegar?

-Dizem que embarcou com a corte toda! Nobres, criados, baús, tudo!

-Bonito! Quando o perigo chega, quem fica somos nós!

- Talvez tenha sido para salvar o reino! […]"

O diálogo do grupo **WQ-G35** mostra como o formato permite representar a atmosfera social do período e ensaiar a empatia histórica através de recursos criativos próprios da linguagem da plataforma, o que ilustra a possibilidade, apontada por Moran (2017, p. 27), de as produções digitais permitirem demonstrar o que se aprendeu e desenvolver simultaneamente a criatividade, a autonomia e a responsabilidade.

Nos 8.º anos, as narrativas enquadradas nesta categoria revelam o mesmo grau de aprofundamento, articulando evidência e contextualização histórica.

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G19:** *"[…] O Barroco é um estilo de arte que surgiu em Itália entre os séculos XVII e XVIII. Foi criado pela Igreja Católica, depois da Reforma Protestante, de forma a atrair crentes perdidos e mais pessoas para frequentar a Igreja, depois dos conflitos enfrentados. Também foi usado por monarcas como forma de mostrar poder e riqueza. A Igreja dos Clérigos é um dos monumentos barrocos mais importantes de Portugal. Situa-se no Porto, na Rua de S. Filipe de Nery, um dos santos padroeiros da Irmandade dos Clérigos que aprovou a sua construção em 1731.* **(Figura 15)**.

Figura 15 – Dois *frames* com evidências apoiadas em fontes iconográficas do vídeo *TikTok* do grupo WQ-G19.



Fonte: Autora, 2026.

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G24**: *"[…] Pensas que o Porto são só francesinhas, Ribeira e pôr-do-sol no Douro?! Então deixa-me levar-te para um dos monumentos mais impressionantes da cidade! A Torre dos Clérigos! Hoje vou contar-te a história, o estilo artístico e as curiosidades que tornam esta torre um dos maiores símbolos do Porto. O barroco, estilo artístico ao qual a Torre dos Clérigos pertence […] chegou a Portugal com muita força no século XVIII. Foi uma época de grande construção religiosa e afirmação artística. A Irmandade dos Clérigos, responsável pela Torre, era composta por padres que prestavam ajuda espiritual e social no Porto. Eles queriam um conjunto monumental, uma igreja e uma torre, que mostrasse a sua força e presença na cidade. E precisavam de alguém que desse vida à sua ambição. Esse alguém foi Nicolau Nasoni. Nasoni era um arquiteto italiano que deixou uma marca profunda no Porto. Trouxe um barroco cheio de movimento e detalhe e a Torre dos Clérigos tornou-se a sua obra mais famosa. Começou a ser construída em 1732 e só ficou concluída em 1763, ou seja mais de trinta anos de trabalho para criar um monumento que ainda hoje é impossível ignorar. Ao chegar perto da torre percebemos logo porque é considerada um marco do barroco português. As linhas onduladas da fachada criam movimento, nada é totalmente reto. Os detalhes decorativos, esculturas, molduras, relevos parecem quase rendilhados. A verticalidade é impressionante. A Torre com cerca de 75 metros de altura parece puxar o olhar para o céu. E isto não é coincidência no barroco. A arquitetura queria criar uma sensação de elevação espiritual. […]. E com o tempo tornou-se um símbolo identitário do Porto. Presença constante no horizonte e na vida de quem aqui vive. […]"*

O excerto do grupo **WQ-G24** mostra como a atividade, ao partir do património local, aproxima a aprendizagem da cultura histórica em que os alunos vivem (Rüsen, 2013, citado por Matias et al., 2024, pp. 865-866) e cumpre a intenção, assumida no enquadramento metodológico, de estimular a consciência patrimonial. Ao descrever a Torre como um símbolo identitário do Porto, o grupo relaciona o monumento com o presente e com a identidade da cidade.

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G02**: *"Olá a todos! Hoje estamos aqui, na cidade do Porto, mais precisamente na Rua Infante D. Henrique, para vos dar a conhecer a famosa Igreja de S. Francisco, um dos grandes exemplares do barroco desta cidade. […] Esta igreja é constituída por uma base gótica, construída no século XIV, que é visível no exterior austero do portão principal com rosácea e na planta de três naves com arcos quebrados. Devido ao surgimento do barroco no século XVII, o interior da igreja foi quase totalmente revestido por uma explosão de talha dourada, que deu ao monumento uma enorme exuberância e ostentação. […]."*

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G11**: *"Sabias que uma das igrejas mais ricas de Portugal está quase escondida no centro do Porto? […] O barroco é um estilo artístico que surgiu no final do século XVI, na Itália, e espalhou-se pelos países católicos da Europa e da América. Mais tarde, chegou de forma adaptada às igrejas protestantes e até a alguns pontos do Oriente. Está ligada ao Absolutismo e à Contrareforma, numa época em que a Igreja usava a arte para emocionar, impressionar e reforçar a fé. […] A Igreja de Santa […] integrava o antigo conjunto monástico feminino da Ordem das Clarissas, fundado em 1416 e extinto em 1900. A Igreja foi mandada edificar no início do século XV por D. Afonso Sanches e D. Teresa de Menezes. No entanto, o seu interior foi profundamente transformado nos séculos XVII e XVIII, durante o período barroco. Foi nessa altura que ganhou a impressionante talha dourada que a tornou uma referência no Barroco Português. E é um dos maiores exemplares de ta lha dourada nacional. Destaca-se o trabalho do mestre entalhador Miguel Francisco da Silva, um dos grandes nomes da escola portuense. […] riqueza que reflete também o ouro proveniente do Brasil. […]. A Igreja de Santa Clara está classificada como um monumento nacional e integra o centro histórico do Porto, reconhecido com Património Mundial pela UNESCO, desde 1996."*

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G22**: *"[…] Uma curiosidade interessante é quantidade de talha dourada nesta igreja é tão grande que muitas pessoas a consideram um dos interiores barrocos mais ricos de Portugal. Este tipo*

de decoração exigia muito trabalho artesanal e era realizado por muitos artistas especializados em esculturas e douramento. Por isso, cada detalhe que vemos hoje representa muitas horas de trabalho e grande habilidade artística. […].”

Transcrição de um excerto áudio do vídeo *TikTok* do grupo **WQ-G09**: *“[…] Um exemplo marcante desta expressão artística é Capela das Almas, situada na Rua de Santa Catarina, na cidade do Porto. […] O templo foi edificado sobre uma antiga construção medieval dedicada a Santa Catarina, evidenciando a continuidade da importância religiosa deste local, ao longo dos séculos. […] O elemento que mais distingue o monumento é revestimento da fachada, com 15 947 azulejos azuis e brancos. Embora aplicados apenas em 1919, no século XX, um período posterior ao Barroco, tornaram-se a imagem mais marcante do edifício. A conceção artística da famosa fachada azul e branca foi da responsabilidade de Eduardo Leite e a execução ficou ao cargo da fábrica de cerâmica de Viúva Lamego. Os azulejos inspiram-se em gravuras antigas, respeitando a tradição artística portuguesa. […] o azulejo ultrapassa a função meramente decorativa […] estas representações desempenham uma função comunicativa essencial tornando acessíveis os episódios da tradição cristã a uma população que durante séculos teve pouco acesso à leitura. A imagem, assumia, assim, um papel fundamental na transmissão de valores e ensinamentos religiosos. […]”*

Os excertos dos grupos **WQ-G02**, **WQ-G11** e **WQ-G09** evidenciam a articulação entre diferentes momentos históricos no mesmo monumento, ou seja, relações de mudança e continuidade sustentadas na própria evidência material, o que faltava aos grupos das categorias anteriores. O grupo **WQ-G09** é particularmente elucidativo do que separa esta categoria da primeira. Ao assinalar que os azulejos da fachada, característica que podiam ter assumido como característica do Barroco sem ponderar a sua aplicação, que ocorreu apenas em 1919, num período posterior ao referido estilo artístico, demonstra um olhar crítico sobre a evidência. Por outro lado, ao resgatarem que esta seria uma característica típica do barroco e interpretarem a sua função comunicativa e

pedagógica, demonstram um domínio dos conhecimentos históricos relativo à realidade social do passado.

Os exemplos dos grupos **WQ-G24** e **WQ-G11** mostram, além disso, que os alunos se apropriaram da linguagem própria da plataforma — o gancho inicial em forma de pergunta, o tom de guia turístico, a curiosidade — sem abdicarem do conteúdo histórico. Este resultado matiza a preocupação de Silva (2024, p. 80) de que as estratégias de apelo instantâneo dos microconteúdos fabricam uma aparência de autenticidade em detrimento do rigor: nestes grupos, a estrutura da *WebQuest*, com fontes selecionadas e critérios de avaliação explícitos, parece ter funcionado como contrapeso à falta de rigor que a plataforma conhecida pelo seu cariz lúdico podia induzir, ainda que isso não tenha sido igualmente verdade para todos os grupos.

De um modo geral, os grupos desta categoria utilizaram uma diversidade de recursos — fontes primárias e secundárias, gravação audiovisual, imagens, iconografia de época, gráficos, documentos históricos, mapas, legendas, música de época ou contemporânea e transições —, explorando de forma consistente as ferramentas de edição disponibilizadas pela aplicação. A exemplificação prévia de vários formatos e recursos, apresentada em aulas anteriores, parece ter constituído uma referência importante para os alunos, tendo sido explicitamente questionada e discutida durante a construção dos próprios vídeos, o que corrobora a importância atribuída, no enquadramento metodológico, ao papel do professor como modelo de utilização pedagógica do *TikTok*. É de destacar, ainda, o uso crítico, pelos grupos das turmas de 11.º ano, de ferramentas de edição com recurso a IA para construir imagens e animações enquadradas nos conteúdos programáticos explorados **(Figura 16)** — uma utilização que, ao contrário do caso anacrónico identificado na categoria "Tentativa de descrição", revela uma apropriação mais crítica e historicamente informada desta ferramenta, e que traduz, no plano da prática, a postura crítica perante os conteúdos gerados por IA que a análise de exemplos em aula procurou desenvolver.

Figura 16 - Três *frames* com exemplos de imagens e animações IA.



Fonte: Autora, 2026.

Os grupos enquadrados nesta categoria demonstram, assim, construir com eficácia narrativas históricas digitais, recorrendo a uma narração descritivo-explicativa, argumentada a partir de factos e de evidências. Dominam os conhecimentos substantivos dos conteúdos explorados, aplicam com propriedade os conceitos essenciais e mobilizam várias vertentes da História — política, económica, social, religiosa, artística —, articulando-as segundo relações de causa-consequência e de mudança-continuidade, entre o passado e o passado e entre o passado e o presente. Recorrem à sua própria visão e linguagem para construir a narrativa, revelando um pensamento histórico já desenvolvido, que deverá, no entanto, continuar a ser estimulado, no sentido de atingir patamares de maior complexidade e problematização — nomeadamente ao nível da multiperspetiva e da articulação entre o passado e o presente, conceitos metahistóricos que, ainda que ensaiado nalguns casos, permanece o menos consolidado neste conjunto de produções.

A leitura e a análise, qualitativa e quantitativa, do conjunto das narrativas históricas digitais produzidas pelos alunos permitem responder ao segundo objetivo desta investigação — "avaliar o impacto da produção de narrativas históricas digitais em formato de vídeo *TikTok* no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos" — afirmando que a maioria dos grupos conseguiu construir narrativas bem estruturadas,

sustentadas numa aplicação correta, mais ou menos aprofundada e argumentativa, dos conhecimentos históricos trabalhados. Este resultado sugere que a atividade contribuiu tanto para o desenvolvimento da capacidade narrativa dos alunos como para uma melhor apropriação dos conteúdos da disciplina, favorecendo o desenvolvimento do seu pensamento histórico. De igual modo, o trabalho com fontes e recursos digitais traduziu-se, na generalidade dos grupos, em produções criativas e reveladoras de um domínio — variável, mas globalmente consistente — das ferramentas de edição de vídeo, contribuindo para o desenvolvimento da literacia digital e das competências histórico-digitais dos alunos, em consonância com os objetivos definidos no PASEO (Martins, 2017) e nas AE da disciplina.

Note-se, no entanto, que a fronteira entre categorias nem sempre é inequívoca, sobretudo entre os grupos do 8.º ano enquadrados nas categorias "Descrição evolutiva" e "Descrição explicativa", cuja distinção depende, em larga medida, do maior ou menor detalhe colocado na explicação e na aplicação de conceitos substantivos e metahistóricos.

Verificou-se, comparativamente, um maior recurso, por parte dos grupos do 11.º ano, ao que Adriaansen (2022) designou por analogias "condensadas" — uma articulação mais marcada entre elementos e representações contemporâneas, visível nos recursos visuais selecionados, e os conteúdos históricos veiculados pela narração áudio. Este dado indicia uma apropriação efetiva dos conhecimentos e uma correta aplicação de conceitos metahistóricos, na medida em que exigiu aos alunos sintetizar informação complexa numa linguagem mais próxima da sua, e por isso mais significativa — colocando-os perante o exercício efetivo do pensamento histórico. Em contrapartida, este recurso esteve associado a uma linguagem mais informal e, nalguns casos, menos rigorosa, como ilustra o grupo **WQ-G45**:

"[…] Hoje vamos falar sobre um período meio animado, que é o Cabralismo e o Regresso à Carta Constitucional. Ou como eu gosto de chamar, Portugal em modo novela. Então imagina: 1842 entra em cena Costa Cabral um senhor com tanta confiança que se fosse vivo nos dias de hoje era influencer *de motivação. Ele decide restaurar a Carta Constitucional de 1826, que tinha sido trocada por um sistema mais liberal. […]*

Claro que isto não agradou a toda a gente! Especialmente a quem gostava de ter opinião própria. […].”

O excerto ilustra as duas faces da analogia condensada: simplifica e aproxima a História do universo dos alunos, mas o registo humorístico e presentista pode afastar-se do rigor e da contextualização desejáveis, aspeto que a literatura sobre microconteúdos já sinalizava (Silva, 2024, p. 80; Alves, 2025, p. 82). Reforça-se, assim, a necessidade de a mediação docente acompanhar esta liberdade criativa.

Verificou-se, de um modo geral, uma maior percentagem de grupos do 11.º ano enquadrados em categorias indicadoras de um pensamento histórico mais desenvolvido. Esta diferença deve, porém, ser interpretada com prudência, uma vez que as duas atividades incidiam sobre conteúdos e domínios distintos da disciplina — a arte barroca ("*#TurismoTok*: *Tesouros Barrocos do Porto*"), integrada na vertente da História da Cultura e das Artes, nos 8.º anos, e a implementação do liberalismo em Portugal ("*#TokdeLiberdade*"), de pendor mais voltado para a História Política e Socioeconómica, nos 11.º anos. É possível que a primeira tenha conduzido os alunos a centrar-se sobretudo na aplicação de conhecimentos substantivos sobre o estilo artístico em abordagem, em detrimento da construção de uma narrativa mais contextualizada; ao passo que a natureza mais descritivo-explicativa das fontes sobre a Implementação do Liberalismo em Portugal, associada ao documento de questões-orientadoras fornecido apenas aos 11.º anos, poderá ter facilitado a construção de narrativas mais problematizadas. Não deverão, por fim, ser descuradas a maior experiência dos alunos de 11.º ano com tarefas e instrumentos de avaliação que exigem a construção de narrativas, bem como a maior maturidade cognitiva própria deste nível de ensino — fatores que, em conjunto, poderão ajudar a explicar a maior prevalência, entre estes grupos, de narrativas mais sofisticadas. Este padrão é coerente com a noção, formulada a propósito da Taxonomia de Bloom revista (Ferraz & Belhot, 2010, p. 423), de que as tarefas de criação exigem níveis de abstração e de reflexão mais altos e sofisticados, sendo que estes se consolidam com a idade e com a prática.

Para além destas diferenças entre ciclos de escolaridade, a análise global das produções em formato vídeo *TikTok* dos alunos permite identificar outros fatores, transversais a todas as turmas, que terão influenciado a construção da narrativa de cada grupo. Apesar de a atividade ter sido concebida segundo os princípios do ensino construtivista, colocando os alunos como atores ativos na construção do seu conhecimento, a trabalhar em rede de modo a estimular a colaboração e a responsabilidade, e estruturada pela metodologia *WebQuest*, que conferiu uma orientação clara das tarefas a serem realizadas, acompanhada de gestão pedagógica ativa e envolvida, vários fatores poderão ter influenciado e limitado a construção da narrativa de cada grupo. Por um lado, uma vez que a produção de uma narrativa exige compreensão histórica, apropriação efetiva dos conhecimentos e capacidade de organização textual, a sequência composta pela leitura de documentos, seguida da elaboração de um guião e, por fim, da produção e edição do vídeo, revelou-se exigente para alguns alunos: um conhecimento e uma compreensão mais superficiais do tema tenderam a traduzir-se numa narrativa igualmente superficial. Por outro lado, os grupos com maiores competências prévias de edição pareceram sentir menores dificuldades, o que poderá ter contribuído para narrativas mais coerentes, criativas e significativas. Este dado contrasta com o argumento, apresentado no enquadramento teórico, de que o *TikTok* permite a qualquer utilizador, independentemente do seu nível de competência multimédia, produzir conteúdo apenas com um *smartphone* (Khan, 2022, p. 452): a facilidade de utilização reduz a barreira técnica, mas não elimina as diferenças de partida entre grupos, sobretudo tendo em conta que o Questionário Inicial mostrou que os alunos se posicionam maioritariamente como consumidores e não como produtores de conteúdo. A formação voluntária dos grupos é também um fator a ter em conta, já que pode ter levado à criação de grupos com níveis semelhantes de motivação e empenho — o que ajuda a explicar a coexistência de narrativas bastante mais sofisticadas do que outras dentro da mesma amostra. Por fim, a produção do vídeo *TikTok* proporcionou aos alunos uma forma de comunicação mais livre do que a escrita formal a que estão habituados — embora exigisse informação fundamentada —, o que poderá explicar, nalguns casos, uma menor exigência de rigor histórico. Importa, contudo, sublinhar que

o objetivo desta componente da investigação era avaliar o impacto da produção de narrativas digitais em formato de vídeo *TikTok* no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, e não o rigor formal da comunicação nos moldes habitualmente exigidos noutros contextos de avaliação.

Ainda assim, o facto de uma parte substancial da amostra ter conseguido produzir narrativas dotadas de um fio condutor claro, sustentadas em argumentação histórica baseada em evidências — mais ou menos problematizada — e numa aplicação correta de conceitos metahistóricos e de conhecimentos substantivos da disciplina, coerente com as fontes disponibilizadas, permite avançar a hipótese de que este tipo de atividade pode contribuir para o desenvolvimento de competências narrativas e, por essa via, para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos. Esta constatação reforça a ideia, já sublinhada no enquadramento teórico, de que o desenvolvimento do espírito crítico, e mais central para a disciplina de História, do pensamento histórico, exige o treino sistemático destas competências através de experiências de aprendizagem específicas e diversificadas. De outro modo, os alunos continuarão a encarar as situações históricas, apresentadas nos manuais, pelos professores ou na historiografia, como um produto acabado e intocável, reduzindo a disciplina a um exercício de memorização. Proporcionar aos alunos momentos de narração de situações históricas, sobretudo através de recursos com que estão familiarizados e que os cativam, em contexto de sala de aula, contribui, assim, para o desenvolvimento de competências que os próprios reconheceram como fundamentais, através de práticas que aceitam de bom grado e que, na generalidade, gostaram de realizar.

Importa reconhecer, contudo, que uma análise centrada no produto capta o resultado da narrativa, mas não o modo como cada grupo o construiu. Dias-Trindade (2025, pp. 18-19) sublinha a importância de colocar o foco nos processos de construção do conhecimento, e não apenas nos seus produtos. Por isso, os dados aqui apresentados foram complementados com os registos do diário de bordo e serão confrontados, no subcapítulo seguinte, com a perceção que os alunos têm do processo, expressa no Questionário Final.

A construção de narrativas históricas digitais em formato de vídeo *TikTok* pode ser aplicada a qualquer temática, independentemente da sua extensão, permitindo aos alunos desenvolver, com princípio, meio e fim, um conteúdo orientado por uma narrativa-base — proveniente do professor, do manual ou de outras fontes, neste caso digitais —, ajudando-os simultaneamente a identificar as competências e os conhecimentos já apreendidos, bem como as dificuldades e lacunas a colmatar, tanto ao nível da comunicação como da compreensão histórica. Atividades deste tipo fornecem, ainda, elementos de avaliação relevantes para o professor, podendo estas narrativas ser encaradas como respostas de desenvolvimento sobre a temática em estudo, sujeitas a uma matriz de correção própria. Revela-se, assim, como mais um instrumento que permite a diversificação da avaliação, de modo a abranger verdadeiramente o leque de capacidades e competências dos alunos, algo que vai em linha com uma avaliação mais contínua, personalizada e flexível (Riley, 2013, pp. 162-163; Moran, 2017, p. 27), já defendida no enquadramento teórico.

A concretização deste potencial depende, contudo, de uma intervenção docente deliberada. Cabe, por isso, ao professor conhecer e explorar situações de aprendizagem diversificadas — incluindo estratégias que mobilizem as TDIC, as redes sociais e, em particular, o *TikTok* —, através das quais se estimulem o pensamento histórico e crítico e a multiliteracia dos alunos, orientando a relação de ensino-aprendizagem no sentido de os fazer progredir da assimilação para a compreensão, e desta para a produção criativa, ao serviço de competências essenciais para os futuros cidadãos. Para tal, as situações de aprendizagem devem ser concretas e implicar os alunos de forma ativa na sua aprendizagem, de modo que se tornem verdadeiros protagonistas deste processo — como foi o propósito da aplicação da metodologia *WebQuest*.

Importa, ainda, sublinhar que, embora as produções dos alunos surjam aqui organizadas em categorias, estas não devem ser encaradas como classificações estáticas: a mobilidade de um aluno entre níveis poderá ocorrer em função de simples mudanças temáticas ou da maior familiaridade e interesse que um novo assunto lhe suscite. As conclusões aqui apresentadas reportam-se, por isso, ao conjunto específico de alunos, conteúdos e contexto desta investigação, servindo como exemplo para outras

intervenções pedagógicas, mas não podendo ser generalizadas e aplicadas diretamente em outras situações concretas.

Em suma, os resultados obtidos sustentam que a *WebQuest* em formato *TikTok* constitui uma metodologia capaz de promover, na prática, a aprendizagem ativa, potenciando a construção do conhecimento histórico, através da mobilização de conceitos substantivos e metahistóricos, assim como o desenvolvimento de competências transversais à História — e não só. As tarefas de produção de narrativas históricas digitais, em moldes de vídeo curto, como o formato *TikTok*, que procuram estimular a argumentação e o recurso à evidência, revelam-se um recurso que treina capacidades de pesquisa, interpretação e seleção de informação, raciocínio crítico, de síntese e de comunicação, e contribuem para o desenvolvimento do conhecimento, do pensamento e da consciência históricos dos alunos, bem como das suas competências histórico-digitais e da sua literacia informacional, digital e visual. Este tipo de atividade constitui, deste modo, uma estratégia pedagógica com potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, mas também para a vida prática dos alunos enquanto futuros cidadãos da Era Digital.

Posto isto, após a realização deste tipo de atividades práticas e mais autónomas, importa reservar um espaço para que os alunos reflitam, *a posteriori*, sobre o trabalho desenvolvido, proporcionando-lhes momentos de autorregulação e de autoavaliação dos resultados alcançados, tanto ao nível cognitivo como ao nível da execução da tarefa. Esta tomada de consciência sobre o próprio desempenho poderá contribuir para o desenvolvimento de atitudes de autonomia e de corresponsabilização na aquisição de competências, e, atendendo aos resultados maioritariamente positivos, para o autoconceito de competência, tal como referido no enquadramento metodológico. Neste sentido, o subcapítulo subsequente centra-se na análise dos resultados obtidos no Questionário Final, baseado na ECAA (Dias-Trindade & Moreira, 2019; Durão, 2024).

3.3. Questionário Final

O Questionário Final foi o último instrumento de recolha de dados aplicado para fins desta investigação e articula-se sobretudo com o terceiro objetivo do estudo, "avaliar os impactos do *TikTok*, em contexto de sala de aula, no desenvolvimento da competência de autoaprendizagem". Toca também no primeiro objetivo: "analisar os impactos da utilização do *TikTok*, em contexto de sala de aula, na aprendizagem dos alunos". Como se explicou no enquadramento metodológico, este questionário foi construído a partir da adaptação da ECAA (Dias-Trindade & Moreira, 2019; Durão, 2024), sendo um instrumento de natureza autorreflexiva, composto por três questões abertas (**QF-Q1** a **QF-Q3**), uma por cada dimensão da escala: aprendizagem ativa, iniciativa na aprendizagem e autonomia. Respondeu-lhe os alunos das duas turmas de 8.º ano e das duas turmas de 11.º ano, tendo as respostas sido sujeitas a análise de conteúdo temática e classificadas segundo a direção da opinião expressa (Bardin, 2016, p. 204): favorável/ positiva, desfavorável/ negativa ou ambivalente/neutra. Seguiu-se o procedimento definido para este instrumento, com uma análise vertical de cada questionário e uma análise horizontal comparativa, e só depois a quantificação das categorias. A relevância deste tipo de dados prende-se com o facto de perceções positivas sobre as próprias competências estarem associadas a maior motivação para aprender e a uma utilização mais eficaz das capacidades cognitivas (Faria et al., 2000, p. 208).

Importa, desde já, relacionar os dados deste instrumento com os resultados obtidos na análise das narrativas históricas digitais produzidas em formato *TikTok* pelos alunos, segundo uma metodologia *WebQuest*, apresentados no subcapítulo anterior. Enquanto aquela análise incidiu sobre um produto observável — as próprias narrativas históricas presentes nos vídeos *TikTok* —, permitindo refletir sobre apropriação dos conhecimentos históricos e sobre o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, o Questionário Final acede à perceção subjetiva que os alunos têm desse mesmo processo, pelo que a leitura cruzada dos dois instrumentos permite triangular resultados e identificar tanto convergências como eventuais desfasamentos entre o desempenho demonstrado e a autoavaliação dos alunos.

No primeiro parâmetro, “Aprendizagem Ativa ou Aceitação da Responsabilidade Pessoal”, a grande maioria das respostas à **QF-Q1** (87%) reconhece um impacto positivo direto na aprendizagem, associando a atividade a uma compreensão efetiva e mais profunda da matéria:

QF-Q1-AL020: “*Com este trabalho senti que consegui absorver os conteúdos da disciplina*.”

QF-Q1-AL072: “*senti que consegui compreender de maneira mais fácil e a fundo a matéria e ao mesmo tempo que não custou tanto*.”

QF-Q1-AL81: “*senti que realmente aprendi sobre o tema, gostava de realizar mais trabalhos assim*.”

Estes resultados vão ao encontro da perspetiva construtivista apresentada no enquadramento teórico. Nela, a aprendizagem resulta de experiências contextualizadas em que o aluno constrói os seus próprios modelos e conceitos (Fosnot, 1996), assumindo uma função ativa, participativa e autónoma (Graça, 2023, p. 40), tal como se procurou estimular através da tarefa de produção de um vídeo *TikTok*. De facto, a atividade proposta exigia que os alunos criassem, e não apenas reproduzissem, um produto que refletisse os seus conhecimentos sobre os conteúdos curriculares selecionados para o seu projeto, o que os levou a trabalhar, segundo a Taxonomia de Bloom (revista), níveis mais altos de raciocínio e abstração (Ferraz & Belhot, 2010, p. 423), de forma prática e autónoma, o que estimula o desenvolvimento cognitivo. Um trabalho sempre realizado sob a supervisão e segundo a mediação da professora-estagiária. É essa exigência que vários alunos identificam, e valorizam, quando afirmam que explicar o conteúdo a terceiros, num vídeo curto e apelativo, os obrigou a compreender os conteúdos curriculares, e não apenas a memorizá-los:

QF-Q1-AL015: "*O trabalho foi interessante e criativo, ajudou-me a aprender rápido e de forma mais prática sobre a cultura. Gostei de o realizar*."

QF-Q1-AL028: "*Esta estratégia teve um impacto positivo na minha aprendizagem, porque me obrigou a compreender bem a matéria antes de a apresentar. Senti que consegui perceber melhor os conteúdos, porque não me limitei a memorizar informações; tive de as compreender para as conseguir transmitir aos outros*."

QF-Q1-AL035: "*Adorei resolver este trabalho e acredito que me ajudou bastante nesta disciplina por ser mais interativo e pratico. Acredito que devzriam haver mais assim*."

QF-Q1-AL058: "*Sim, senti que consegui interiorizar e absorver melhor a matéria do que o típico porque eu mesma que fui atrás do conteúdo e tive que realmente entender para conseguir explicar no video*."

Este processo corresponde ao que Alexander (2017, pp. 231-233) descreve a propósito do *storytelling* digital: transformar informação em narrativa obriga a um envolvimento profundo com o tema e favorece uma apropriação ativa da aprendizagem. Aproxima-se também do desenvolvimento da competência narrativa que Rüsen (2016b, citado por Graça, 2023, p. 70) considera ser a síntese dos objetivos da aprendizagem histórica. Nas suas respostas, os alunos contrastaram frequentemente esta experiência mais prática com a memorização típica das aulas expositivas, podendo este achado ser associado à menor tolerância que as gerações Z e Alpha revelam perante modelos assentes na replicação de respostas memorizadas, como argumentado no enquadramento teórico (Prensky, 2001, pp. 2-3; Kelly, 2013, p. 89). Estes resultados são igualmente consistente com os ganhos de retenção e compreensão que Cordero-Díaz et al. (2024) e Durão (2024) associam à produção de conteúdos digitais pelos alunos.

Este contraste entre memorização e compreensão efetiva, verbalizado pelos alunos no Questionário Final, corrobora aliás o que a análise das próprias narrativas históricas digitais já indiciava: a maioria dos grupos (67,4% da amostra, entre as categorias "Descrição: evolução positiva" e "Descrição explicativa") produziu narrativas sustentadas na aplicação argumentada de conhecimentos substantivos, e não na mera reprodução da informação, o que sugere que a perceção de aprendizagem expressa nestas respostas não é meramente subjetiva, encontrando reflexo direto na qualidade das produções concretizadas.

Para além dos conhecimentos históricos, as respostas evidenciam o desenvolvimento de competências transversais, como a pesquisa, a seleção e interpretação de informação, a comunicação e a criatividade:

QF-Q1-AL019: "*Ao pesquisar e gravar o vídeo, fiquei a conhecer melhor as características da arte barroca e os seus artistas […] Também melhorei a minha comunicação e aprendi algumas coisas sobre edição de vídeo*."

QF-Q1-AL028: "*Ao produzir o TikTok, aprendi mais sobre o tema estudado, pois tive de selecionar a informação mais importante, interpretá-la e explicá-la de forma clara e simples. […] Embora tenha sido um trabalho mais prático, exigiu pesquisa, organização de ideias, planeamento e edição do vídeo. Gostei de realizar um trabalho mais prático, porque permitiu desenvolver outras competências para além dos conhecimentos históricos. Entre as vantagens desta atividade destaco o aumento da criatividade, da motivação e da capacidade de comunicação. […] Também senti que desenvolvi […] a interpretação de informação […] Tive de analisar a informação […] e apresentá-los de forma clara, apelativa e adequada ao formato do TikTok*."

QF-Q1-AL034: "*Esta estratégia ajudou-me a aprender melhor História, porque tive de pesquisar e compreender a matéria para criar o TikTok*."

QF-Q1-AL046: "*Também acho que trabalhei a minha comunicação de ideais, e que melhorei na mesma […]*".

Estes relatos corroboram o argumento de que as TDIC, quando integradas em metodologias ativas, promovem competências cognitivas e transversais (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 16; Graça, 2023, p. 13). Confirmam também o valor do trabalho da multiliteracia, através de atividades que impliquem o recurso ao multimédia, como proporcionam aplicações como o *TikTok*, que implica mobilizar diferentes linguagens e modos semióticos (Leal, 2018, p. 46; Anjos & Silva, 2018, pp. 50-51).

Esta autoperceção de desenvolvimento de competências transversais é igualmente suportada pela análise das próprias produções em vídeo, na qual se verificou, sobretudo entre os grupos das categorias com narrativas mais elaboradas, um recurso diversificado e cada vez mais consistente a diferentes fontes e recursos multimédia — fontes primárias e secundárias, iconografia de época, música, legendas e transições —, o que evidencia, na prática, o exercício das competências de pesquisa, seleção e comunicação que os alunos identificam nas suas respostas.

Merece destaque o facto de o *smartphone* e o *TikTok*, após a realização da atividade de produção do vídeo *TikTok*, terem sido reconfigurados pelos alunos como instrumentos de trabalho:

QF-Q1-AL026: "*aprendi que o TikTok não é só uma app para ver vídeos e pode tbm ser útil para outro tipos de coisas como a edição de vídeo. Foi a professora que nos ensinou a forma correta de usar o TikTok.*"

QF-Q1-AL053: "*Durante os meus dias, utilizo muito a plataforma TikTok, então com o Tok de Liberdade, consegui perceber melhor a matéria, uma vez que envolvia algo que usava e perdia muito tempo do meu dia."*

Esta resposta é particularmente relevante, porque, como já foi antes referido, a familiaridade com a tecnologia não garante, por si só, literacia digital (Wineburg, 2016, pp. 14-15), mas as respostas parecem indiciar que existiu um desenvolvimento favorável desta competência. A referência à mediação da docente confirma a pertinência do trabalho de exemplificação descrito no capítulo anterior, com o qual se procurou

desconstruir a associação exclusiva do *TikTok* a fins lúdicos e apresentá-lo como um meio de comunicação e de construção de conhecimento (Moura, 2009, p. 74; Araújo & Vencatto, 2020, p. 163). Confirma ainda o princípio de que o valor educativo da tecnologia depende da estratégia pedagógica que a enquadra (Anjos & Silva, 2018, p. 51; Giovanni, 2020, p. 26).

A análise das narrativas históricas digitais permite, de resto, matizar esta constatação: nem todos os grupos evidenciaram o mesmo grau de apropriação crítica da tecnologia. Se, por um lado, uma parte substancial dos grupos recorreu de forma criteriosa aos recursos digitais, aplicando imagens, gravações, transições e produções geradas por IA adequadas ao período histórico em estudo; por outro, alguns grupos do 8.º ano viram na utilização do *TikTok* uma fonte de distração, assim como se verificou que um grupo do 11.º ano manteve, na versão final do seu vídeo, personagens de IA anacrónicas, mesmo depois de alertado pela professora-estagiária, ilustrando o risco de uma utilização acrítica da tecnologia quando a mediação pedagógica não é plenamente acolhida pelos alunos. Este contraste reforça a ideia, também presente nas respostas ao Questionário Final, de que a familiaridade dos alunos com a tecnologia não é garantia automática de literacia digital ou de pensamento crítico, dependendo antes do modo como cada aluno ou grupo se apropria dos conhecimentos e dos recursos alocados à atividade e como respondem perante o *feedback* do docente.

Um grupo mais reduzido de respostas (8,7%) é ambivalente, reconhecendo ganhos de aprendizagem, mas relativiza-os, seja pelo domínio prévio das competências de edição:

QF-Q1-AL046: "*Diria que em relação à edição do trabalho, não aprendi muita informação nova, pois já tinha conhecimento de tudo […] Mas, diria que ajudou-me a conhecer melhor a igreja que apresentei e a saber mais acerca da história de Portugal e do Barroco*.",

seja por um menor apreço por atividades que envolvam a produção audiovisual:

QF-Q1-AL051: "*Não achei muito vantajoso na média em que o meu tipo de aprendizagem não passo muito por vidios embora ache que é enriquecedor pois é uma nova experiência*."

As respostas desfavoráveis (4,3%) concentram-se sobretudo nos 8.º anos e correspondem, na maioria dos casos, a respostas muito lacónicas ("Nenhum", "Não") sem justificação desenvolvida, o que dificulta a sua interpretação — podendo remeter tanto para desinteresse pela disciplina em geral como para insatisfação específica com a atividade:

QF-Q1-AL011: "*Não, consegui aprender nada*."

QF-Q1-AL025: "*Nenhuma pois eu não achei o trabalho muito apelativo*."

Sendo residuais, estas respostas sugerem que, apesar da eficácia da estratégia para a maioria, é necessário diversificar e diferenciar as abordagens de modo a chegar à globalidade dos alunos (Moran, 2015, p. 24).

É de notar que estas respostas lacónicas e desfavoráveis se concentram exatamente no mesmo ciclo de escolaridade — o 8.º ano — em que se enquadrou a totalidade dos grupos da categoria "Fragmentos: eu e o uso do passado/lista de eventos", cujas narrativas revelaram um pensamento histórico pouco desenvolvido e um aproveitamento reduzido dos recursos da aplicação. Embora não seja possível estabelecer uma correspondência direta entre alunos e grupos sem comprometer o anonimato dos dados, a coincidência entre os dois instrumentos sustenta a hipótese, já avançada na análise das *WebQuests*, de que um grupo específico de alunos, com menor interesse pela disciplina e maiores dificuldades de concentração, tenderá a percecionar de forma mais desfavorável tanto o processo como os resultados da atividade, já que deles não conseguiu retirar grande proveito.

O segundo parâmetro, "Iniciativa na Aprendizagem e Orientação para a Experiência", explorado na **QF-Q2**, é o que reúne maior concordância favorável de todo o questionário (93,5%). Os alunos referem um aumento da curiosidade, da motivação e da vontade de participar nas aulas de História, associado ao carácter criativo, divertido, dinâmico e próximo do quotidiano dos alunos da tarefa, face às metodologias habituais:

QF-Q2-AL005: "*Senti me curioso e com vontade de ir para as aulas de História que não tinha antes*."

QF-Q2-AL012: "*Eu senti-me muito motivado a fazer este trabalho pois este foi divertido de realizar*"

QF-Q2-AL034: "*Esta atividade aumentou o meu interesse e motivação nas aulas de História, porque permitiu aprender de uma forma mais dinâmica e próxima dos meus interesses. […]*."

QF-Q2-AL081: "*senti motivada tendo em conta que a tarefa era criativa e interativa o que me fez querer realizá-lo por vontade própria e não apenas obrigação*."

Este resultado é convergente com a literatura apresentada. A escola é frequentemente percecionada pelas novas gerações como desligada da sua realidade e menos digna de atenção (Moraes, 2018, p. 11; Prensky, 2001, pp. 2-3), e a História como pouco estimulante e centrada na reprodução (Prado, 2020, p. 89). Nesse quadro, a utilização das TDIC, e de redes sociais como o *TikTok*, pode aproximar a aprendizagem das práticas quotidianas dos jovens e reforçar a motivação e o envolvimento (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 16; Monteiro, 2020, pp. 14-15). Os dados são igualmente consistentes com os ganhos de motivação e participação registados em estudos com redes sociais de relatórios de estágio de Mestrados em Ensino da História do 3.º CEB e do ES (Barros, 2022; Sousa, 2023; Durão, 2024) e com a revisão sistemática de Zulkifli et al. (2022). Para além disto, este elevado grau de concordância favorável está, aliás, em sintonia com o que se observou na implementação das próprias atividades: também na produção dos vídeos *TikTok* se registou, de um modo geral, um elevado envolvimento dos alunos, que participaram de forma ativa e colaborativa ao longo das diferentes etapas do processo, tal como referido na análise das *WebQuests*. A convergência entre os dois instrumentos reforça a leitura de que o formato da tarefa, e não apenas a sua novidade, terá contribuído para os níveis de motivação reportados.

Para além disto, dois elementos da atividade emergem como particularmente valorizados. O primeiro é a liberdade criativa, que os alunos associam a uma melhor compreensão e a um maior envolvimento:

QF-Q2-AL017: "*Adorei, foi divertido fazer alguma coisa diferente com o único limite da criatividade […]*."

QF-Q2-AL047: "Esta estratégia ajudou-me a aprender de forma autónoma sem incapacitar a minha criatividade. A liberdade de expressão que nos deram a fazer esta atividade deixou-me perceber melhor a história, pois não tinha restrições criativas. Adorei realizar esta atividade."

QF-Q2-AL048: "Eu adorei abordar as matérias de forma mais criativa e livre uma vez que é uma forma diferente de aprender e também porque é muito mais interessante e interativo."

Este dado corrobora a ideia de que as produções digitais permitem demonstrar o que se aprendeu e desenvolver simultaneamente a criatividade, a autonomia e a responsabilidade (Moran, 2017, p. 27). Sustenta também a perspetiva de que os projetos digitais concedem aos estudantes espaço para "criarem História", aproveitando a sua criatividade e imaginação (Kelly, 2013, pp. 84, 129). Esta valorização da liberdade criativa reflete-se concretamente nas próprias produções de vídeo em formato *TikTok* dos alunos: os grupos enquadrados nas categorias mais elaboradas de narrativa histórica recorreram com mais frequência e diversidade a recursos criativos do *TikTok* — música de época ou contemporânea, transições, diálogos dramatizados e, nalguns casos, imagens geradas por IA —, ao passo que os grupos da categoria "Fragmentos", correspondentes a um pensamento histórico menos desenvolvido, se limitaram sobretudo à inserção de imagens estáticas e à gravação da própria voz. Esta relação sugere que a apropriação criativa dos conteúdos históricos mediante recursos digitais, como o *TikTok,* explorados no sentido de criar narrativas históricas digitais, e o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos não são processos independentes, mas antes reforçam-se mutuamente.

O segundo elemento é o trabalho em grupo, sendo valorizada a filiação voluntária, tal como se organizou a atividade, que se revelou como um incentivo ao empenho e gosto na realização do trabalho de produção do *TikTok*:

QF-Q2-AL040: "*Senti me muito motivado em fazer o trabalho porque eu gostei muito dessa matéria e por relacionar a matéria com uma atividade de grupo*."

QF-Q2-AL045: "*Sim, senti-me muito curiosa e interessada para fazer um bom trabalho junto com a minha colega e, consequentemente, pensamos com muita originalidade para criar um vídeo único*."

QF-Q2-AL048: "*Eu acho q esta experiência foi útil para todos nós para melhorar o nosso trabalho em equipa e porque demonstrei um pouco da minha perspectiva no trabalho*."

Isto vai ao encontro ao que é defendido no enquadramento teórico, onde se destaca que a dimensão colaborativa, fundamental na lógica da aprendizagem em rede promovida pelas TDIC, favorece o sucesso académico e competências como a criatividade, a cooperação, a responsabilidade e a sintonia entre pares (Kelly, 2013, pp. 83-84; Zanbello et al., 2021, pp. 4-6; Cordero-Díaz et al., 2024, p. 53). Enquadra-se ainda no Conectivismo, já que as respostas dos alunos indiciam que o conhecimento se constrói melhor em rede, através das conexões entre indivíduos (Durão, 2024, pp. 26-27; Dias-Trindade & Carvalho, 2019, pp. 53-54). Esta valorização do trabalho de grupo é coerente com a própria natureza colaborativa da metodologia *WebQuest*, na qual a construção das narrativas históricas digitais resultou sempre de um processo de negociação e partilha entre os elementos do grupo, desde a pesquisa e seleção da informação até à elaboração do guião e à gravação e edição do vídeo em formato *TikTok*. Os dados de ambos os instrumentos convergem, assim, na valorização da dimensão colaborativa como fator de motivação e de eficácia na realização da tarefa.

Por fim, muitos alunos consideram legítima e vantajosa a utilização de conteúdos e dispositivos digitais, como o *smartphone* e o *TikTok*, como na aula de História, destacando-a um fator relevante da aceitação, aumento da motivação e empenho na atividade proposta. E, alguns, fazem-no com uma postura já crítica:

QF-Q2-AL042: "*Senti-me bastante motiva pois conseguia fazer em qualquer altura e era mais simples fazê-lo através de um telemóvel. Foi útil trazer para a sala de aula, e acho uma forma bastante interessante de explicar a matéria"*

QF-Q2-AL022: "*Acho que é apropriado e até vantajoso produzir conteúdos digitais na aula de história, se a internet for bem utilizada e a informação for verídica, para não aprendermos coisas erradas, a tecnologia trás muitas vantagens hoje em dia se a soubermos e utilizar da forma certa, acho que é uma boa forma de aproveitar as ferramentas que temos atualmente*."

QF-Q2-AL049: "*[…] considero apropriado produzir conteúdos digitais nas aulas de história, pois é importante os alunos aprenderem melhor a utilizar a tecnologia tendo em conta a sociedade atual em que vivemos e acho uma boa forma de os motivar e interessar nas aulas.*"

Algumas respostas, como a **QF-Q2-AL042**, ilustram a lógica do *mobile learning* e da aprendizagem "*just-in-time*, *just enough and just-for-me"* (Traxler, 2009, p. 14, citado por Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 75), defendida para apropriação pedagógica das TDIC por Dias-Trindade e Carvalho (2019). As restantes revelam uma consciência, ainda embrionária, da necessidade de avaliar criticamente a informação, o que se articula com o conceito de *civic online reasoning* (McGrew et al., 2017, p. 5) e com o desenvolvimento das competências histórico-digitais, que, embora tenham sido estimulados, necessitam de um trabalho futuro mais consistente. Ainda assim, a natureza pontual da intervenção não permite afastar a hipótese de que parte da motivação reportada se deva a um efeito de novidade, pelo que estes dados devem ser lidos como indício, e não como prova, de um efeito duradouro.

As respostas ambivalentes e desfavoráveis são residuais (3.3% cada), concentradas quase exclusivamente na turma 11β, onde dois alunos afirmam não ter sentido qualquer impacto positivo na sua iniciativa:

QF-Q2-AL051: "*Nenhum a meu ver*."

QF-Q2-AL059: "*Acho que não teve um impacto positivo.*"

Este dado é coerente com a caracterização da amostra, que assinalou, nesta turma, alunos com reduzido envolvimento no processo de aprendizagem, um perfil já observado nas aulas.

No que respeita ao último parâmetro, "Autonomia na Aprendizagem", a maioria expressiva das respostas à **QF-Q3** (90,2%) associa a atividade a um reforço da autonomia, traduzido sobretudo em três eixos. O primeiro, e mais marcado, é a pesquisa e organização autónoma da informação:

QF-Q3-AL019: "*Este trabalho ajudou me a ser mais autónomo porque tive de pesquisar e organizar a informação sobre a arte barroca. Trabalhar em grupo foi positivo porque pudemos trocar ideias e ajudar nos diferentes passos do vídeo*."

QF-Q3-AL034: "*Este trabalho ajudou-me a ser mais autónomo, porque tive de procurar informação e organizar o trabalho sozinho. […]*."

QF-Q3-AL085: "*Sim, Como houve partes em que eu e a minha dupla trabalhamos sozinhas e tive de me "desenrascar" a trabalhar autonomamente*."

O segundo é o desafio, superado com sucesso, de trabalhar com ferramentas de edição pouco familiares:

QF-Q3-AL007: "*Senti-me interessada e foi um grande desafio para mim pois não gosto muito de edição, mas acho que, no final, o resultado ficou melhor do que eu esperava*."

QF-Q3-AL049: "*[…] também me senti ligeiramente desafiada. Isto porque não é um tipo de tarefa que estou habituada, tendo que ser mais criativa e interativa.*"

QF-Q3-AL092: "*Era um trabalho que acho que exigia mais autonomia e responsabilidade visto que estávamos a utilizar uma ferramenta de trabalho pouco usada noutras disciplinas mas acho que com isso ajudou muito na minha responsabilidade e autonomia*."

O terceiro é o aumento da curiosidade para aprofundar o tema por iniciativa própria:

QF-Q3-AL037: "*Este trabalho aumentou a minha autonomia e despertou a minha curiosidade para aprender mais sobre História.*"

QF-Q3-AL047: "*Este trabalho incentivou-me a ir à procura da História, em vez da aprendizagem ser forçada na pessoa. […] tive de depender de mim mesma e das minhas*

habilidades […]. Sinto que trabalhos parecidos a este seriam úteis para desenvolver a autonomia do corpo estudantil."

Estes três eixos correspondem à transferência do controlo do processo de aprendizagem para quem aprende, que a literatura identifica como condição da aprendizagem ativa e do sentimento de eficácia pessoal (Graça, 2023, p. 37; Faria et al., 2000, pp. 217-218). O primeiro eixo remete também para a lógica da *WebQuest*, na qual a pesquisa colaborativa é orientada pelo professor através de fontes e critérios previamente definidos (Nascimento & Hahn, 2020, pp. 234-235). Os alunos exerceram, portanto, uma autonomia orientada e não uma autonomia irrestrita, o que é adequado a um primeiro contacto com esta metodologia (Dodge, citado por Gomes, 2017, p. 20) e com a noção da que a mediação docente é essencial para a aprendizagem eficaz e efetiva.

Apesar de se tratar de uma pergunta direcionada para a autonomia, que poderia ser assumida meramente como autonomia individual, muitos alunos sublinharam também que a possibilidade de trocar ideias com os pares foi relevante para a obtenção de resultados bem conseguidos:

QF-Q3-AL010: *"[…] E o trabalho ser feito em grupo foi melhor para juntarmos ideias e interpretarmos melhor algumas coisas*."

QF-Q3-AL042: "*Tive muito mais desafiada com este trabalho, e foi mais fácil desenvolvê-lo a pares pois assim conseguimos dividir melhor a informação e fazer cada um dos passos do vídeo. […].*"

QF-Q3-AL089: "*Penso que desenvolver o trabalho em grupos foi positivo pois fomos nós que escolhemos o nosso par e isso facilitou porque realizamos a tarefa com uma pessoa com quem nos sentimos confortáveis e pudemos partilhar as nossas ideias e pensamentos.*"

Isto sugere que uma parte substancial dos alunos já reconhece a importância da colaboração, competência que a intervenção também pretendia estimular e que a aprendizagem em rede, própria da forma como o conhecimento é hoje produzido, torna essencial. Estas respostas vêm corroborar também que parte da motivação relativa à

atividade *WebQuest* decorre também da composição dos grupos, que se formaram mediante filiação voluntárias. Isto apresenta-se como um contraponto com facto desta formação voluntária dos grupos poder ter contribuído para narrativas de qualidade distinta dentro da mesma amostra, como se verificou na análise das produções vídeo em formato *TikTok* no subcapítulo anterior.

A categoria ambivalente (9,8%) reúne dois padrões. No primeiro, o trabalho em grupo é apontado como diluidor da autonomia individual:

QF-Q3-AL023: "*o trabalho não trabalhou tanto na autonomia pois este foi em grupo e as ideias foram discutidas em conjunto!*";

Este padrão revela a tensão entre autonomia individual e aprendizagem colaborativa, que a literatura resolve concebendo a autonomia num contexto de interdependência (Kelly, 2013, pp. 83-84), mas que estes alunos ainda não compreendem, o que indicia a necessidade de trabalhar com maior regularidade a noção de autonomia dentro do trabalho colaborativo.

No segundo padrão, alguns alunos afirmam não ter sentido qualquer alteração na sua autonomia porque já se consideravam autónomos:

QF-Q3-AL005: "*Não teve impacto nenhum porque eu já sou autónomo*."

QF-Q3-AL055: "*Não não teve um impacto porque eu consigo trabalhar sozinho.*"

Esta avaliação não foi percecionada como negativa para a atividade, mas sim uma resposta neutra que pode refletir uma perceção prévia elevada da própria competência ou dificuldade na autoperceção da mesma.

As diferenças entre anos de escolaridade são, em geral, discretas, e a variação entre turmas do mesmo ano é frequentemente superior à variação entre anos. Este padrão sugere que o perfil e a dinâmica de cada turma, descritos na caracterização da amostra, pesaram mais nos resultados do que o nível de ensino.

Na dimensão da aprendizagem, o 11.º ano apresenta uma proporção ligeiramente superior de respostas favoráveis (88,4%, face a 85,7%) e inferior de desfavoráveis (2,3%, face a 6,1%). Três das quatro respostas desfavoráveis pertencem ao 8.º ano, e são as

respostas lacónicas já discutidas. Poderá indiciar-se aqui uma maior capacidade dos alunos mais velhos para identificar e verbalizar os ganhos de aprendizagem, o que seria coerente com o facto de uma tarefa de criação, situada nos níveis mais elevados da Taxonomia de Bloom revista (Ferraz & Belhot, 2010, p. 423), exigir abstração e reflexão que se consolidam com a idade e com a prática didático-pedagógica que as estimule. Uma diferença inferior a três pontos percentuais exige, porém, prudência. A variação intra-ano é mais expressiva: no 8.º ano, entre o 8ψ e o 8Θ, é de 5,9 pontos percentuais. No 11.º ano, entre o 11Ω (96%) e o 11α (71,4%), chega a 24,6. Do 8Θ, a única turma com duas respostas desfavoráveis nesta dimensão, recorda-se que alguns alunos necessitavam de uma aprendizagem mais guiada e de *feedback* mais regular. Neste sentido, a natureza da tarefa, assente na pesquisa e na produção autónomas, poderá ter representado um desafio acrescido. Apesar do esforço da professora-estagiária em acompanhar e orientar todos os alunos, esta circunstância poderá ter contribuído para o surgimento de maiores dificuldades e, consequentemente, para menores ganhos na aprendizagem. Esta constitui, contudo, apenas uma hipótese interpretativa, que os dados recolhidos não permitem confirmar. Para além disto, este padrão converge com os resultados obtidos na análise das *WebQuests*, já que o 11.º ano regista, tanto na produção das narrativas históricas digitais como no Questionário Final, uma ligeira vantagem na dimensão da aprendizagem (88,4% de respostas favoráveis, face a 85,7% no 8.º ano), o que é coerente com a maior prevalência, entre os grupos deste nível de ensino, da categoria "Descrição explicativa" (61%, contra 30,8% no 8.º ano).

Na dimensão da iniciativa, as respostas favoráveis são quase unânimes (98%) no 8.º ano, ao passo que no 11.º ano se fica pelos 88,4%, ainda maioritário. Esta diferença deve-se sobretudo ao 11β, onde apenas 63,6% das respostas são favoráveis e quatro são ambivalentes ou desfavoráveis. Excluindo esta turma, a proporção de respostas favoráveis no 11.º ano seria de 96,9%, equiparável à do 8.º ano. O resultado é consistente com a caracterização do 11β como uma turma heterogénea, com resultados escolares bastante diversificados e alguns alunos com reduzido envolvimento no processo de aprendizagem. Pelo contrário, o 11Ω, descrito como participativo, dedicado e recetivo às tarefas, regista 96% de respostas favoráveis, com uma única resposta

ambivalente, o que é compatível com a resistência residual, observada na descrição da amostra, a estratégias que se afastam do modelo tradicional. Já o 11α, constituído por atletas de alta competição, cuja motivação para a disciplina se descreveu como reduzida, apresenta 100% de respostas favoráveis nesta dimensão, admitindo-se como hipótese que a flexibilidade da tarefa, realizada no *smartphone* e com menor dependência de tempo e espaço fixos, tenha correspondido às exigências de alunos com horários adaptados, potenciado os ganhos na aprendizagem. Essa flexibilidade é apontada como uma das potencialidades do *mobile learning* e de uma aprendizagem ajustada a cada aluno (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, pp. 69-75; Moran, 2015, p. 24). No 8.º ano, o elevado interesse pela tarefa é coerente com a preferência, já assinalada, destas turmas por atividades colaborativas e criativas, e com a proximidade dos jovens ao *smartphone* como instrumento de comunicação e de acesso à informação (Kelly, 2013, pp. 83-84; Dias-Trindade & Carvalho, 2019, pp. 66-70).

No domínio da autonomia, ambos os anos apresentam resultados globalmente favoráveis (87,8% no 8.º ano e 93% no 11.º ano), sem respostas desfavoráveis. A ambivalência é mais expressiva no 8.º ano (12,2%, face a 7%), com destaque para o 8Θ (17,4%), e, no 11.º ano, para o 11β (18,2%). A autonomia promovida nesta atividade foi orientada pela professora-estagiária, como seria de esperar num primeiro contacto com uma metodologia nova, no caso a *WebQuest*, e de um ensino que procura ser personalizado às necessidades dos alunos, o que poderá ser reconhecido mais facilmente por alunos com maior experiência de trabalho autónomo, ajudando a explicar a ligeira vantagem do 11.º ano na percentagem de alunos que apresentam respostas favoráveis. A diferença é, contudo, de apenas cinco pontos percentuais, e no 8Θ pode relacionar-se com a necessidade de acompanhamento mais próximo já referida.

Por fim, é possível apontar que, para qualquer dos níveis, a larga maioria dos alunos associa a atividade a ganhos de conhecimento histórico e ao desenvolvimento de competências digitais e transversais da disciplina de História. No 8.º ano, este efeito é reforçado pela dimensão patrimonial. O trabalho com monumentos barrocos do Porto foi valorizado por vários alunos, o que aponta para o potencial de uma aprendizagem

ancorada no espaço vivido e na História Local. Tal potencial, estimulado a partir da articulação com as TDIC, tal como ocorreu na atividade *#TurismoTok*, já foi assinalado na literatura, que relaciona atividades que articulam as tecnologias digitais com o património histórico com o maior envolvimento com o património histórico e com melhores interpretações do passado (Dias-Trindade, 2023, p. 114). Esta valorização da dimensão patrimonial é também visível na implementação da própria atividade: foi por iniciativa dos alunos, motivada pelo interesse em visitar presencialmente os monumentos atribuídos, que o período de realização das *WebQuest*s nos 8.º anos foi alargado, permitindo a gravação dos vídeos no local. A convergência entre os dois instrumentos reforça a ideia de que a articulação pedagógica entre as TDIC, como o *TikTok*, e exploração dos conhecimentos históricos a partir do património histórico local constitui um fator relevante, já que parece estimular a motivação e o envolvimento dos alunos com a aprendizagem da História, demonstrando que este tipo de atividades podem ser mais significativas e trazer maiores ganhos para o desenvolvimento do pensamento e da consciência históricos.

Em síntese, o Questionário Final indica que a maioria dos alunos perceciona a produção de narrativas históricas em formato *TikTok* como favorável à sua aprendizagem (87%), motivação (93,5%) e autonomia (90,2%). Estes valores sugerem que a tarefa foi globalmente bem acolhida e que os alunos a associaram a ganhos percebidos nos três domínios avaliados, o que é coerente com o enquadramento teórico e com os estudos empíricos que o sustentam (Zulkifli et al., 2022; Cordero-Díaz et al., 2024; Barros, 2022; Sousa, 2023; Durão, 2024). A leitura cruzada com a análise das produções vídeo em formato *TikTok*, realizadas no âmbito de *WebQuests*, reforça a robustez destes resultados. A distribuição maioritariamente favorável das perceções dos alunos encontra correspondência no facto da maioria das narrativas históricas digitais produzidas (67,4%) se enquadrar nas categorias reveladoras de uma narrativa histórica mais desenvolvida, o que reflete uma apropriação efetiva dos conhecimentos históricos e um pensamento histórico mais consolidado. Já a valorização do trabalho colaborativo e da liberdade criativa expressa no questionário foi diretamente observável no modo como os grupos trabalharam e se apropriaram, de forma relativamente

consistente, dos recursos e ferramentas disponibilizados pela aplicação, culminando em criações originais e com fundamentação em conhecimento apreendido. Dito isto, os dois instrumentos não convergem, contudo, de forma inteiramente sobreponível: a análise das *WebQuests* identificou um conjunto de grupos (32,6%, entre as categorias "Fragmentos" e "Tentativa de descrição") cujas narrativas evidenciaram um pensamento histórico ainda pouco desenvolvido ou marcadamente informativo, ao passo que as respostas desfavoráveis ou ambivalentes ao Questionário Final permanecem residuais, o que aponta para um desfasamento entre o desempenho objetivamente demonstrado por alguns grupos e a perceção, globalmente positiva, que os alunos têm do seu próprio processo de aprendizagem. Este desfasamento não invalida os resultados de nenhum dos instrumentos, mas sublinha antes a relevância de os articular. A autoavaliação dos alunos, enquanto dado de natureza subjetiva, é indispensável para compreender o modo como a atividade foi vivida e valorizada, mas não deve ser lida, isoladamente, como medida direta da aprendizagem, da apropriação do conhecimento dos conteúdo da disciplina ou do desenvolvimento do pensamento histórico, o qual exige o recurso complementar a instrumentos de análise do produto efetivamente construído pelos alunos, como as narrativas históricas digitais em formato vídeo *TikTok* aqui analisadas. Dito isto, tendo sido feita a triangulação dos dados recolhidos relativos às produções narrativas digitais, resultantes das *WebQuests*, é possível afirmar que mediante esta intervenção pedagógica a maioria dos alunos apreendeu efetivamente os conhecimentos históricos abordados, sendo que a utilização do *TikTok* enquanto um recurso do ensino-aprendizagem da História potenciou o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

Considerações Finais

A presente investigação teve como principal objetivo analisar o contributo do *TikTok*, enquanto recurso didático, no Ensino da História. Procurou-se compreender de que forma a integração desta aplicação em contexto de sala de aula pode impactar a aprendizagem dos alunos, potenciar o desenvolvimento do seu pensamento histórico e da sua competência de autoaprendizagem. Para tal, a professora-estagiária realizou, ao longo de várias regências, uma primeira introdução da aplicação enquanto recurso de ensino da História, no sentido de fomentar a apropriação deste recurso como uma ferramenta de trabalho e não meramente lúdica. No sentido de compreender a pertinência e a aplicabilidade de estratégias que envolvessem o *TikTok* de forma prática e autónoma pelos alunos, foi depois aplicado um Questionário Inicial sobre os hábitos de consumo de redes sociais dos mesmos. Seguiu-se uma atividade estruturada segundo a metodologia *WebQuest*, na qual os alunos construíram uma narrativa histórica digital em formato de vídeo *TikTok*, um formato de vídeo curto que procurava estimular a apropriação dos conhecimentos históricos configurados nos conteúdos programáticos da disciplina. Por fim, foi aplicado um Questionário Final, baseado na ECAA (Dias-Trindade & Moreira, 2019; Durão, 2024), com o intuito de avaliar como os alunos perceberam o impacto da atividade na sua aprendizagem, iniciativa e autonomia. A análise dos resultados permitiu identificar tendências consistentes que apontam para um impacto globalmente positivo e para um efetivo potencial pedagógico do *TikTok* na disciplina de História, ainda que com nuances.

Torna-se, então, relevante retomar os objetivos delineados, que se considera terem sido globalmente alcançados. Quanto ao primeiro - "Analisar os impactos da utilização do *TikTok*, em contexto de sala de aula, na aprendizagem dos alunos" -, os dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica confirmam que a integração do *TikTok* teve um impacto globalmente positivo na aprendizagem dos alunos. Isto ficou logo na fase de exemplificação, sendo que a utilização de vídeos *TikTok,* como recursos para o Ensino da História, pela professora-estagiária revelou ganhos significativos para a aprendizagem, contribuindo para captar a atenção dos alunos, estimular a curiosidade e promover uma participação mais ativa, expressa em perguntas, comentários e

discussões. O formato visual, curto e próximo das linguagens dos estudantes facilitou o acesso e a compreensão dos conteúdos históricos. Por seu lado, a diversidade temática da plataforma permitiu abordar diferentes períodos e espaços, assim como problematizar acontecimentos, conceitos e fontes, estimulando a mobilização de conceitos metahistóricos e uma compreensão mais crítica e multiperspetivada do passado. Esta introdução e exploração didática de vídeos *TikTok* contribuíram ainda para tornar as aprendizagens mais significativas, ao possibilitarem a articulação entre os conteúdos históricos e as experiências dos alunos, favorecendo a relação entre passado e presente e o desenvolvimento da empatia histórica. A análise das produções dos alunos mostra que este impacto se prolongou da introdução e análise dos vídeos *TikTok* à fase da sua produção pelos. Ao usarem o *TikTok* para demonstrar o que aprenderam, os alunos tiveram liberdade para adaptar a informação, transformá-la em conhecimento e expressá-la em formatos e linguagens mais próximos de si, o que indicia uma apropriação mais completa e significativa da aprendizagem, tal como defendem Alexander (2017, pp. 231-233) e Esteves (2020, p. 5). O facto de a exploração da aplicação ter sido realizada em grupos permitiu também desenvolver as competências de colaboração e relacionamento interpares dos alunos, algo essencial de ser estimulado durante a aprendizagem, numa Sociedade em Rede e marcada pelo dilúvio informacional, em que o trabalho colaborativo é essencial para construção crítica do conhecimento. Observando os dados obtidos a partir do Questionário Final: 87% das respostas associaram a utilização do *TikTok* no seu processo de aprendizagem com uma compreensão mais efetiva e aprofundada da matéria.

A resposta ao segundo objetivo – "Avaliar o impacto da produção de narrativas históricas digitais em formato vídeo *TikTok* por parte dos alunos no desenvolvimento do seu pensamento histórico" - adveio da análise e categorização, com base na proposta de Esteves e Gago (2020), das quarenta e nove produções em formato *TikTok*, e revelou um desenvolvimento globalmente favorável. Cerca de dois terços dos grupos (67,4%) construíram narrativas que mobilizaram corretamente conceitos substantivos e metahistóricos, o que constitui um indicador de desenvolvimento do pensamento histórico, pese embora que se tenha percebido que este tipo de atividade necessita de

ser repetido para estimular narrativas mais sofisticadas e problematizadoras, com particular necessidade de reforçar a multiperspetiva e as relações passado-presente. Como defendem Alexander (2017) e (Esteves 2020, p. 5), ao selecionarem informação a partir de fontes diversificadas, organizando e hierarquizando-a, no sentido de decidirem o que incluir ou omitir num vídeo curto, numa narrativa histórica digital coerente, os alunos utilizam competências transversais à disciplina de História, como a pesquisa, seleção, contraste, organização e comunicação de informação. Este trabalho cognitivo em torno dos conhecimento históricos estimula o desenvolvimento do pensamento histórico, indo ao encontro da hipótese avançada por Rüsen (2016b, citado por Graça, 2023, p. 70), e mobilizada ao longo deste trabalho, de que a competência narrativa constitui a síntese dos objetivos da aprendizagem histórica. Estes resultados corroboram também a perspetiva construtivista defendida neste relatório, segundo a qual a aprendizagem resulta de experiências contextualizadas em que o aluno constrói os seus próprios modelos e conceitos (Fosnot, 1996), e confirma empiricamente o argumento do enquadramento teórico de que colocar o aluno na posição de *produser* (Mallmann, 2018), e não apenas de consumidor de conteúdos históricos nas redes sociais, potencia uma apropriação mais ativa e significativa do conhecimento e proporciona experiências em que os alunos são levados a trabalhar o seu pensamento histórico.

Para além disto, o facto da produção de narrativas históricas digitais, em formato *TikTok,* combinar várias modalidades de expressão semiótica digital (áudio, imagem, vídeo, música, transições e efeitos), estimula também o desenvolvimento do pensamento histórico, na medida que trabalha as literacias visual, informacional e digital relativo a conteúdos históricos pelo recurso à evidência multimédia, que também têm como consequência, o desenvolvimento de competências histórico-digitais. Mas os dados obrigam também a matizar estas conclusões. A persistência de narrativas fragmentadas em alguns grupos do 8.º ano (10,2% da amostra), a par de um caso de anacronismo histórico na utilização de personagens geradas por IA, ilustra alguns dos riscos identificados a propósito dos microconteúdos, em que o foco na estética e no carácter lúdico pode sobrepor-se ao rigor histórico. É aqui que se pode aplicar a

distinção de Wineburg (2016) entre nativo digital e sujeito digitalmente inteligente: o acesso e utilização do *TikTok* para construção de uma narrativa histórica não garante, por si só, o desenvolvimento do pensamento histórico. De facto, é essencial que o professor continue a desempenhar o papel de mediador crítico da informação e da construção do conhecimento, realizando atividades diversificadas que permitam estimular cognitivamente todos alunos, incluindo os que não se sentem motivados nem estimulados pelo recurso a esta aplicação, no sentido de alcançarem um pensamento histórico mais sofisticado.

O terceiro objetivo, relativo ao impacto nas competência de autoaprendizagem, obteve também respostas largamente favoráveis, na aprendizagem (87%), mas sobretudo na dimensão da iniciativa (93,5%) e da autonomia (90,2%). De facto, a generalidade dos alunos indicou que com a realização das WebQuest através do *TikTok* sentiram maior motivação para a aprender e realizar as tarefas propostas, indicando que a atividade estimulou a sua autonomia e responsabilidade e que retiraram ganhos para construção do seu conhecimento e de outras competências histórico-digitais e transversais à disciplina de História, sendo, por isso agentes ativos na autorregulação do seu processo de aprendizagem. Por outras palavras, verificou-se que o trabalho didático *TikTok* estimulou o desenvolvimento da competência de autoaprendizagem dos alunos.

Face aos resultados positivos obtidos nas produções narrativas históricas digitais em formato vídeo *TikTok*, este resultado é consistente com a literatura revista, que associa perceções positivas de competência a uma maior motivação para aprender (Faria et al., 2000, p. 208). Dito isto, a leitura cruzada com a análise das narrativas introduz, porém, uma nota de prudência: nem sempre a perceção subjetiva de motivação e de autonomia correspondeu à sofisticação histórica efetivamente demonstrada, o que sugere que a flexibilidade do *TikTok* enquanto recurso de *mobile learning* pode gerar adesão às atividades sem gerar, necessariamente, profundidade crítica nos trabalhos.

Chegados a este ponto, importa responder diretamente à questão de partida: "De que forma o *TikTok*, enquanto recurso didático, pode contribuir para o processo de aprendizagem em História?". Perante os resultados é possível afirmar que o *TikTok*,

mediante a intervenção pedagógica planeada, representou um recurso relevante para o processo do ensino-aprendizagem da História, contribuindo para: aumentar o envolvimento e a motivação na aprendizagem, tornar as aprendizagens mais significativas, facilitar a compreensão e a problematização dos conteúdos lecionados, promover uma apropriação mais completa do conhecimento; desenvolver o pensamento histórico, a multiliteracia e as competências histórico-digitais, estimular a colaboração e o relacionamento interpares, e fomentar a competência de autoaprendizagem. Mas há que ressalvar que o *TikTok* não é dotado de valor pedagógico intrínseco, sendo um recurso cujo potencial depende da mediação pedagógica que o enquadra. Esta conclusão ecoa o enquadramento teórico: a tecnologia não possui valor educativo por si própria (Giovanni, 2020, p. 26), e a facilidade de acesso à informação não garante a sua transformação em conhecimento fundamentado (Anjos & Silva, 2018). O *TikTok* revelou uma capacidade notável para aproximar os alunos dos conteúdos do passado através das linguagens do presente, mas revelou também, com igual clareza, os riscos já identificados na literatura: o uso acrítico ou superficial da informação e o anacronismo. Nenhum destes riscos invalida a experiência realizada; pelo contrário, confirmam que a resposta mais adequada aos desafios da integração das redes sociais no ensino da História não é a proibição, mas a capacitação crítica dos alunos, e dos próprios professores, para uma utilização informada e reflexiva destas ferramentas, tal como concluem Caetano e Caeiro (2024) e o relatório do PLANAPP (2025).

Não obstante os resultados globalmente favoráveis, é necessário reconhecer as limitações deste estudo. Tratando-se de um Estudo de Caso Múltiplo, circunscrito a um contexto, a uma amostra e a um período temporal limitado, as conclusões são situacionais e não podem ser extrapoladas automaticamente para outros contextos, alunos ou disciplinas. Por outro lado, a curta duração da *WebQuest*, decisão coerente com um primeiro contacto dos alunos com esta metodologia (Dodge, citado por Gomes, 2017, p. 20), não permite avaliar efeitos a médio ou longo prazo, nem afastar por completo a hipótese de que parte da motivação reportada se deva a um efeito de novidade e não a uma mudança duradoura de atitude perante a disciplina. Para além

disto, a filiação voluntária dos grupos, ainda que pedagogicamente justificável, poderá ter homogeneizado internamente os níveis de motivação e de empenho, acentuando as disparidades entre grupos, e afetando os resultados apresentados. Por fim, fatores técnicos, como o acesso a dispositivos móveis, à ligação à internet e à aplicação *TikTok*, também podem condicionar a implementação deste tipo de estratégias, pelo que a sua aplicação futura exige adaptações ao contexto e às turmas envolvidas.

Fica, pois, em aberto o interesse de investigações futuras que apliquem esta ou outras metodologias ativas com recurso ao *TikTok* de forma mais prolongada e sistemática, que alarguem a amostra a outros contextos escolares e socioeconómicos, ou que aprofundem o desenvolvimento da multiperspetiva e das relações passado-presente, os conceitos metahistóricos que, nesta investigação, permaneceram menos consolidados. Será também interessante explorar esta aplicação como recurso para a construção de trabalhos decorrentes de visitas de estudo, servindo como síntese do que aprenderam com essa experiência. Ou, ainda, a exploração dos conteúdos *TikTok* num prisma centrado no desenvolvimento do *civic online reasoning*, trabalhando a literacia informacional e digital a partir de conteúdos *TikTok,* potenciando a multiliteracia dentro de uma aplicação com fama de ser marcada pelas *fake news*, *trolls* e falta de transparência quanto à origem da informação apresentada.

Em jeito de balanço mais pessoal, a realização desta investigação, indissociável da IPP-PES que a sustentou, representou um momento decisivo da minha formação como futura docente de História. Planificar, implementar e refletir sobre esta intervenção permitiu-me experienciar, na primeira pessoa, a exigência de um ensino que procura ir ao encontro dos interesses e das linguagens dos alunos do século XXI sem abdicar do rigor e da complexidade próprios da disciplina. Este equilíbrio, tal como este relatório procurou demonstrar, só será alcançado se o professor souber colocar as TDIC ao serviço de uma aprendizagem ativa, crítica e significativa. Fica a convicção de que cabe, em última instância, ao professor, e não ao algoritmo, o papel decisivo de transformar redes sociais como o *TikTok*, plataformas com muito potencial para aprendizagem, em espaços de construção de conhecimento histórico, contribuindo para a formação de

cidadãos mais críticos, informados e preparados para pensar e participar na sociedade da Era Digital.

Referências Bibliográficas

Abrantes, M. G. L., Sousa, R. P. (2016). Formação continuada e conectivismo: um estudo de caso referente às transformações da prática pedagógica no discurso do professor. In Sousa, R.P. et al. (Orgs.). *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. (pp. 195-222). Edupb. https://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793005-09.pdf

Adriaansen, R. (2022). Historical analogies and historical consciousness: User-generated history lessons on *TikTok*. In Carretero, M., Cantabrana, M., Parellada, C. (Ed.). *History Education in the Digital Age* (pp.43-62). Springer International Publishing AG. https://pure.eur.nl/ws/portalfiles/portal/67955852/2._Adriaansen_Historical_analogies.pdf

Alcântara, M. H. M., da Silva, K. (2020). A história a la carte do brasil parelelo e o ensino de história: explicando em sala de aula a importância da pesquisa histórica. In Bueno, A., Neto, J. M. *Ensino de História: Mídias e Tecnologias*, 413-421. https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf

Alexander, B. (2017). The new digital storytelling: creating narratives with new media. Praeger. https://dokumen.pub/the-new-digital-storytelling-creating-narratives-with-new-media-revised-and-updated-edition-2nd-edition-9781440849602-9781440849619.html

Alves, K. M. (2025). Mídias digitais no ensino de História: desafios e oportunidades nas abordagens de temas sensíveis. Szlchta, A., Moreno, J. C., Carvalho, L. C. G. (org.). (2025). *Ensino de História: Horizontes de possibilidades de práticas e pesquisas* (pp. 78-86). Edições Diálogos. https://dhi.uem.br/volume_08_ensino_de_historia_horizontes_de_possibilidades_de_praticas_e_pesquisas.pdf

Amado, J. (Coord.) (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://scispace.com/pdf/manual-de-investigacao-qualitativa-em-educacao-lmtf05hf8v.pdf

Amarin, N. Z., Ghishan, R. I. (2013). Learning with technology from a constructivist point of view. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3 (1), 52-57. https://www.researchgate.net/profile/Nidal-Amarin/publication/321527285_Learning_With_Technology_from_a_Constructivist_Point_of_View/links/5a26597aaca2727dd8811c3d/Learning-With-Technology-from-a-Constructivist-Point-of-View.pdf

ANACOM. (2026). *Comissão Europeia publica relatório sobre o estado da década digital em 2026*. Retirado de: https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1850407

Anjos, A. M. D., Silva, G. E. G. (2018). *Tecnologias digitais da informação e da comunicação (tdic) na educação*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional. ISBN 978-85-8018-268-2. https://www.passeidireto.com/arquivo/107029643/tdic-na-educacao-compilado-19-06-atualizado?

Araújo, F. A., Vencatto, R. N. (2020). Educação e tecnologias: o uso de mídias no ensino de história. In Bueno, A., Neto, J. M. *Ensino de história: mídias e tecnologias*, 162-170. https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf

Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educa rem Revista*, 35 (74), 109-126. https://www.scielo.br/j/er/a/yXS7K3cVFYkQwWpJcyH7HQb/?format=pdf&lang=pt

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (3ª ed.) Edições 70. ISBN 978-85-62938-04-7. https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf

Barros, A. C. C. (2022). *#Instalearning*: *Os benefícios das redes sociais no ensino de História.* [Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/147081

Bonwell, C. C., Eison, J. A. (1991). Active learning: creating excitement in the classroom. ASHE-EIRC Higher Education Reports. ISBN-1-878380-08-7. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf

Boyd, D. M., Ellison, N. B. (2008). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210–230. https://www.danah.org/papers/JCMCIntro.pdf

Butzen, G. A., Dulci, T. M. S. (2024). É possível aprender história no *tiktok*? *Revista Horizontes Históricos*, 9(2), 236–255. https://periodicos.ufs.br/HORIZONTES/article/view/22099/16648

Caetano, J. R., Caeiro, D. (2024). Parar o vento com as mãos. *Público*. https://www.publico.pt/2024/09/25/opiniao/opiniao/parar-vento-maos-2105392?utm_source=copy_paste

Carretero, M., Cantabrana, M., Parellada, C. (Ed.). (2020). *History education in the digital age* (pp. 43-62). Springer International Publishing AG.

Castells, M. (2002). *A Sociedade em rede* (6ª ed., Vol. 1). Paz e Terra. ISBN 85-219-0329-4. https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf

Coelho, L. C. A., Vidal, E. M. (2009). Análise de *Webquests*: contribuições da metodologia da problematização. *Revista Tecnologias na Educação*, 1(1), 1-8. https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-2-vol1-dez-2009.pdf

Cohen, C. et al. (2005). *Research methods in education*, (5ª ed.). London: RoutledgeFalmer. ISBN 0203224345.

Comissão Europeia. (2026). Comunicado da Comissão Europeia de acusação de violação do regulamento dos serviços digitais pelo *tiktok*. Retirado de: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/ip_26_312

Cordero-Díaz, J. D., Espinel-Rubio, G. A., Vera-Contreras, M. J. (2024). *Tiktok* como estrategia pedagógica en la enseñanza de ética y valores. *Mundo FESC*, 14 (28), 48–62. https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/1505/1069

Diálogo com o professor Qian Yingyi, reitor da Escola Universitária de Economia e Gestão de Tsinghua com Zhang Yiming, fundador e CEO da *ByteDance*. Retirado de: https://www.sem.tsinghua.edu.cn/ecen/info/1005/1224.htm

Dias-Trindade, S. (2023). Cenarizações na aprendizagem da História do Norte da Lusitânia Romana. *História Revista*, 28(2), 113-131. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/160340/2/681002.pdf

Dias-Trindade, S. (2025). Para uma cidadania crítica: o papel das competências histórico-digitais na educação histórica. *Video Journal of Social and Human Research*, 4 (1), 16-24. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/171731/2/752780.pdf

Dias-Trindade, S. (2026). "O futuro do passado está nos ecrãs e o seu destino nas nossas mãos": análise coetânea sobre a integração do digital nos Mestrados em Ensino de História no 3º CEB e no ES em Portugal. *Revista EducaOnline*, 20 (1), 250-275. CITCEM. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/176211/2/787492.pdf

Dias-Trindade, S., Carvalho, J. R. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital*. Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN DIGITAL 978-989-26-1705-3. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/93218/1/Historia_Era_Digital.pdf

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A. (2019). Pedagogical scenarios enriched with audiovisual technologies and their impact on the promotion of the learning skills of inmate

students in Portugal. *Digital Education Review*, 35, 97-110. https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/27302/pdf_1

Duarte, A., Dias, P. (2021). *TikTok*: usos e motivações entre adolescentes em Portugal. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, 147, 81-102. https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/ea768816-baeb-4cdc-abb3-5c07f3298eaa/content

Durão, R. A. C. (2024). DIY History: Os alunos como produtores de conteúdos digitais. [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/161791

Esteves, M. V. (2020). *Aprender e apreender História no Ensino Básico: a construção de narrativas históricas em aula*. [Tese de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/1501c560-759e-4b72-b36c-e98fdf284771/content

Esteves, M. V., Gago, M. (2020). A construção de narrativas históricas por alunos adolescentes: um processo de aprendizagem orientado. *Revista Grafía*, 17 (2), 41-69. https://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/346/346

Faria, L., Rurato, P., Lima Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2 (XVIII), 203-219. https://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/415/pdf

Farias, J. P. O., Lima, V. F. (2020). A aprendizagem de história através das mídias digitais: reflexões sobre o uso, produção e difusão de podcasts no ensino médio. Bueno, A., Neto, J. M. *Ensino de História: Mídias e Tecnologias*, 271-278. https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf

Ferraz, A. P. C. M., Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17 (2), 421-431.

https://www.researchgate.net/publication/250984421_Taxonomia_de_Bloom_revisao_teorica_e_apresentacao_das_adequacoes_do_instrumento_para_definicao_de_objetivos_instrucionais

Ferreira, L. (2026). Comissão Europeia quer limitar acesso dos menores às redes sociais. Público. Retirado de: https://www.publico.pt/2026/07/13/enter/noticia/comissao-europeia-quer-limitar-acesso-criancas-redes-sociais-2181450

Ferreira, W., Martins, S. S. (2020). Os desafios educacionais na era digital, o papel da escola e as contribuições do professor de história. In Bueno, A., Neto, J. M. *Ensino de História: Mídias e Tecnologias*, 510-518. https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf

Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: theory, perspective and practice*. 2ª Edição.

Giovanni, A. (2020). Uma experiência de pesquisa articulando ensino de história e novas tecnologias. In Bueno, A., Neto, J. M. *Ensino de História: Mídias e Tecnologias,* 23-32. https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf

Gomes, D. S. (2017). O contributo das *WebQuests* para a construção do conhecimento histórico. [Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. https://run.unl.pt/entities/publication/0cba2b6a-0a65-4bf7-b5cd-13a7e5ce539e

Graça, V. G. D. (2023). Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/f76f5307-94aa-49e0-99ed-a5f409c4c18d/content

Kelly, T. M. (2013). Teaching history in the digital age. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. ISBN 978-0-472-03676-9.

Kemp, S. (2025). Digital 2026 global overview report. Retirado de: https://datareportal.com/reports/digital-2026-global-overview-report?utm_source=DataReportal&utm_medium=Country_Article_Hyperlink&utm_campaign=Digital_2026&utm_term=Portugal&utm_content=Global_Promo_Block

Khan, Y. (2022). *TikTok* as a learning tool for archaeology. *Advances in Archaeological Practice*, 10 (4), 452-457. https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/B0D0E1E731F522F78A4E9CFDF56C11FD/S2326376822000286a.pdf/*TikTok*-as-a-learning-tool-for-archaeology.pdf

Koç, T., & Akbıyık, A. (2020). Social Network Sites (SNS) and their irrepressible popularity: can they really cause an addiction? In Alavi, S, Ahuja, V. *Managing Social Media Practices in the Digital Economy*, 234-263. IGI Global Scientific Publishing. file:///C:/Users/meninas/Downloads/Bookchapter_tk_aa_end_revised_1-1.pdf

Kozyreva, A., Wineburg, S., Lewandowsky, S., Hertwig, R. (2023). Critical ignoring as a core competence for digital citizens. *Current Directions in Psychological Science*, 32(1), 81-88. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7615324/

Leal, A. A. (2018). Multimodalidade e multiliteracia: elementos verbais e não verbais nos textos de divulgação científica. In M. Gonçalves, & N. Jorge (Eds.). *Literacia científica na escola*, 43-54. NOVA FCSH - CLUNL. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/12254862/Literacia_cient_fica_na_escola_42_54.pdf

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34. ISBN 85-7326-126-9.

Magalhães, M S. N. (2011). *Auto-conceito de competência e auto-aprendizagem em alunos do ensino secundário: Comparação de cursos científico-humanísticos com cursos profissionais*. [Tese de mestrado, Universidade Fernando Pessoa] .

https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/3d938a3b-9fa7-4d80-b858-d76011099e16

Mallmann, E. M. (2018). Produsage: produção de conhecimento, democratização da cultura e colaboração mediada por tecnologias em rede. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-4. file:///C:/Users/meninas/Downloads/Produsage_producao_de_conhecimento_democratizacao_.pdf

Martins, G. O. (Coord.). (2017). Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). ISBN 978-972-974-416-0. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Matias, N. I., Pereira, M. B., Brettas, A. C. F. (2024). Consciência histórica e redes sociais: ditadura civil-militar brasileira e o ensino de História no Ensino Médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 18 (42), 853-871. https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2236/1275

Matos, S. R., Mazzafera, B. L. (2022). Reflexões sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de competências. Research, Society and Development, 11 (9), 1-10. file:///C:/Users/meninas/Downloads/Reflexoes_sobre_as_metodologias_ativas_e_tecnologi.pdf

Mattar, J. (2011). Web 2.0 e redes sociais na educação a distância: Casos no Brasil. *Revista digital La Educ@ción*, 145, 1-23. https://www.researchgate.net/profile/Joao-Mattar-2/publication/353677184_Web_20_e_redes_sociais_na_Educacao_a_Distancia_cases_no_Brasil/links/6109f6ba169a1a0103daedd3/Web-20-e-redes-sociais-na-Educacao-a-Distancia-cases-no-Brasil.pdf

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., Wineburg, S. (2017). The challenge that's bigger than fake news: civic reasoning in a social media environment. *American educator*, 41(3), 4-9. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156387.pdf

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2022). Aprendizagens Essenciais de 8.º ano de História (Versão Revista). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2022). Aprendizagens Essenciais de 10.º ano de História A (Versão Revista). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2022). Aprendizagens Essenciais de 11.º ano de História A (Versão Revista). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_historia_a.pdf

Miranda, L., Morais, C., Alves, P., Dias, P. (2011). Redes sociais na aprendizagem. In Barros, D. M. V. et al. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*, 211-230. Lisboa. https://www.researchgate.net/publication/236623459_Redes_sociais_na_aprendizagem

Monteiro, J. C. (2020). *TikTok* como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. *Revista Latino-Americana de estudos científicos*, 1 (2), 5-20. https://www.researchgate.net/publication/387026787_TikTok_como_novo_suporte_midiatico_para_a_aprendizagem_criativa

Moraes, D. M. M. (2018). *Ensinar e aprender história nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar*. [Tese de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33666/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Daniela%20Martins%20de%20Menezes%20Moraes.pdf

Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33. https://professornogueira.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/mudando_moran.pdf

Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In Yaegashi, S. F. R. (Orgs.). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*, 23-35. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf

Moreira, J. A., Ferreira, A. G., Almeida, A.C. (2013). Self-learning skills perceived in communities of inquiry of portuguese higher education students. *Psychology*, 14 (5), 463-471. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/96520324/Artigo_20PSYCH_Publicado_Maio2013-libre.pdf?1672310080=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSelf_Learning_Skills_Perceived_in_Commun.pdf&Expires=1790767464&Signature=VPc2rKRVkHxJ49f-cDExu9ZSRZZigTNIBJ5l98E66Wx70XxibL1VMwa5aL002XqDtU8ugkfmKlANVnOuasYpJ4fyYPfOa6BExugeqqLAwrCxYtNiCuzSvqXVqFwmlaAcaTuLClGBKrtxBkEcqLU~e3laFYmMDzoIYsZ14Ib7QRSCCO~mGr67M9z793aX6Q3ksZwpzUakGjtuFlxPtHER-4RaolUoLm~MWIYYLyw4FSWjCfR~GmzABId5rmRLuCsjSu0-j~QjObGq4W-qBbl2a1lPopGBu6HWDoRU6~p06KpzqpN0BvVXYyemzJlf2RSkCzeJ~92~wy~E1BMeKk3xAA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Moreira, J. A. (2018). Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. *Revista de Educação a Distância Em Rede*, 5(1), 5–15. https://scispace.com/pdf/reconfigurando-ecossistemas-digitais-de-aprendizagem-com-3d12h6y0cm.pdf

Moura, A. (2009). Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "geração polegar". In Dias, P., Osório, A. J. (Org.) *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges,* 50-78. Universidade do Minho.

https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/a5f23598-7b58-4bc5-a2a7-81763ad67dc7/content

Moura, A. G. A. (2018). *WebQuest*'s: possibilidades no ensino e aprendizagem de história. [Dissertação De Mestrado, Universidade Federal Do Tocantins-Uft]. http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1702/1/Ant%c3%b4nio%20Guanacuy%20Almeida%20Moura%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf

Müller, A. J. (2016). O Ensino de História e as mídias sociais no ensino médio. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar,* 5(1), 1-10. https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/424

Nascimento, E. D., Hahn, F. A. (2020). A metodologia *WebQuest* no ensino de História: uma experiência com estudantes da educação básica. *Revista História Hoje*, 9 (18), 233-257. https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/572/372

Neto, J. S. P., Santos, I. M., Mota, M. P. (2022). *TikTok*: qual o impacto do crescimento da plataforma? In *Anais do XIII Workshop sobre Aspetos da Interação Humano-Computador para a Web Social: Sociedade Brasileira de Computação*, 56-62. https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/904b5517-eac8-41d3-8753-5c24c20a77c8/content

Neves, S. R. C. (2026*). A visão de especialistas sobre a regulamentação do uso de smartphones no ensino básico: dilemas, desafios e perspetivas entre políticas de restrição e práticas de inclusão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/42471/1/Mestrado-Ciencias_da_Educacao_Administracao_Regulacao_e_Politicas_Educativas-Susana_Raquel_Carvalho_Neves.pdf

Oliveira, J. R., Silva, D. R. (2025). Processos educativos e redes sociais: desafios e possibilidades no Tik Tok. *Revista Scientia Alpha*, 2(2). https://revista.alfaumuarama.edu.br/index.php/rsa/article/view/146/125

Oliveira, R. (2023). Estudantes estão cada vez mais no *TikTok* e você pode usá-lo a favor da aprendizagem. *Povir*. https://porvir.org/estudantes-estao-cada-vez-mais-no-*TikTok*-e-voce-pode-usa-lo-a-favor-da-aprendizagem/

Ortiz, S. L. (2022). Millennials y centennials: Dos generaciones de prosumers a través de instagram y de Tik Tok. Álvarez-Chávez, M. P., Rodríguez-Garay, G. O., Ramos, S. H. (2022). *Comunicación Y Pluralidad En Un Contexto Divergente*, 116-138. https://www.researchgate.net/profile/Gloria-Rodriguez-Garay/publication/376990058_Transmedia_y_multimedia_como_expresividad_del_prosumer_de_videojuegos_aproximaciones_al_caso_de_estudiantes_de_narrativa_y_guionismo_para_videojuegos_y_su_protagonismo_en_*YouTube*/links/689fdaab2c7d3e0029b11441/Transmedia-y-multimedia-como-expresividad-del-prosumer-de-videojuegos-aproximaciones-al-caso-de-estudiantes-de-narrativa-y-guionismo-para-videojuegos-y-su-protagonismo-en-*YouTube*.pdf#page=116

Pereira, A. C. (2020). As novas tecnologias como mais um instrumento para a educação patrimonial. In Bueno, A., Neto, J. M. *Ensino de História: Mídias e Tecnologias*, 62-70. https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf

Prabaningrat, D. S., Akhiriyah, S. (2024). The effectiveness of using *TikTok* to improve junior high school students' speaking skill. *Journal of English Language and Education*, 9(6), 161–169. https://jele.or.id/index.php/jele/article/view/583/286

PLANAPP. (2025). Acompanhamento das recomendações para o uso de *smartphones* nas escolas. *PLANAPP - Centro de Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas*, 13. https://www.planapp.gov.pt/wp-content/uploads/2025/07/PLANAPP-Estudo-SmartphonesEscolas.pdf

Prado, C. A. S. (2020). O conhecimento está a um click: o uso das tecnologias digitais no ensino de história. In Bueno, A., Neto, J. M. *Ensino de História: Mídias e Tecnologias,* 86-94. https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. In *On the Horizon. NCB University Press*, 9 (5), 1-6. https://cddoc.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Digital_Natives_Digital_Inmigrants.pdf

Ramos, W. M., Rossato, M. (2017). Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes. *Revista eletrônica de educação*, 11 (3), 1034-1048. https://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v11n3/1982-7199-ree-11-03-1034.pdf

Reittinger, P. (2025). Social media through the years: a 25-year timeline. Retirado a 15/08/2026 de: https://morethandigital.info/en/social-media-through-the-years-a-25-year-timeline/

Riley, C. L. (2013). Beyond ctrl-c, ctrl-v: teaching and learning history in the digital age. In Weller, T. *History in the Digital Age*. Routledge. https://jointhistory.net/wp-content/uploads/2025/04/History-in-the-Digital-Age-2012.pdf

Rodrigues, B. C. M. (2023). Juventudes, ensino de História e tecnologias digitais: reinventando saberes e explorando práticas. *CONEHD – Convergências: Estudos em Humanidades Digitais*, 1(3), 376–413. https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/263/688

Sandle, M. (2013). Studying the past in the digital age: from tourist to explorer. In Weller, T. *History in the Digital Age*. Routledge. https://jointhistory.net/wp-content/uploads/2025/04/History-in-the-Digital-Age-2012.pdf

Santos, V. L. C., Santos, J. E. (2014). As redes sociais e a sua influência na sociedade e educação contemporâneas. HOLOS, 6, 307-328. https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1936/pdf_144

Senra, L. O. S. D. (2024). *TikTok* e educação: a rede social como plataforma de estudo. [Trabalho de conclusão de Bacharelato, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. https://pantheon.ufrj.br/server/api/core/bitstreams/9d08d160-ccdf-4db1-b5c4-11ef0ae06dce/content

Silva Júnior, J. L., Farbiarz, A. (2020). Meu professor é um *TikTok*er: uso de vídeos curtos como ferramenta educativa em mídias sociais. *In Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 43, 1-14. https://www.academia.edu/79785073/MEU_PROFESSOR_%C3%89_UM_*TIKTOK*ER_USO_DE_V%C3%8DDEOS_CURTOS_COMO_FERRAMENTA_EDUCATIVA_EM_M%C3%8DDIAS_SOCIAIS

Silva Júnior, R. R. (2020). O ensino de história e patrimônio cultural: as tecnologias e a atualização no modo de se compartilhar o conhecimento histórico. In Bueno, A., Neto, J. M. *Ensino de História: Mídias e Tecnologias,* 453-458. https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf

Silva, F. S., Serafim, M. L. (2016). Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In Sousa, R. P., Bezerra, C. C., Silva, E. M., Moita, F. M. G. S. (Orgs.). *Teorias E Práticas Em Tecnologias Educacionais*. EDUEPB, 67-98. https://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793005-04.pdf

Silva, J. A. A. de M., Santos, R. P. dos, Meneses, A. R. de, Sousa, C. P. da S., Alcântara, J. E. T. de, Silva, M. E. P. da, Santos, A. W. C. dos, Silva, L. J. da, Hickmann, F. R., & Silva, G. C. (2026). Entre o scroll e o prompt: vídeos curtos, inteligência artificial e as novas formas de aprender. *South American Sciences*, 6(2), 1–14. https://www.southamericansciences.com.br/index.php/sas/article/view/298/338

Silva, V. B. F. da. (2024). Microconteúdos e ensino de História. *Revista Palavras ABEHrtas*, 9. https://www.palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/110

Soares, M. S., Mourão, F. A. (2020) A metodologia *WebQuest* no ensino de história. *História e Mídias Narrativas em Disputa: XIII Encontro Estadual de História*. https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1600722102_ARQUIVO_adfedaa84daf8d9d963506123b769db8.pdf

Sousa, D. M. F. de. (2023). @Histogram: as redes sociais e o ensino/aprendizagem da história. [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/154054

Sousa, N. M. G. D. (2018). As tecnologias educativas e o ensino da história: o vídeo como recurso no processo de aprendizagem. [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/2c26f529-1cd7-4122-89ff-cba7a4dcb9db

Sousa, R. P. et al. (2016). Teorias e práticas em tecnologias educacionais. EDUEPB. https://static.scielo.org/scielobooks/fp86k/pdf/sousa-9788578793265.pdf

Souza, R. G. (2026). Entre a restrição e a mediação pedagógica: A Lei nº 15.100/2025 e os usos de dispositivos móveis na Educação Básica. *Ecos do Contemporâneo: Investigações, Práticas e Transformações Sociais*, 3 (36), 18-35. https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/771/796

Thoensen, B. (2020). Investing to help our community #LearnOn*TikTok*. Retirado de: https://newsroom.*TikTok*.com/investing-to-help-our-community-learn-on-*TikTok*?lang=en

TikTok. (2020). Introducing the 'A-Z of *TikTok*', Our first #Learnon*TikTok* brand campaign. Retirado de: https://newsroom.*TikTok*.com/introducing-the-az-of-*TikTok*-our-first-learnon*TikTok*-brand-campaign?lang=en-GB

TikTok. (2021). *TikTok* lança campanha para apoiar conteúdo educativo no Brasil. Retirado de: https://newsroom.*TikTok*.com/*TikTok*-lanca-campanha-para-apoiar-conteudo-educativo-no-brasil?lang=pt-BR

Tredinnick, L. (2013). The making of history: remediating historicized experience. In Weller, T. *History in the Digital Age*. Routledge. https://jointhistory.net/wp-content/uploads/2025/04/History-in-the-Digital-Age-2012.pdf.

Vasconcelos, B. C. (2024). *Estratégias de conteúdo nas redes sociais para a geração z: tiktok e instagram*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade

e Administração do Porto]. https://recipp.ipp.pt/entities/publication/475282da-9e2c-457e-a2b9-f0e7d688d889

Vilar, F., Kohn, T., Vilar, C., Fortes, K. (2025) Metodologia inovadora com IA e redes sociais para o ensino de história. *Anais do XII Encontro de Pesquisas Históricas da PUCRS*. https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/ephis/assets/edicoes/2025/arquivos/12.pdf

Weller, T. (2013). *History in the digital age*. Routledge. https://jointhistory.net/wp-content/uploads/2025/04/History-in-the-Digital-Age-2012.pdf

Wineburg, S. (2016). Why historical thinking is not about history. *History News*, 71(2), 13-16. https://stacks.stanford.edu/file/druid:yy383km0067/Wineburg%20Hist.%20Thinking%20is%20not%20about%20history.pdf

World Economic Forum. (2015). *New vision for education: unlocking the potencial of technology*. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Zanbello, B. L., Ferdinandi, F., Castardo, A. P. B., Grossi-Milani, R, Macuch, R. S. (2021). Alpha, A geração hiperconectada e a educação emocional. *Saber e Educar*, 30(1). https://www.researchgate.net/publication/357180718_Alpha_a_Geracao_Hiperconectada_e_a_Educacao_Emocional_Alpha_the_Hyper-Connected_Generation_and_Emotional_Education

Zulkifli, N. N., Letchumanan, M., Kamarudin, S., Abd Halim, N. D., & Hashim, S. (2022). A review: The effectiveness of using *TikTok* in teaching and learning. In S. Iyer et al. (Eds.), *Proceedings of the 30th International Conference on Computers in Education* (pp. 286–291). Asia-Pacific Society for Computers in Education. https://library.apsce.net/index.php/ICCE/article/view/4599

Webgrafia dos *TikTok*

[@artlust]. (2023). *Exploring art history and fashion trends.* [Vídeo]. *TikTok*. Retirado a 10 de novembro de 2026 de: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQefc7Q/

[@cinemadintegral]. (2025). *La Santa Inquisición.* [Vídeo]. *TikTok*. Retirado a 10 de novembro de 2026 de: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQJU5tx/

[@Duchess of Devonshire]. (2025). *Historyffashion.* [Vídeo]. *TikTok*. Retirado a 10 de novembro de 2026 de: https://www.*TikTok*.com/@g_devonshire/photo/7592935709871197496?_r=1&_t=ZG-99QETA9HIFk&image_index=1

[@Filipe Guevara]. (2023). *A impressão da arquitetura renascentista em Santa Maria del Fiore.* [Vídeo]. *TikTok*. Retirado a 10 de novembro de 2026 de: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQYEqaw/

[@gl0baltravelsinfo]. (2024). *Venice, Italy: The floating city of dreams* [Vídeo]. *TikTok*. Retirado a 10 de novembro de 2026 de: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQ2hVcw/

[@Integza]. (2022). *The best way to create a better future is to learn from the past, so the most important question you can ask about the steam engine is, how does it work?* [Vídeo]. *TikTok*. Retirado a 10 de novembro de 2026 de: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQ6wkmU/

[@Jakeduzphotos]. (2024). *Firenze from above*. [Vídeo]. *TikTok*. Retirado a 10 de novembro de 2026 de: https://vm.*TikTok*.com/ZGdQYcXb8/

[@PatrioticHist]. (2025). *Boston Tea Party.* [Vídeo]. *TikTok*. Retirado a 10 de novembro de 2026 de: https://vm.*TikTok*.com/ZGd9JcP4A/

[@reydne.indica]. (2024). *O que é a capoeira e como ela surgiu?* [Vídeo]. *TikTok*. Retirado a 10 de novembro de 2026 de: https://vm.*TikTok*.com/ZGdag7CHb/

Apêndices

Apêndice 1

Hábitos de Consumo das Redes Sociais

Este inquérito enquadra-se no desenvolvimento dos relatórios de estágio dos professores estagiários, a realizar no âmbito do estágio pedagógico da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
Aborda a temática do recurso a tecnologias digitais e o consumo das redes sociais e o seu contributo para o ensino da História.
É um inquérito inicial, com um conjunto de perguntas diversas às quais pedimos que respondas com a máxima sinceridade.
Algumas perguntas permitem mais do que uma escolha.
Tem uma duração estimada de 10-15 minutos.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **Turma** * Dropdown

Marcar apenas uma oval.

- 8 A
- 8 B
- 11LH1
- 11LH3
- 11LH2/3
- 12H1
- —

2. **Idade** *

3. **Género** *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não Dizer
- Outra:

4. **Tens acesso frequente à *internet* no telemóvel durante o dia?**

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, acesso ilimitado
- ◯ Sim, mas limitado
- ◯ Não

5. **Em que redes sociais tens conta criada? *(Podes selecionar várias opções)***

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Facebook
- ☐ Instagram
- ☐ Linkedin
- ☐ TikTok
- ☐ Twitter
- ☐ Youtube
- ☐ Snapchat
- ☐ BeReal
- ☐ Não tenho conta em nenhuma rede social.
- ☐ Outra: _____

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

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 1 hora
- ◯ De 1 a 2 horas
- ◯ De 2 a 3 horas
- ◯ De 3 a 4 horas
- ◯ De 4 a 5 horas
- ◯ De 5 a 6 horas
- ◯ De 6 a 7 horas
- ◯ De 7 a 8 horas
- ◯ Mais de 8 horas

7. **Com que finalidade usas as redes sociais?** ***(Podes selecionar várias opções)***

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Lazer/ Entretenimento.
- [ ] Conhecer pessoas novas.
- [ ] Comunicar.
- [ ] Estudar.
- [ ] Visibilidade/ Fama.
- [ ] Outra: _____

8. **Usas as redes sociais para pesquisar informação? Se sim, indica em que rede(s) social(ais) costumas realizar esta pesquisa.**

_____

_____

_____

_____

_____

9. **Costumas verificar se a informação que recebes das redes sociais é fidedigna/ verdadeira?**

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, muitas vezes.
- ◯ Sim, quando fico com dúvidas.
- ◯ Não.

10. **Como costumas verificar se uma informação é fidedigna/ verdadeira?**

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Consulto várias fontes (livros, jornais, artigos, sites, etc.)
- ◯ Pesquiso no Google, e fico com a resposta gerada pela IA
- ◯ Pesquiso no Wikipédia
- ◯ Confio na fonte que partilhou
- ◯ Não costumo verificar

11. **Consideram que as redes sociais influenciam a sua opinião sobre o mundo?**

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, muito
- ◯ Um pouco
- ◯ Quase nada
- ◯ Não

12. **Já utilizaste aplicações de edição de vídeo? Se sim, indica qual(ais) já utilizaste.** *

_____

_____

_____

_____

_____

13. **Utilizas o *smartphone* para aprendizagens/ tarefas escolares?**

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim *Avançar para a pergunta 14*
- ◯ Não *Avançar para a pergunta 15*

14. **Em que tipo de aprendizagens/ tarefas utilizas o *smartphone*? *(Podes selecionar várias opções)***

Marcar tudo o que for aplicável.

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

15. **Na tua opinião, o *smartphone* podia ser mais utilizado como ferramenta de aprendizagem em contexto escolar?**

_____

16. **Segues alguma página, perfil ou canal relacionado com História? Se sim, indica em que rede(s) socia(ais) os segues e, se possível, dá alguns exemplos.**

17. **Usas com TikTok com que frequência?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não uso
- ◯ Uma vez por mês ou menos *Avançar para a pergunta 18*
- ◯ Todas as semanas *Avançar para a pergunta 18*
- ◯ Todos os dias

18. **Em média, quantas horas por dia estás no TikTok?**

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 1 hora
- ◯ De 1 a 2 horas
- ◯ De 2 a 3 horas
- ◯ De 3 a 4 horas
- ◯ De 4 a 5 horas
- ◯ De 5 a 6 horas
- ◯ De 6 a 7 horas
- ◯ De 7 a 8 horas
- ◯ Mais de 8 horas

19. **Que tipos de atividades costumas realizar no *TikTok? (Podes selecionar várias opções)***

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Consumir conteúdo *Avançar para a pergunta 20*
- ◯ Criar conteúdos (Gravar, Guardar, Publicar)
- ◯ As duas opções acima

20. **Que tipo de conteúdos mais consomes no TikTok?** ***(Podes selecionar várias opções)***

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Humor
- [ ] DYI
- [ ] POV
- [ ] Moda
- [ ] Comida/ Receitas
- [ ] Desporto
- [ ] Maquilhagem e Cuidados com a Pele
- [ ] Saúde
- [ ] Divulgação Científica
- [ ] História
- [ ] Coreografias
- [ ] Desafios
- [ ] Notícias
- [ ] Política
- [ ] Famosos
- [ ] Arte
- [ ] Música
- [ ] Viagens
- [ ] Outra: _____

21. **Utilizas o *TikTok* para te informares sobre o mundo e a atualidade?**

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

22. **Para ti quão *fiáveis/ verdadeiras* são as informações disponibilizadas pelo *TikTok?***

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Totalmente Fiável/ Verdadeira
- ◯ Tendencionalmente Fiável/ Tipicamente verdadeira
- ◯ Fiabilidade Indeterminada/ Uma mistura de verdade e falsidade
- ◯ Pouco Fiável/ Duvidosa
- ◯ Nada Fiável/ Falsa
- ◯ Não penso nisso

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Apêndice 2

Trabalho de Projeto

8º Ano de Escolaridade

HISTÓRIA

Ano Letivo 2025/2026

#TurismoTok: Tesouros Barrocos do Porto

Imagina que és um guia turístico no Porto e tens de apresentar, a visitantes, um monumento barroco da cidade.
O teu desafio é criar um vídeo curto e criativo, onde demonstras os teus conhecimentos relativos ao estilo Barroco, através de um exemplo paradigmático do nosso rico património.

Guião de Trabalho

Barroco

- *Indica o quê é (características e objetivos)*
- *Contexto (onde e quando surgiu)*

Exploração do Monumento

- *Indica o nome, período, arquiteto, localização, outros aspetos que julgues interessantes;*
- *Evidência as principais características estilísticas presentes.*

Apresentação

- *Deves fazer um TikTok criativo (ou plataforma alternativa);*
- *2-3 minutos;*
- *Podes incluir vídeo, imagens, fotografias, texto, música, etc.*
- *Deves entregar via Teams.*
- *As tuas decisões serão discutidas em aula!*



Turismo Tok – Tesouros Barrocos no Porto					
Critérios	**Níveis de desempenho**				
	5	**4**	**3**	**2**	**1**
Compreensão (25%)	Domina os conteúdos adquiridos, estabelecendo de forma completa relações entre eles.	Domina os conteúdos adquiridos, estabelecendo algumas relações entre eles.	Domina parcialmente os conteúdos adquiridos, estabelecendo algumas relações entre eles.	Domina parcialmente os conteúdos adquiridos, estabelecendo relações com imprecisões entre eles.	Não domina os conteúdos adquiridos.
Argumentação (25%)	Assume uma perspetiva e argumenta-a de forma coerente e fundamentada.	Assume uma perspetiva mas argumenta-a com algumas incoerências ou fundamentação parcial.	Revela falhas na perspetiva apresentada e argumenta-a com algumas incoerências ou fundamentação parcial.	Revela falhas na perspetiva apresentada, não argumentando ou fundamentando a mesma.	Não apresenta uma perspetiva válida.
Criatividade (25%)	Comunica de forma original, inovadora e apelativa, utilizando recursos diversificados.	Evidencia três das características anteriores, apresentando falhas numa delas.	Evidencia duas das características anteriores, apresentando falhas noutras duas.	Evidencia uma das características anteriores, apresentando falhas em três.	Não evidencia qualquer uma das características exigidas.
Expressividade (25%)	Evidencia clareza, fluência e ritmo, apresentando uma postura adequada ao contexto.	Evidencia três das características anteriores, apresentando falhas numa delas.	Evidencia duas das características anteriores, apresentando falhas noutras duas.	Evidencia uma das características anteriores, apresentando falhas em três.	Não evidencia qualquer uma das características exigidas.

Apêndice 3

Trabalho de Projeto

HISTÓRIA A

11º Ano de Escolaridade

Ano Letivo 2025/2026



Nas últimas aulas temos vindo a abordar o reflexo prático dos ideais Iluministas, concretizado nas revoluções liberais do final do século XVIII e do século XIX.
A partir de hoje, vamos explorar estas transformações num âmbito que nos toca mais próximo do coração, a Revolução Liberal Portuguesa.
E como não podemos ficar indiferentes aos valores revolucionários destacados, como a Liberdade, Igualdade e Fraternidade, lançamo-vos o desafio de pesquisarem autonomamente este período, criar uma síntese crítica, pautada pela vossa perspetiva pessoal destes conteúdos essenciais à nossa História, e partilhá-la com o resto da turma!



Modalidade

- O trabalho têm como o objetivo geral a exploração das várias temáticas relativas à implantação do Liberalismo em Portugal, sendo que estas serão repartidas em aula pelos grupos.
- O trabalho será realizado em pares;
- Encontra-se repartido em **duas partes** que serão devidamente avaliadas:
  - Criação de um TikTok de divulgação da temática definida;
  - Apresentação oral do processo de seleção da informação e do TikTok.
- **Data de entrega final: 15/03/2026**

Procedimento Geral

1 - *TikTok*

Tendo por base o conjunto de questões orientadoras, específicas ao vosso grupo, que vos foram dispobilizadas via Teams, criem um vídeo curto e criativo, em moldes de divulgação pública, onde expõem os principais conteúdos da vossa temática. Para tal devem:

- Começar por realizar uma pesquisa da temática, tendo por base no mínimo **três fontes**, que devem citar e indicar na apresentação oral, sendo elas:
  - Obrigatoriamente (1): o Manual, os sites e o e-book disponíveis no Teams;
  - Ao vosso critério (2): livros, sites, artigos, revistas, documentários, etc.
- O vídeo deve ter entre 3 a 5 minutos;
- Utilizem a plataforma *TikTok* ou plataforma alternativa de criação de conteúdo;
- Podem incluir recurssos audiovisuais, imagens, fotografias, texto, música, etc.

O vosso vídeo será partilhado com os outros colegas, no sentido de garantir que todos os alunos têm igual contacto com todas as temáticas relativas à Revolução Liberal.

2 - Apresentação Oral

Preparem uma apresentação oral, na qual desenvolvem os seguintes tópicos:

- Contextualização da temática que vos foi atribuída, respondendo às questões-orientadoras de forma breve;
- Justificação das vossas escolhas na elaboração do TikTok (recursos selecionados, encadeamento lógico, outros fatores relevantes);
- Deve durar entre 5 a 10 minutos;
- É para ser feita em aula, a partir de dia **16/03/2026**.





Avaliação| *TikTok*

Apresentação Multimédia						
Critérios	**Níveis de desempenho**					
	20 - 19	18 - 17	16 - 14	13 - 10	9 - 8	7 - 1
Aplicação (25%)	Mobiliza todos os conteúdos científicos, com total correção.	Mobiliza a maioria dos conteúdos científicos, com correção.	Mobiliza conteúdos científicos, ainda que comprometa a clareza do discurso.	Mobiliza os conteúdos científicos e/ou com erros factuais.	Mobiliza poucos conteúdos científicos e/ou com erros factuais.	Não mobiliza conteúdos científicos, ou fá-lo com contradições.
Argumentação (25%)	Assume uma perspetiva e argumenta-a de forma completa, coerente e fundamentada.	Assume uma perspetiva e argumenta-a de forma coerente e fundamentada, ainda que incompleta.	Assume uma perspetiva mas aurgumenta-a com algumas incoetências ou fundamentação parcial.	Revels falhas na perspetiva e argumenta-a com algumas incoerências ou fundamentação parcial.	Revela falhas na perspetiva apresentada, não argumentando ou fundamentando a mesma.	Não apresenta uma perspetiva válida.
Correção (25%)	Apresenta um discurso estruturado, aplicando corretamente a terminologia especifica da disciplina.	Apresenta um discurso com algumas falhas, ainda que aplique a terminologia especifica da disciplina.	Apresenta um discurso com inconsistências, aplicando parcialmente a terminologia especifica da disciplina.	Apresenta um discurso com inconsistências, não aplicando a terminologia especifica da disciplina.	Apresenta um discurso com inconsistências, aplicando erradamente a terminologia especifica da disciplina.	Não apresenta um discurso estruturado.
Criatividade (25%)	Comunica de forma original, inovadora apelativa e ajustada, utilizando os recursos diversificados.	Evidência quatro das características anteriores, apresentando falhas numa delas.	Evidência três das características anteriores, apresentando falhas noutras duas.	Evidência duas das características anteriores, apresentando falhas noutras três.	Evidência uma das características anteriores, apresentando falhas em quatro.	Não evidência qualquer uma das características exigidas.

Avaliação| Apresentação Oral

Avaliação Oral						
Critérios	**Níveis de desempenho**					
	20 - 19	18 - 17	16 - 14	13 - 10	9 - 8	7 - 1
Aplicação (25%)	Mobiliza todos os conteúdos científicos, com total correção.	Mobiliza a maioria dos conteúdos científicos, com correção.	Mobiliza conteúdos científicos, ainda que comprometa a clareza do discurso.	Mobiliza os conteúdos científicos e/ou com erros factuais.	Mobiliza poucos conteúdos científicos e/ou com erros factuais.	Não mobiliza conteúdos científicos, ou fá-lo com contradições.
Argumentação (25%)	Assume uma perspetiva e argumenta-a de forma completa, coerente e fundamentada.	Assume uma perspetiva e argumenta-a de forma coerente e fundamentada, ainda que incompleta.	Assume uma perspetiva mas aurgumenta-a com algumas incoetências ou fundamentação parcial.	Revels falhas na perspetiva e argumenta-a com algumas incoerências ou fundamentação parcial.	Revela falhas na perspetiva apresentada, não argumentando ou fundamentando a mesma.	Não apresenta uma perspetiva válida.
Correção (25%)	Apresenta um discurso estruturado, aplicando corretamente a terminologia especifica da disciplina.	Apresenta um discurso com algumas falhas, ainda que aplique a terminologia especifica da disciplina.	Apresenta um discurso com inconsistências, aplicando parcialmente a terminologia especifica da disciplina.	Apresenta um discurso com inconsistências, não aplicando a terminologia especifica da disciplina.	Apresenta um discurso com inconsistências, aplicando erradamente a terminologia especifica da disciplina.	Não apresenta um discurso estruturado.
Expressividade (25%)	Evidencia segurança, clareza, fluência e ritmo, apresentando uma postura adequada ao contexto.	Evidência quatro das características anteriores, apresentando falhas numa delas.	Evidência três das características anteriores, apresentando falhas noutras duas.	Evidência duas das características anteriores, apresentando falhas noutras três.	Evidência uma das características anteriores, apresentando falhas em quatro.	Não evidência qualquer uma das características exigidas.



Apêndice 4

HistoryTok- Questionário Final

Este inquérito enquadra-se no desenvolvimento dos relatórios de estágio da professora estagiária Sofia Albino, a realizar no âmbito do estágio pedagógico da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
Visa recolher o vosso *feedback* acerca do trabalho onde produziram um vídeo curto em formato *TikTok* nas aulas de História. É um questionário final e quero saber a vossa opinião sincera!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **Qual foi o impacto desta estratégia na tua aprendizagem?** (*por exemplo, aprendeste alguma coisa ao produzir o TikTok? O quê? Como é que este trabalho te ajudou a aprender História? Com este trabalho sentiste que conseguiste perceber melhor a matéria? Gostastes de apresentar a matéria de forma mais criativa/ diferente do habitual? Sentiste que trabalhaste mais ou que trabalhaste menos, em relação a outras aulas? Porquê? Gostaste de realizar um trabalho mais prático? Quais são as vantagens e desvantagens desta atividade? Sentiste que trabalhaste a tua comunicação, interpretação de informação e edição/ produção de vídeo?* De que forma?) *

2. **Qual foi o impacto desta estratégia na tua iniciativa para as aulas de História?** (*por exemplo sentiste-te curioso em relação à realização deste trabalho? Porquê? Sentiste-te motivado para fazer o trabalho? Foi útil/ gostaste de poder trazer para a sala de aula os teus gostos e o teu toque pessoal/ a tua perspetiva? Consideras apropriado produzir conteúdos digitais numa aula de História?*) *

3. **Qual foi o impacto na tua autonomia?** (*por exemplo tiveste interesse em saber mais sobre o tema que trabalhaste? Sentiste-te desafiado durante a realização deste trabalho? Porquê? Que impacto teve o trabalho ter sido desenvolvido em grupo/ sozinho? Este trabalho motivou-te a querer saber mais sobre História? Consideras voltar a produzir conteúdos digitais no futuro? Despertou a tua curiosidade em aprender mais, ou até a desenvolver uma habilidade nova no futuro?*) *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários