



Maria Cristina Teixeira Alves da Costa Lourenço
**Da narrativa à narrativa digital:
o texto multimodal no estudo da narrativa**

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cristina Teixeira Alves da Costa Lourenço

**Da narrativa à narrativa digital:
o texto multimodal no estudo da narrativa**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cristina Teixeira Alves da Costa Lourenço

**Da narrativa à narrativa digital:
o texto multimodal no estudo da narrativa**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Tecnologia Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos

Outubro de 2012

Declaração

NOME: Maria Cristina Teixeira Alves da Costa Lourenço

ENDEREÇO ELECTRÓNICO: crisloure@gmail.com

NÚMERO DO CARTÃO DE CIDADÃO: 3691276

TÍTULO DA TESE:

Da narrativa à narrativa digital: o texto multimodal no estudo da narrativa.

ORIENTADOR: Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos

ANO DE CONCLUSÃO: Outubro | 2012

DESIGNAÇÃO DO MESTRADO:

Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Tecnologia Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/ ____/ _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao longo da realização deste trabalho de investigação, muitas foram as pessoas que me encorajaram e apoiaram.

Gostaria de agradecer particularmente:

À Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos, de quem me orgulho de ter sido orientanda, pelo saber, pelo rigor científico, pelo incentivo, pela confiança, pelos seus silêncios e pela cumplicidade com o projeto, o que me ajudou, sem dúvida, a caminhar em segurança ao longo deste percurso.

À direção do Agrupamento de Escolas onde se realizou esta investigação, pela disponibilidade.

Aos meus queridos alunos que participaram neste estudo, por terem contribuído cada um com o seu melhor.

Às minhas colegas de mestrado, Sandrine e Sílvia, pela amizade oferecida e por caminharem firmes ao meu lado.

À minha família, pela compreensão e apoio nos momentos mais difíceis deste percurso.

Ao Luís, meu companheiro neste e noutros projetos, pelos excelentes momentos de partilha.

Às minhas filhas, Catarina e Margarida, a quem dedico este trabalho.

Resumo

A evolução das tecnologias digitais em todos os sectores da sociedade, incluindo a educação, implica uma mudança de paradigma nos métodos de ensino. Em Portugal, o novo Programa de Português do Ensino Básico salienta o papel das tecnologias considerando que estes novos cenários “exigem o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens)” (PPEB, 2009, p. 63).

Lankshear e Nobel (2006) admitem que a literacia assume um lugar central nas políticas educativas, no desenvolvimento do currículo e nas práticas educativas. Para estes autores “literacy is now centre stage in education policy, curriculum development, and everyday thinking about educational practice” (p. 7). No entanto, o seu conceito integra uma multiplicidade de textos e discursos obrigando a incorporar outros modos de representação além da escrita, outras formas de construir significado.

Neste contexto, pretendemos proporcionar, através da criação de narrativas digitais pelos próprios alunos, a oportunidade de acesso a uma multiplicidade de ambientes textuais, particularmente digitais e visuais.

Desenvolvemos um estudo de caso orientado para responder às seguintes questões de investigação: qual o contributo de recursos digitais multimodais para o estudo da narrativa? Que implicação poderá ter a criação da narrativa digital no aperfeiçoamento da produção escrita? O uso de recursos digitais em contexto letivo terá implicações na motivação dos alunos e na colaboração entre eles?

O estudo foi realizado numa turma de alunos de 7º ano de escolaridade (alunos de 13 anos) e todo o trabalho conducente à produção das narrativas digitais se desenvolveu no âmbito de um projeto curricular integrado e contextualizado na aula de Língua Portuguesa.

A recolha de dados foi feita através de observação participante, entrevistas semiestruturadas e trabalhos dos alunos. A interpretação dos dados foi realizada por meio de análise de conteúdo.

Os resultados permitem concluir que os alunos desenvolveram competências linguísticas relacionadas tanto com a escrita, perspectivada enquanto processo, como com a oralidade; adquiriram e melhoraram a sua literacia digital e visual, competências que levaram à construção de significados em textos multimodais. Verificamos ainda que o trabalho relacionado com a narrativa digital favoreceu o estudo da narrativa em Língua Portuguesa e que o uso de ferramentas digitais teve um significativo impacto na motivação dos alunos e a colaboração entre eles, facto que, sem dúvida, contribuiu para a qualidade das narrativas digitais produzidas.

Abstract

The evolution of digital technologies in all sectors of society, including education, implies a paradigm shift in teaching methods. In Portugal, the new national curriculum for Portuguese language teaching at primary and middle school level highlights the role of technologies, considering that these new methods, "require mastery of multiple literacies, namely digital and computer literacies – associated with information and communications technologies – and visual literacy – reading images" (PPEB, 2009, p. 63).

Lankshear and Nobel (2006) admit that literacy takes a central position in educational policies, the development of curriculum and teaching practices. For these authors "literacy is now centre stage in education policy, curriculum development, and everyday thinking about educational practice" (p 7). However, the concept combines a multiplicity of texts and discourses requiring the incorporation of such forms of constructing meaning, other than the written form.

In this context, we attempt to provide through student developed multimodal digital narratives, the chance to access a multiplicity of textual environments, in particular digital and visual ones.

We set out a case study designed to answer the following research questions: how can multimodal texts contribute to development of the study of narrative? Which implications could the creation of digital narratives have in the improvement of writing skills? Would the use of digital resources inside the classroom interfere with the students' motivation and mutual collaboration?

The study was carried out with a class of Year 7 students (13 year olds). All the work related to the production of digital narratives developed in the extent of an integrated curriculum project and contextualized in Portuguese Language classes.

Data was collected through participant observation, semi-structured interviews with students and analysis of student digital productions. Data analysis is based on the content analysis method.

The results make it possible to conclude that: the students developed linguistic skills that are related to both writing and oral; they improved their digital and visual literacy which gave rise to the construction of meanings in multimodal texts. We found as well that the use of digital narrative favored the study of narrative in Portuguese and that the use of technological tools contributed to student motivation and commitment which also raised the quality of their digital productions.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.1. Contextualização do estudo | 10 |
| 1.2. Questões de investigação e objetivos do estudo..... | 12 |
| 1.3. Organização da dissertação..... | 13 |
| CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 15 |
| 2.1. Educação e tecnologia | 16 |
| 2.2. Um novo conceito de aprendizagem..... | 22 |
| 2.3. Novas literacias | 26 |
| 2.4. Os textos multimodais no Programa de Português do Ensino Básico | 38 |
| 2.5. A produção escrita..... | 43 |
| 2.6. Da narrativa à narrativa digital | 50 |
| CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO | 55 |
| 3.1. Desenho do estudo..... | 56 |
| 3.2. Projecto de intervenção- breve descrição | 57 |
| 3.3. Participantes | 61 |
| 3.4. Instrumentos de recolha de dados | 61 |
| 3.4.1. Observação participante / notas de campo | 62 |
| 3.4.2. Entrevista..... | 63 |
| 3.4.3. Trabalhos dos alunos | 65 |
| 3.5. Tratamento e análise dos dados | 66 |
| CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 71 |
| 4.1. Análise e interpretação de dados | 73 |
| 4.1.1. Narrativa digital | 75 |
| 4.1.2. Novas literacias | 85 |
| 4.1.2.1. Literacia digital | 86 |
| 4.1.2.2. Literacia Visual | 89 |
| 4.1.3. Escrita | 91 |
| 4.1.4. Expressão oral..... | 95 |
| 4.1.5. Colaboração..... | 97 |
| 4.1.6. Motivação | 99 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO | 103 |
| 5.1. Conclusões do estudo | 105 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 109 |
| ANEXOS | 125 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Habilidades necessárias para poder escrever (Cassany, Luna & Sanz, 2008) | 48 |
| Quadro 2 - Planificação das sessões. | 59 |
| Quadro 3 - Avaliação da narrativa digital “Uma nova vida” | 76 |
| Quadro 4 - Avaliação da narrativa digital “Ação solidária” | 77 |
| Quadro 5 - Avaliação da narrativa digital “Ajuda o próximo” | 78 |
| Quadro 6 - Avaliação da narrativa digital “A ação solidária” | 79 |
| Quadro 7 - Avaliação da narrativa digital “Afonso e o velho” | 80 |
| Quadro 8 - Avaliação da narrativa digital “O assalto à instituição” | 81 |
| Quadro 9 - Avaliação da narrativa digital “A última jogada” | 82 |
| Quadro 10 - Avaliação da narrativa digital “Mudança de uma vida” | 83 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - A convergência de tecnologias na narrativa digital em educação (Robin, 2008) | 54 |
| Figura 2 - Categorias..... | 74 |
| Figura 3 - Imagem da narrativa digital “Uma nova vida” | 76 |
| Figura 4 - Imagem da narrativa digital “Ação solidária” | 77 |
| Figura 5 - Imagem da narrativa digital “Ajuda o próximo” | 78 |
| Figura 6 - Imagem da narrativa digital “A ação solidária” | 79 |
| Figura 7 - Imagem da narrativa digital “Afonso e o velho” | 80 |
| Figura 8 - Imagem da narrativa digital “O assalto à instituição” | 81 |
| Figura 9 - Imagem da narrativa digital “A última jogada” | 82 |
| Figura 10 - Imagem da narrativa digital “Mudança de uma vida” | 83 |

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização do estudo

Vivemos atualmente num contexto em que as Tecnologias da Informação e Comunicação assumem uma grande visibilidade tanto em termos sociais como educativos (Viseu, 2008). O avanço tecnológico do séc. XX vem marcar ainda mais a importância da tecnologia nos diversos setores da atividade humana, trazendo consigo alterações e transformações das formas de viver, conviver e aprender. A relação do homem com a natureza é, desde sempre, mediada pela tecnologia, mas na sociedade atual essa mediação é muito mais visível e está presente em quase todos os aspetos da vida profissional, social, pessoal e familiar.

A transformação das relações materiais para as relações virtuais ou comunicativas na sociedade, a diminuição das relações físicas e o crescimento do universo mediático-relacional marcarão a transição do século XX para o século XXI. (Tornero, 2007).

Este avanço tecnológico atinge também as instituições educativas, obrigando-as a alterar as suas estruturas e princípios organizativos onde as teorias tecnológicas passam a fazer parte das teorias da educação (Blanco & Silva, 1993). O ensino e as escolas ficaram, no final do século XX, perante um cenário tecnológico novo, “um universo repleto de satélites de comunicação, fibra óptica, informação digitalizada, computadores pessoais cada vez mais avançados, realidade virtual, numa palavra, no meio de uma grande explosão de comunicação audiovisual.” (Tornero, 2007, p.29).

Tal como aconteceu com outras tecnologias no passado, acredita-se no papel que as tecnologias poderão assumir a nível da escola. Contudo, as tecnologias na escola têm funcionado geralmente como suporte às estratégias tradicionais, não sendo usado o seu potencial em termos de desenvolvimento de competências de nível superior, ficando a sua utilização muito aquém do desejável (Costa, 2008). A escola continua a pautar-se por esquemas de funcionamento de outros tempos, sentindo-se que os professores revelam dificuldades por falta de formação. Ao fim e ao cabo, ainda há quem pareça esquecer-se que de um modo geral as tecnologias, os sistemas, as ferramentas não são em si mesmas boas nem más – são instrumentais, e (só) serão boas se forem bem usadas. A questão é a de saber até que ponto estão criadas as condições para se rentabilizar a sua utilização... No que à adoção e aplicação de TIC diz respeito, essas condições são determinadas pelos níveis de formação e qualificação dos trabalhadores (Dias, 2007).

A Educação assume um papel fundamental no ritmo da evolução da sociedade, sendo que “o grau de familiaridade com os meios computadorizados está a evoluir de geração em geração. É tão importante que existam meios, como que se saiba utilizá-los.” (Picoito & Almeida, 2007, p.163). Assim, sendo evidente o fosso existente entre as práticas de sala de aula e as práticas realizadas pelo aluno em contextos não formais, cabe ao professor proporcionar ambientes de aprendizagem criativos e inovadores que os estimulem e motivem na construção do seu saber, agindo de forma construtiva, criando espaços de ação, reflexão e criatividade.

Nas orientações de gestão do Programa de Português do Ensino Básico, no que diz respeito aos contextos e recursos de aprendizagem, é referido que os resultados esperados pressupõem um trabalho organizado e sistemático do oral, da leitura, da escrita e do conhecimento da língua, “envolvendo múltiplas literacias, bem como o uso efetivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” (PPEB, 2009, p.109). Na organização programática do terceiro ciclo, refere-se que “há que proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projetos cada vez mais alargados e exigentes”, sendo fundamental para tal “consolidar a apropriação de estratégias e o domínio dos instrumentos de acesso à informação, tendo em vista uma utilização autónoma e criteriosa das tecnologias da informação e informação” (p.113).

Neste contexto, pretendemos proporcionar, através da criação de narrativas digitais pelos próprios alunos, a oportunidade de acesso a uma multiplicidade de ambientes textuais, particularmente digitais e visuais, que levarão à interpretação de processos e efeitos de construção de significados em textos multimodais. Este é um dos descritores de desempenho - “aquilo que se espera que o aluno faça” (p.17) - da competência da leitura, “entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.” (PPEB, p.16).

Este trabalho de investigação denominado “Da narrativa à narrativa digital: o texto multimodal no estudo da narrativa” estuda a integração dos textos multimodais na narrativa, tornando-se, assim, num contributo para a integração das Tecnologias em Educação, apostando na inovação ao redefinir o papel do professor como criador de novos ambientes educativos. (Tornero, 2007).

1.2. Questões de investigação e objetivos do estudo

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vão assumindo progressivamente novos e cada vez mais importantes papéis no cenário educativo. Urge repensá-los para estudar e implementar estratégias diversificadas de forma que a escola contribua para proporcionar aos alunos, através das TIC, experiências de aprendizagens tanto curriculares como transversais enriquecedoras, em que as tecnologias contribuam efetivamente para o desenvolvimento intelectual, social e pessoal

O propósito deste trabalho de investigação consiste em identificar, caracterizar e interpretar a relação entre uma abordagem multimodal, particularmente através da narrativa digital, na aula de Língua Portuguesa e a didatização da narrativa em contexto formal de aprendizagem. Para isso, desenvolvemos uma experiência centrada na criação de uma narrativa digital em ambiente normal de sala de aula numa turma do sétimo ano de escolaridade.

Formulámos as seguintes questões de investigação:

- Qual o contributo de recursos digitais multimodais para o estudo da narrativa?
- Que implicação poderá ter a criação da narrativa digital no aperfeiçoamento da produção escrita?
- O uso de recursos digitais em contexto letivo terá implicações na motivação dos alunos e na colaboração entre eles?

Perante estas questões de investigação, definimos os seguintes objetivos que orientarão o nosso estudo:

- Identificar que desafios enfrentam os alunos na criação de uma narrativa digital.
- Interpretar processos de construção de significado em textos multimodais, através da combinação da palavra escrita com sons e imagens.
- Promover o desenvolvimento de competências linguísticas e digitais.
- Estudar a contribuição do uso de meios digitais para a motivação e a colaboração entre os alunos
- Compreender de que forma a narrativa digital contribui para o estudo da narrativa em contexto formal de aprendizagem

1.3. Organização da dissertação

De modo cumprir os objetivos do trabalho e a dar resposta às questões de investigação por nós formuladas, organizámos esta dissertação em cinco capítulos: Introdução, Enquadramento teórico, Metodologia da investigação, Apresentação e discussão dos resultados e Conclusão.

No primeiro capítulo, referimo-nos à contextualização do estudo, referindo as mudanças que se têm vindo a verificar na sociedade atual e a conseqüente necessidade de criação de ambientes de aprendizagem criativos e inovadores com recurso a tecnologias digitais. Apresentamos depois as questões de investigação, os objetivos do presente estudo, bem como a estrutura que orienta a dissertação.

No segundo capítulo, abordámos os temas diretamente relacionados com este estudo, revendo a literatura que poderá contribuir para compreender melhor o fenómeno em estudo. Destacamos o papel que as tecnologias têm vindo a assumir na área da educação, bem como o relevo que lhes é dado pelo atual Programa de Português do ensino básico. Refletimos também sobre o papel da escola neste cenário de mudança tecnológica e sobre a inevitabilidade da integração das tecnologias no ensino e na aprendizagem. De seguida, debruçamo-nos sobre os novos contextos de aprendizagem emergentes do rápido aumento da informação, destacando o papel do aluno enquanto ator responsável e crítico na sua gestão e avaliação. Destacamos, em seguida, a importância do desenvolvimento de novas literacias, particularmente a digital e a visual nestes novos contextos de aprendizagem. Referimo-nos, também, ao destaque que é dado aos textos multimodais no Programa de Português do ensino básico, às etapas do processo de escrita e às componentes que esta envolve. Fazemos ainda, neste capítulo, um percurso da narrativa à narrativa digital, passando pela importância do processo de escrita na criação da narrativa.

No terceiro capítulo, apresentamos as nossas opções metodológicas, fazemos a descrição do estudo, indicamos e caracterizamos os participantes, explicitamos os instrumentos de recolha de dados e o seu tratamento.

No quarto capítulo, analisamos e interpretamos os dados obtidos nos trabalhos dos alunos, nas notas de campo e nas entrevistas.

Por fim, no quinto capítulo, apresentamos as principais conclusões desta investigação e algumas reflexões finais.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Educação e tecnologia

A sociedade transformou-se, com a globalização da informação, numa sociedade de informação e conhecimento. De acordo com Silva (2001), a expressão Sociedade da Informação passou a usar-se para designar o novo tempo civilizacional, um tempo marcado por um mundo novo dominado pela tecnologia que não para de entrar nas nossas vidas. É a *era da sociedade digital*, centrada na implementação de uma rede universal de comunicação audiovisual, que assenta na televisão digital e na Internet, que levou, em quase todos os países do Mundo, a uma transformação os modos de vida tradicionais, a programas de reconversão económica e de transformações industriais, a mudanças na gestão do trabalho e na educação e mesmo a transformações de personalidade e de formas de ser dos indivíduos. (Torneró, 2007).

Castells fala numa revolução tecnológica de Informação. Por tecnologia, entende “a utilização de conhecimento científico para especificar as vias de se fazerem coisas de uma forma *reprodutível*”. (Castells, 2005, p.34). Considera esta revolução um evento histórico tão importante como a Revolução Industrial do século XVIII.

A situação que hoje vivemos é fortemente marcada pela generalização do computador pessoal e do fácil acesso à informação (Costa, 2008). Parece-nos que a escola não pode ficar indiferente a este novo cenário de desenvolvimento tecnológico perante o qual ficou colocada e perante o contacto permanente dos seus utentes com os meios tecnológicos. Como afirma Torneró (2007),

os alunos e as alunas – sobretudo nos países desenvolvidos – têm em sua casa cada vez mais canais de televisão, mais vídeos mais jogos de vídeo, mais computadores, correio electrónico e acesso à Internet. O mesmo sucede nas empresas, lojas, instituições, cidades. Se a escola tende a ser refractária à integração de novas tecnologias e tem por hábito fechar-lhes as portas, estas tendem a entrar-lhe pela janela, pois quem a frequenta vive num ambiente cada vez mais determinado por estas tecnologias. (p.30).

A União Europeia reconhece que a internet está a mudar o mundo e que esta mudança é fundamental para o crescimento económico e para a competitividade. Uma vez que o acesso à Internet se tornou um direito fundamental para todos, considera que é necessário garantir que todos os cidadãos, escolas, empresas, administrações tenham acesso às tecnologias de

informação e comunicação e as explorem plenamente. Constitui um dever dos governos responsáveis garanti-lo (Comissão Europeia, 2003). Portugal não é exceção, pelo que as escolas assistiram a uma melhoria de condições em relação ao acesso às TIC, tendo o Ministério da Educação renovado os equipamentos informáticos e equipado as escolas. De acordo com Viseu (2008), em 1997, em Portugal, 76% por cento das escolas públicas não dispunham de computadores. Tornaram-se, desde então, uma área prioritária, para as quais foram definidas medidas a fim de suprir essas carências.

Exemplo disso é o Plano Tecnológico, que se iniciou com a entrada em funções do XVII Governo Constitucional e surge como um desafio decorrente da Estratégia de Lisboa. Baseado em três eixos estruturantes (conhecimento, tecnologia e inovação),

[o] Plano Tecnológico é parte de um novo contrato social para a modernização da sociedade e o crescimento económico do país. Não se trata apenas da ciência que se faz nos laboratórios e nas universidades ou da tecnologia desenvolvida e adaptada pelas empresas. Trata-se de defender a ciência e a tecnologia como condição de progresso económico mas também de progresso cultural e social, como instrumento de crescimento, mas também base para uma cultura de rigor e de abertura, pilares do pensamento livre e garante do futuro da vida democrática. (Plano Tecnológico, 2006, s.p.)

Resultante da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico, emerge o Plano Tecnológico da Educação, aprovado na *Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007*. Tomada a decisão pelo Governo “de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010” (Diário da República, 1.ª série – N.º 180 – 18 de Setembro de 2007, p.6564), é reconhecido que “[o] desenvolvimento de competências em tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e a sua integração transversal nos processos de ensino e de aprendizagem tornam -se objectivos incontornáveis dos sistemas de ensino.” (Plano Tecnológico da Educação, Diário da República, 1.ª série – N.º 180 – 18 de Setembro de 2007, p.6564). Assim, estabeleceu-se um conjunto de metas com vista à modernização tecnológica da educação, sendo que o plano se estrutura em torno de quatro eixos: tecnologia, conteúdos, formação e investimento. Neste sentido, houve uma grande evolução nas escolas portuguesas, tendo o processo de apetrechamento abrangido um grande número de estabelecimentos.

O programa *Internet na Escola* teve como objetivo equipar os estabelecimentos de ensino com equipamentos informáticos e ligações à Internet. Da responsabilidade do Ministério da Ciência e da Tecnologia, insere-se no quadro das iniciativas do Governo orientadas para a Sociedade da Informação em Portugal. Após a expansão do seu uso, a sociedade da informação ganhou visibilidade no nosso país, tendo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) emergido como um tema recorrente na definição de novas políticas sociais e económicas (Silva, 2008).

As TIC tornam-se, deste modo, o centro da Sociedade da Informação, mobilizando um conjunto de ações a nível europeu e nacional. Em 2006, são definidas as *Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*, uma recomendação do Parlamento Europeu resultante do esforço conjunto da Comissão Europeia e dos Estados-Membros no âmbito do programa de trabalho «Educação e Formação 2010». O Quadro de Referência estabelece oito competências essenciais, entre as quais surge a competência digital, sendo que “[p]ossuir as competências básicas fundamentais da língua, da literacia, da numeracia e das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) é uma condição essencial para aprender, e aprender a aprender está na base de todas as actividades de aprendizagem.” (Comissão Europeia, 2007, p.3).

O Parecer nº 5/2010, *Parecer sobre Metas Educativas 2021: (OEI)* publicado em *Diário da República, 2ª série – Nº 183 – 20 de Setembro de 2010*, emitido pelo Ministério da Educação, assente no documento de orientação para o futuro da educação no horizonte de 2021, “colocou à reflexão dos países que integram a OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, de que Portugal faz parte, um conjunto de objectivos, metas e instrumentos de avaliação regional para o desenvolvimento educativo, intitulado *Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários*.”. Entre as metas a adotar surge a *Meta Específica 13* “Melhorar a dotação de bibliotecas e computadores nas escolas”, cujo objetivo quantificado é conseguir que o rácio computador/aluno se situe entre 1/8 e 1/40 em 2015 e entre 1/1 e 1/10 em 2021.

Neste ambiente de “mudança acelerada” (Comissão Europeia, 2007, p.3) e perante tais alterações tecnológicas na sociedade da informação, as escolas não podem ficar indiferentes, colocando-se um grande desafio ao sistema educativo, confirmado por Papert (1997, p.50) ao

dizer que “o computador curto-circuita a mescla tradicional da escola, composta por uma motivação artificial e uma disciplina imposta, com o fim de “agarrar” as crianças para aprenderem assuntos que não podem usar”. No entanto, a escola ainda se apresenta como uma instituição que tem na perspectiva tradicional e tecnicista os fundamentos que norteiam a sua atuação, assumindo-se o professor o responsável por transmitir o conhecimento ao aluno que atua passivamente, recebendo e acumulando o conhecimento transmitido (Baladeli & Altoé, 2008). Continuam a privilegiar-se os modos tradicionais de comunicação e informação, baseados no professor e nos manuais, sem se usufruir das tecnologias digitais e do seu potencial (Costa, 2009). Estamos, no ponto de vista de Pretto (2008, p.1), perante “[u]ma velha escola velha, com cara de moderna” e conscientes de que, como afirmam Moura e Carvalho (2006), “[q]ualquer professor que não se incorpore na era digital, perderá esta nova geração de nativos digitais (p.109).

É inquestionável que os novos recursos tecnológicos exigem novos paradigmas, novas metodologias e novas estratégias e, muitas vezes, o professor usa-os porque é oportuno, sem sequer equacionar a sua mais-valia (Valente, 2009). Outras vezes, porém, elas são usadas apenas como suporte ao seu trabalho de preparação de aulas, não acrescentando nada de novo em termos de aprendizagem dos alunos e, por isso, “ficando muito aquém do que seria expectável” (Costa, 2008, p.15). Assim, é comum os docentes fazerem uso das Tecnologias Educativas meramente com funções instrumentais e complementares do seu trabalho, não as usando como ferramentas cognitivas, que são, “ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico”. (Jonassen, 2007, p.21).

Mais de dez anos antes de Costa, já Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999) referiam:

[a]s tecnologias foram inicialmente introduzidas nas escolas sem que as práticas tivessem sido modificadas, nem os currículos alterados, à excepção de aulas de informática [...]. A experiência mostra que o aparecimento de novos auxiliares pedagógicos é acompanhado de uma requestionação da organização da turma, das disciplinas, das relações entre professores e alunos. Mas a integração das tecnologias nas práticas correntes está longe de ser um dado adquirido, e as direções que ela poderá seguir são ainda mal conhecidas. (p.76)

Considerando que a escola muda com ou sem as tecnologias, que o seu público se vai também diversificando e que as tecnologias não podem ser a principal justificação de tais mudanças, há necessidade de pôr em prática pedagogias mais ativas e abertas ao novo mundo, como advogam estes dois autores.

Neste contexto, Costa (2004) atribui o fraco uso dos computadores nas escolas e no trabalho escolar a questões pedagógicas. Seguindo a sua linha de pensamento, o autor afirma que “a cultura transmitida pela instituição escolar tem cada vez menos a ver com a cultura que os alunos vivem e adquirem fora das aulas” (Costa, 2004, p.25), o que está relacionado com o facto de, como salientam Oblinger e Oblinger (2005), o acesso aos computadores para a maioria das crianças e adolescentes ser feito através de casa.

Papert (1997, p.21) refere, expressivamente, que “[e]spalhado pelo mundo, existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores.” Acrescenta que o reduzido número de computadores em casa foi já um factor que prejudicou a transformação da escola, no entanto, a situação inverteu-se e “[o] movimento de utilização de computadores nas escolas encontra-se dramaticamente atrasado em relação ao desenvolvimento dos computadores em casa [...] um crescente número de alunos passam mais tempo a realizar actividades assistidas pelo computador em casa do que na escola.” (Papert, 1997, p.38). Ainda segundo este autor, a utilização dos computadores em casa é uma fonte de pressão para a reforma educativa. Costa (2004, p.29) defende a ideia de que o uso efetivo das tecnologias na escola é essencialmente uma questão de natureza pedagógica, que exige uma preparação adequada dos professores e condições nas escolas para os alunos possam usufruir dos computadores enquanto ferramentas de aprendizagem.

Complementando a reflexão anterior, não podemos esquecer que "não se pode confundir a tecnologia com as realizações materiais que ela produz: a tecnologia é um processo desenvolvido pelo próprio homem, logo, antes de se traduzir em recurso material, passa por ser um recurso humano. Daí que vejamos a tecnologia e a educação como dois processos imbricados ao serviço do desenvolvimento do ser humano (Silva, 2002, p.31)", distinguindo, assim, na linha de Habermas (1987, referido por Silva, 2002) a ação instrumental e a ação comunicativa das tecnologias.

Concordamos com Castells (2005, p.36) quando afirma que a revolução tecnológica é caracterizada não pela centralidade do conhecimento e informação “mas a aplicação deste conhecimento e informação na produção de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação”. Este autor entende que as tecnologias não são apenas ferramentas a serem usadas, mas sim processos a serem desenvolvidos. Só assim poderemos pensar que as ferramentas tecnológicas podem facilitar a aprendizagem e o processo de construção de significados por parte dos alunos. Isso acontecerá quando os alunos forem colocados perante situações em que possam aprender com as tecnologias. Para tal, precisamos criar ambientes ricos em que os computadores apoiem a aprendizagem, mas uma aprendizagem significativa, por ser colaborativa, em que os alunos trabalhem em grupos, tenham uma expectativa comum e negociem métodos que irão utilizar para a realização de tarefas (Jonassen, 2007). Esta ideia é reforçada por Ramos (2005) ao afirmar que “[o] uso das TIC, em ambiente de trabalho cooperativo, gera entusiasmo, motivação e interesse pelas actividades lectivas” (p.78). A motivação aparece habitualmente como algo que é da exclusiva responsabilidade do aluno, fazendo parte do seu universo pessoal, atribuindo-se ao aluno a possibilidade de estar motivado ou desmotivado (Solé, 1999). Apesar de haver muitos fatores que podem contribuir para a motivação, parece evidente que a escola é um local privilegiado para o desenvolvimento da relação entre pares, que terá um impacto favorável na motivação dos alunos e na aprendizagem (Crook, 1998). Para além disso, as competências de colaboração através das tecnologias são fundamentais no novo ambiente digital (Sherman, 2000).

Neste cenário que nos rodeia, consideramos inevitável, a incorporação das tecnologias na escola (Ramos, 2007). É curioso que já em 1997 Papert afirmou que “[a] presença do computador irá indubitavelmente modificar a vida das crianças e, se temos o direito de estar *esperançados* numa mudança positiva, não estamos autorizados a *assumir* isso no interesse da geração seguinte” (p.21).

A Unesco tem contribuído para a promoção do debate sobre tecnologias e aprendizagem. Das conclusões apresentadas na publicação *Transforming the Education: the Power of ICT Policies*, podemos destacar que

ICT can be used to support teachers as they collaborate with their colleagues to learn best practices and model for their students the learning process. Students use ICT to engage in the sustained, collaborative process of building on current knowledge and cultural artifacts

to create and share new contributions. As they do so, students develop the ability to use a range of technology tools to search for, organize, and analyse information; to communicate effectively in a variety of forms; to collaborate with others of diverse skills and backgrounds; to think critically, innovatively, and creatively; and to continue their learning throughout their lifetimes. (UNESCO, 2011, p.218)

Desta forma, todos os agentes educativos serão envolvidos na criação e partilha de conhecimento, tornando-se este contributo fundamental para o desenvolvimento social e económico.

2.2. Um novo conceito de aprendizagem

O relatório da OCDE de 2005, baseado nos resultados do projeto *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, levado a cabo no período de 2002 a 2004, refere que os papéis dos professores estão a mudar, complexificam-se as exigências feitas a escolas e professores e a sociedade esperando-se que as escolas utilizem as novas tecnologias. Os relatórios nacionais que lhe deram origem indicam que atualmente se espera "que os professores desempenhem papéis muito mais amplos, levando em conta o desenvolvimento individual de crianças e de jovens, o gerenciamento de processos de aprendizagem na sala de aula, o desenvolvimento integral de cada escola como "comunidade de aprendizagem" e as relações com a comunidade local e o resto do mundo." (OCDE, 2006, p.101).

Perante os desafios que a globalização continua a lançar à União Europeia, cada cidadão terá de possuir as competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em mudança. (Comissão Europeia, 2007). Essa função cabe, sem dúvida, à educação, particularmente à educação formal.

Confrontados com o facto de as tecnologias caracterizarem cada vez mais os ambientes de trabalho, é importante que os professores se familiarizem com elas. "Isto aponta claramente para a necessidade de ambientes escolares que possam gerar a aprendizagem autónoma, individualizada e significativamente colaborativa." (Hargreaves, 1998, p.57).

Neste sentido, Castells (2004) refere que:

[n]ão existe reestruturação mais fundamental que a do sistema educativo. E muito poucos países e instituições se estão a aplicar realmente nisto, porque antes de começar a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas e a reciclar os professores, necessitamos de uma nova pedagogia, baseada na interactividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade de aprender e pensar de forma autónoma. Simultaneamente devemos fortalecer o carácter e assegurar a personalidade. E esta nova perspetiva constitui um terreno virgem. (p.320)

Esta citação remete-nos para a expectativa da OCDE (2006, p.101) relativamente aos professores. Além de oferecer instrução, espera-se que os docentes “estimulem os estudantes a assumir um papel mais ativo em sua própria aprendizagem”. Costa (2004, p.27) partilha também desta ideia ao afirmar que no passado se acreditava que um bom ensino era a chave para uma boa aprendizagem, contudo hoje “é mais claramente aceite que a aprendizagem é o grande objectivo de qualquer intervenção pedagógica e que deve ser uma actividade a realizar fundamentalmente pelo aluno. O papel do professor deve ser o de estruturar e proporcionar situações e experiências em que essa aprendizagem possa ser feita de forma activa, significativa e construída pelo próprio aluno.”

Esta linha de pensamento parece vir ao encontro das perspetivas construtivistas da aprendizagem. No passado, o conhecimento era transmitido diretamente do professor para o aluno, assumindo este a habilidade de recordar o que o professor dizia. Não constituía aprendizagem. Os construtivistas acreditam que o conhecimento “é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo” (Jonassen, 1996, p.70), tendo as ideias novas explicação nos conhecimentos prévios, fundamentais na construção de significados.

Dutton (1999, referido por Castells, 2004) defende que a nova aprendizagem se orienta para o desenvolvimento da capacidade de transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em ação. Para tal, não podemos descurar a função da escola e temos de reforçar o seu carácter social e socializador. A educação dada pela escola

promove o desenvolvimento, na medida em que estimula a actividade mental construtiva do aluno, e é responsável por torna-lo uma pessoa única, irrepitível, no contexto de um grupo social determinado [...] a educação é o motor do desenvolvimento entendido de uma forma global, isto é, incluindo capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e capacidades motoras. (Solé & Coll, 2001, p.18).

Perante este carácter socializador do ensino e da aprendizagem, estes autores consideram os conteúdos de aprendizagem como produtos sociais e culturais, assumindo o professor um papel de mediador entre o indivíduo e a sociedade e o aluno como aprendiz social. A educação deixa de ser apenas da responsabilidade do docente.

Nesta perspetiva, a educação será então a chave que permite explicar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, contribuindo a aprendizagem para o desenvolvimento. Na perceção construtivista, “ aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade, ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender.” (Solé & Coll, 2001, p.19). Ao aproximarmo-nos de um conteúdo, partimos de experiências e conhecimentos já existentes, que interferem na interpretação do mesmo ou na modificação dos significados existentes, originando um novo conteúdo. A forma como os alunos constroem conhecimento depende do que eles sabem e das experiências que tiveram (Solé & Coll, 2001; Jonassen, 2007).

Quando aprendemos devemos fazê-lo significativamente, não acumulando apenas acontecimentos nem reproduzindo a realidade, mas construindo significados próprios a partir da mobilização e atualização de experiências e conhecimentos prévios, integrando-os em cada aprendizagem realizada. Cada nova aprendizagem será incorporada de forma significativa, tornando-se útil para continuar a aprender.

As teorias da aprendizagem aplicadas às tecnologias estão a sofrer também grandes alterações. As tecnologias perspetivadas com ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007), tornam-se elementos essenciais na construção de conhecimento. Em vez de reproduzirem a informação fornecida pelo professor, envolvem ativamente o alunos na criação de conhecimento resultante da sua compreensão e conceção da informação (Jonassen, 2007). Colaboramos socialmente para definir significados, sendo que a negociação social nos permite realizar uma interpretação comum de acontecimentos e objetos. As ferramentas cognitivas permitem-nos negociar significados de forma colaborativa.

Perante este novo “quadro explicativo” (Solé & Coll, 2001, p.9), a conceção construtivista, as estratégias de trabalho definidas pelo professor devem ser orientadas sobretudo no sentido de ajudar os alunos “a pensar criticamente, a aprender como identificar e

resolver problemas, a estabelecer objectivos e regular a aprendizagem (aprender a aprender), a avaliar os resultados do seu trabalho", centrando a atenção no aluno (Costa, 2004, p.28).

Castells (2004), sugere que "[o] fundamental é trocar o conceito de aprender pelo de aprender a aprender, já que a maior parte da informação se encontra on-line e do que realmente se necessita é de habilidade para decidir o que queremos procurar, como obtê-lo, como processá-lo e como utilizá-lo para a tarefa que despoletou a procura dessa informação." (p.300).

Selfe, 1988; Bales, 1990; Seaton, 1993; Nelley, 1995, referidos por Jonassen, (1996) propõem que as tecnologias sejam usadas para proporcionar aos alunos oportunidades de interagir e trabalhar juntos em projetos significativos, juntando-se a comunidade de alunos e profissionais

Assim, podemos concluir que a perspectiva construtivista concebe a aprendizagem como um processo ativo em que os aprendentes constroem novas ideias ou conceitos baseados no conhecimento atual ou passado.

Não obstante, Siemens (2004) afirma que o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo são as três grandes teorias de aprendizagem mais frequentemente utilizados na criação de ambientes de ensino, mas desenvolvidos numa época em que a aprendizagem não sofria ainda o grande impacto da tecnologia sendo que as teorias que descrevem os princípios da aprendizagem devem refletir os ambientes sociais subjacentes. Na perspectiva do behaviorismo, o conhecimento é externo ao aprendente e é através do ensino que este o interioriza. O cognitivismo e o construtivismo não pressupõem que os alunos sejam recipientes vazios a serem preenchidos com o conhecimento; os alunos estão ativamente empenhados na criação de significados.

McKenna e Conradi (2010) sustentam, no entanto, que as pedagogias behavioristas e construtivistas apesar dos seus pontos de vista opostos, não só podem como devem coexistir na era da Internet, pois o construtivismo pode não adequar-se às necessidades de alguns leitores ou ser inadequado para o desenvolvimento de algumas proficiências.

Desta forma, devemos realçar que a era digital, com o rápido aumento da informação, fez emergir novos contextos de aprendizagem. Nas palavras de Siemens,

Knowledge and learning are processes that occur within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as knowledge patterns on which we can act) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets. The connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing. (2006, p.30)

Este autor faz ainda notar que todo o conhecimento é informação, mas nem toda a informação é conhecimento e afirma que “[c]onnectivism is a theory describing how learning happens in a digital age”. É justamente em sequência destas perspectivas que Downes (2012, p. 9) diz que “[c]onnectivism is the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks. An account of connectivism is therefore necessarily preceded by an account of networks”. O conectivismo surge, assim, com uma teoria decorrente da sociedade digital em rede em que vivemos atualmente.

Numa entrevista concedida à *Elearn Magazine*, Siemens (2009) afirma que o nosso sistema de ensino é incompatível com as necessidades de hoje. O desenvolvimento da escrita, da imprensa e mais recentemente da web participativa reduziram as barreiras para a interação com a informação. Devemos preocupar-nos com a forma como vamos lidar com a quantidade imensa da informação, como vamos recriar novos espaços sociais em que a tecnologia cada vez mais medeia as interações com os outros e como podemos reconhecer e promover conhecimento neste fluxo contínuo de informação. Perante o crescimento exponencial do conhecimento, é este certamente um dos principais desafios da educação.

É precisamente devido a esta transformação inevitável na educação que Tornero (2007, p.35) afirma que a “sociedade está a ficar sem salas de aula, ou seja, sem espaços fechados, controlados e reservados, nos quais o saber fluía verticalmente do professor para os alunos”, estando as novas redes mediáticas a penetrar nas instituições escolares, criando consequentemente novos ambientes de construção do conhecimento.

.2.3. Novas literacias

Há duas ou três décadas atrás, o termo “literacia” não fazia parte do discurso da educação formal. Antes da década de 70, era usado apenas na educação não formal, em particular no que se referia a adultos analfabetos. “Literacy” foi então o nome dado a programas

de educação não formal, que foram disponibilizados para adultos, promovendo a aquisição de competências de leitura e escrita (Lankshear e Knobel, 2006).

Como nos explica Soares (2004),

é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *Reading instruction, beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países. (p.6)

O termo literacia começou a ser mais conhecido entre nós “a partir de Outubro de 1995, com a divulgação do *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar*”, coordenado por Ana Benavente (Pinto, 2002, p.96). Em 1996, torna-se pública a obra *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, também coordenada por Benavente, decorrente de uma iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian, cabendo a elaboração ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Posto isto, o vocábulo *literacia* surgiu em Portugal tardiamente, como sublinha Soares (1998, referido por Pinto, 2002) quando refere que o termo *literacia*, que veio enriquecer o nosso léxico, teve em Portugal um aparecimento tardio, relativamente a outros países — Inglaterra e Estados Unidos, por exemplo, onde surge ainda no século XIX. Acrescenta-se o facto de o conceito não ser coincidente nos países desenvolvidos, onde se pretende conhecer os níveis de literacia, uma vez que a capacidade de ler e escrever está já adquirida, onde a literacia é o problema, e nos países em desenvolvimento, onde os estudos sobre literacia têm uma abordagem distinta, pois a maior parte da população ainda não atingiu o nível básico de leitura e escrita, sendo que é o analfabetismo que constitui o problema, nestes países.

O conhecimento das competências de leitura e escrita constituíram e continuam a constituir uma preocupação de países e organizações. Acreditando que o analfabetismo desapareceria com a escolarização, cresceram as políticas que garantiam a escolaridade básica obrigatória aos cidadãos. Apesar de se possuir a escolaridade obrigatória, vários países verificaram as dificuldades na compreensão do material escrito. Daqui surgiu a noção de

analfabetismo funcional: aprendizagens insuficientes e pouco utilizadas na vida (Benavente, 1996).

Alfabetização traduz, então, o ato de ensinar e aprender a leitura, a escrita e o cálculo; *literacia* a capacidade de usar as competências de leitura, de escrita e de cálculo. Deste modo, Benavente (1996, p.4) define literacia como "as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana." Fica claro, como nos afirma esta autora, que o conceito de literacia se centre na operacionalização das competências e não na sua obtenção, sendo que o perfil de literacia de uma população não pode ser considerado constante.

Lankshear e Nobel (2006) admitem que a literacia assume um lugar central nas políticas educativas, no desenvolvimento do currículo e nas práticas educativas. Torna-se, no entanto, necessário realçar o impacto das tecnologias no conceito de literacia.

Por conseguinte, sendo o conceito de literacia, hoje em dia, afetado pela mudança imposta pelas novas tecnologias, estas exigem outras literacias para explorar eficazmente as suas potencialidades (Leu *et al.*, 2004.) Em resultado dessas mudanças, sugere-se que do termo seja feita uma leitura no plural para assinalar a diversidade (Pinto, 2002; Papaioannou, 2011). Por sua vez, Lankshear e Knobel (2006) chamam-lhes "new literacies" e consideram que, apesar de terem alguns aspetos comuns às formas convencionais de literacia, distinguem-se delas em aspetos importantes. O termo "new" é dinâmico, quando relacionado com as tecnologias digitais e com as práticas que lhe estão associadas (Kalantzis *et al.*, 2010).

Leu *et al.* assumem não existir uma definição precisa de novas literacias. Não obstante, a fim de fornecer um contributo para a área, avançaram com uma conceção de novas literacias em torno da seguinte definição:

The new literacies of the Internet and other ICTs include the skills, strategies, and dispositions necessary to successfully use and adapt to the rapidly changing information and communication technologies and contexts that continuously emerge in our world and influence all areas of our personal and professional lives. These new literacies allow us to use the Internet and other ICTs to identify important questions, locate information, critically evaluate the usefulness of that information, synthesize information to answer those questions, and then communicate the answers to others. (2004, s.p.)

Os autores consideram ser difícil apresentar uma definição mais precisa destas novas literacias, pois sempre que surgem novas tecnologias emergirão novas literacias. Todavia, apontam quatro características nas emergentes novas literacias, que contribuem para uma definição teórica:

1. As novas literacias incluem novas competências, estratégias e práticas sociais exigidas pelas tecnologias de informação e comunicação;
2. As novas literacias são o centro da participação cívica, económica e pessoal numa comunidade global;
3. As novas literacias são deíticas: mudam regularmente quando mudam as tecnologias;
4. As novas literacias são múltiplas, multimodais e multifacetadas. (Leu *et al.*, 2007)

A identificação destas características leva-nos a aceitar a opinião de Unsworth (2001, p.8) quando afirma que “[in] the twenty-first century the notion of literacy needs to be reconceived as a plurality of literacies and being literate must be seen as anachronistic”.

Também Prensky (2008) destaca o conceito de literacia do século XXI:

beyond spoken and written language to include the panoply of skills often collected under the umbrella term multimedia (being able to both understand and create messages, communications, and works that include, or are constructed with, visual, aural, and haptic — that is, physical — elements as well as words). Some go on to find important emerging literacy in interactivity and games. And there are those who say it includes all of the above, and might include other factors as well.” [s.p.]

Este autor não nega a importância da fluência em variadas línguas nem a da interatividade, o multimédia e outros dispositivos que serão ferramentas cada vez mais essenciais para a comunicação no século XXI. No entanto, vai mais longe ao afirmar que a verdadeira chave da literacia do novo século ultrapassa estes domínios.

I believe the single skill that will, above all others, distinguish a literate person is programming literacy, the ability to make digital technology do whatever, within the possible one wants it to do – to bend digital technology to one's needs, purposes, and will, just as in the present we bend words and images. Some call this skill human-machine interaction; some call it procedural literacy. Others just call it programming. [s.p.]

O autor argumenta que as máquinas hoje se tornam ainda componentes mais importantes da comunicação, do trabalho, da educação, na viagem, na casa e no nosso lazer. Assim, a capacidade de levá-las a fazer o que queremos tornar-se-á cada vez mais importante para os seus utilizadores.

Neste contexto, torna-se necessário refletir acerca do papel da escola perante esta diversidade de conceitos de literacia. Quais são as respostas dadas pela escola à era digital? É evidente que as práticas de ensino ainda são dominadas atualmente pelas literacias tradicionais (Lankshear & Knobel, 2006; Kalantzis *et al.*, 2010, Merchant, 2007) estando as novas literacias associadas a espaços fora da escola e outros ambientes educativos. Ao tentar familiarizar-se com o mundo em mudança dominado pela tecnologia (muitas vezes vista apenas como mera utilização dos computadores na produção de textos), as escolas reproduzem a literacia tradicional mediante o uso das novas tecnologias. Muitas das atividades da escola envolvem um computador numa sala de aula tradicional. Assim, os alunos convivem com dois universos: o da literacia tradicional na escola e o das novas literacias fora dela, sendo que estas raramente se refletem nas práticas escolares (Unsworth, 2001). Consequentemente, a experiência torna-se muitas vezes confusa, senão frustrante.

Deste modo, na perspetiva de Gardner (1995),

a escola do futuro poderia ter o “agente do currículo para o aluno”: sua tarefa seria a de ajudar a combinar os perfis, objetivos e interesses dos alunos a determinados currículos e determinados estilos de aprendizagem. Incidentalmente, penso que as novas tecnologias interativas são consideravelmente promissoras nesta área: no futuro, provavelmente será muito mais fácil para esses “agentes” combinarem cada aluno com o modo de aprendizagem mais confortável para ele (p.16).

Importa, então, destacar que o conceito de *literacia* assumiu um significado devido à revolução tecnológica. Consequentemente, Leu (2001, referido por Brown, J., Bryan, J. & Brown, T., 2005), defende que a literacia já não é um ponto final a ser alcançado, mas sim um processo de contínua aprendizagem para a literacia, que está em constante mudança.

Estando habitualmente o conceito de literacia associado a operações de ler, escrever e contar, Botelho (2009, p. 67) sublinha que apenas alargando as competências a uma ampla variedade de textos, incluindo não apenas os verbais, mas também as imagens, o som, os textos dos media e os hipertextos, a literacia passará a ser uma competência totalmente conseguida

numa sociedade de informação em rápida e permanente transformação, exigindo, por isso, múltiplas literacias (multiliteracias) na construção do conhecimento.

Igualmente, Tracey, Storer e Kazerounian (2010) reforçam que a grande variedade de textos que hoje dominam o mundo moderno exigem o domínio de novas competências literárias.

More recently texts are electronic, digital, interactive, and changing (i.e., interactive websites can change moment by as information is added, deleted, responded to, and modified). New texts are heavily Internet based and include e-mail, instant messages, chatrooms, threaded discussions, and message boards. They are also image based and include digital photography, video, movies, social networking, and animated, virtual worlds. Thus to be literate in the modern digital world, one must develop familiarity with the scope, depth, structure, and organization of these new texts. (p.107)

O termo *multiliteracias* foi criado pelo New London Group, um grupo internacional de educadores que se encontrou em 1990 para debater o estado da pedagogia relativa à literacia. De acordo com o grupo, o termo foi escolhido “to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity”. (New London Group, 1996, s.p.). Jewett (2008) acrescenta que “[the] concept of multiple literacies has emerged in response to the theorizations of the new conditions of contemporary society. No entender de Botelho (2009)

[o] conceito de “multiliteracias” complementa o conceito tradicional de literacia, incluindo “outras formas de construir significados, de outros sistemas semióticos e uma expansão do conceito de texto, relacionada com o visual, o áudio, o espacial, o comportamento, entre outros, sistemas esses especialmente relevantes nos media, em especial na televisão e nos hipermedia, em que as significações se constroem e são multimodais. (p.69).

A construção de significados nos novos media referida nesta citação remete para novas oportunidades e desafios para aqueles que trabalham em contextos formais e informais de educação (Merchant, 2007). Quando é feita a partir do múltiplo – linguístico, áudio, visual – implica que o “leitor” domine um conjunto de conhecimentos sobre convenções e géneros, tanto decorrentes da literacia tradicional, como de um universo onde se cruzam vários sistemas semióticos.

É justamente neste sentido que podemos afirmar que o ambiente das novas comunicações não está limitado aos princípios básicos da literacia. Os jovens precisam tornar-se utilizadores capazes e competentes de ambas as formas, impressa ou qualquer outro modo facultado pelas tecnologias, oferecendo, assim, o ambiente das novas comunicações a oportunidade para a construção do sentido multimodal (Kalantzis *et al.*,2010). Estes autores fazem notar que o conceito de multimodalidade sofreu também alguma evolução. O termo foi já usado por Kress e Leeuwen quando, em 1996, afirmaram que o texto escrito envolve, à semelhança do texto oral, mais que a linguagem escrita: é escrito nalgum material com alguma coisa. Por isso, um texto escrito é também multimodal (Unsworth, 2001). No entanto, aqueles autores reconhecem que “[the] multimodality of written texts has, by and large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense. Today, in the age of ‘multimedia’, it can suddenly be perceived again”.(Kress & Leeuwen, 1996, p.39). Stein define multimodalidade através do modo como o ser humano use diferentes modos de comunicação, tais como “speech, writing, image, gesture, and sound, to represent or make meaning in the world” (2010, p.871). Como refere Unsworth (2001), todos os textos necessitam ser lidos multimodalmente. É necessário compreender de que forma os diferentes modos contribuem separada e interativamente para as diversas dimensões de construção de sentido.

Na verdade, o texto escrito e oral, bem como a própria linguagem verbal, deixaram de ser a única fonte de conhecimento. Os modos de produzir e processar conhecimento ganharam novas configurações, tendo o mundo digital, multimédia e sobretudo online transformado a sociedade, originando um crescimento da multimodalidade, sendo a abordagem multimodal uma alternativa para a construção de significado.

No sentido que acabámos de expor, Kalantzis *et al.* (2010, p.64), consideram que a literacia “in the new communications environment is more productively approached by considering the broader affordances of the new digital communications technology for the production of different modes of meaning and their multimodal combinations”. Para lá do texto escrito, componentes visuais, digitais e sonoras passam a ter um papel fundamental na construção de sentido.

Estes autores indicam que nos trabalhos iniciais sobre multiliteracias, ser “multiliterate” era ser proficiente nos modos de construção de significado: linguístico, visual, áudio, gestual,

espacial e multimodal, referindo-se este último à combinação de todos os anteriores. Kalantzis & Cope, perante o trabalho teórico desenvolvido nos últimos dez anos, reconfiguraram a gama de possíveis modos de construção de significado, sugerindo os seguintes: *linguagem escrita, linguagem oral, representação visual, representação áudio, representação tátil, representação gestual e representação espacial*. Os diferentes modos têm a capacidade de expressar sentidos semelhantes de diferentes maneiras.

Hoje em dia é possível combinar palavras com imagens, som, música e movimento para criar textos digitais que não privilegiam apenas formas linguísticas mas também outras modalidades na construção de sentido (Hull & Nelson, 2005). Para estes autores, “a multimodal text can create a different system of signification, one that transcends the collective contribution of its constituent parts. More simply put, multimodality can afford, not just a new way to make meaning, but a different kind of meaning” (p. 2).

Jewitt (2008), esclarece, contudo, que todos os modos, inclusive o escrito e o oral, contribuem para a construção de sentido de diferentes maneiras. Nenhum modo fica isolado neste processo, antes cada um deles desempenha um papel discreto no conjunto.

Perante o exposto, podemos concluir que as novas literacias, transcendem, sem dúvida, a mera comunicação verbal. A existências destes novos cenários para acesso à informação, “exigem o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente a literacia digital e informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens)” (PPEB, 2009, p.63). É para este paradigma que se orienta o Novo Programa de Português do Ensino Básico. Neste, o papel das tecnologias de informação sai reforçado e é assumido de forma explícita, o que não acontecia no anterior, datado de 1991. As tecnologias surgem ao serviço das competências, favorecendo o desenvolvimento de estilos diferentes nos alunos, “estilos multidimensionais ou multimodais, que lhes permitam fazer face à complexidade de uma sociedade cada vez mais exigente” (Tavares, 1999, referido por Botelho, 2009, p.63).

Brown, J., Bryan, J. e Brown, T. (2005), referidos por Robin (2007, p. 434), chamam às competências múltiplas que estão relacionadas com as tecnologias “Twenty-First Century Literacy”. Descrevem-nas como uma combinação de

Digital Literacy – the ability to communicate with an ever-expanding community to discuss issues, gather information, and seek help;

Global literacy - the capacity to read, interpret, respond, and contextualize messages from a global perspective;

Visual literacy - the ability to understand, produce, and communicate through visual images;

Technology literacy - the ability to use computers and other technology to improve learning, productivity, and performance;

Information literacy - the ability to find, evaluate, and synthesize information.

No âmbito deste trabalho, destacamos, de entre estes tipos de literacia, *a literacia digital* e *a literacia visual*.

Na perspetiva de Hobbs (2010), a inclusão da literacia digital na educação formal pode ser uma ponte entre as clivagens digitais e enclaves culturais, uma forma de incitar os alunos a fazer conexões e um meio de proporcionar mais oportunidades iguais em ambientes digitais, facilitando o envolvimento e a participação na vida cultural. Na perspetiva deste autor, a literacia digital associa-se à capacidade de usar computadores, meios de comunicação social e Internet.

Merchant (2007) argumenta que devemos prestar atenção à forma como ajudamos as crianças e os jovens a desenvolverem a sua fluência em literacia digital no contexto de comunicação digital. Esclarece que, em contextos educativos, a literacia se refere à comunicação de significados por meio da representação escrita, que não pode ser isolada do contexto em que se situa. O autor sublinha que primeiro aprendemos a ler e a escrever e só depois estas competências poderão ser transferidas para o teclado e o monitor do computador. Assim, é importante colocar a representação escrita no cerne de qualquer definição de literacia digital, devendo a aprendizagem da escrita ser combinada com a construção multimodal.

Digital literacy could then be seen as the study of written or symbolic representation that is mediated by new technology (...) [W]e cannot afford to overlook the fact that written information plays a central part in many screen-based forms and that some of the most popular of these (such as e-mail, texting and blogs) are conducted predominantly through writing. (Merchant, 2007, p.121).

No seu ponto de vista, é importante reconhecer que uma das características mais centrais da literacia digital é a forma como ela combina com outros modos de comunicação, tendo o contexto uma importância central em qualquer prática de literacia. O autor manifesta a

necessidade de construir uma resposta educativa para a literacia digital, flexível e inteligente, importante tanto para o ponto de vista da experiência digital diária das crianças e jovens, como em termos de preparação para o futuro. Precisamos de um trabalho inovador na literacia digital em contextos educativos, “particularly to investigate the implications of new forms of social networking, knowledge sharing and knowledge building” (p.127).

Unsworth (2001) advoga que, para se tornarem conhecedores efetivos de multiliteracias emergentes, os alunos precisam entender de que forma os recursos de imagem, linguagem e retórica digitais podem ser implementados de forma independente e de forma interativa na construção de diferentes tipos de significados. Isto implica desenvolver o conhecimento sobre sistemas de construção de sentido linguísticos, visuais e digitais. Este tipo de conhecimento sobre construção de significados requer uma metalinguagem – uma linguagem para descrever linguagem, imagens e interações intermodais. No entanto, é necessário prever que o que é fundamental é uma metalinguagem que reconheça que ultimamente os recursos de construção de sentidos multimodais existentes justificam as suas formas nas funções que cumprem, determinadas pelas forças culturais da sociedade.

A comunicação visual tem assumido, nos dias de hoje, grande importância, uma vez que as imagens proliferam na comunicação, assumindo um poder que se poderá igualar a outras formas de comunicação. Kress e Leeuwen alertaram, já em 1996, para o poder da imagem que deixa de surgir apenas em textos para crianças mas também fora da escola têm vindo a desempenhar um importante papel. Jornais, revistas, materiais de relações públicas, avisos, livros, todos eles hoje em dia envolvem uma interação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos. Lima e Chaves (2003) falam na «civilização da imagem» quando se referem à diversidade de imagens que surge na contemporaneidade. São imagens de todo o tipo, mas são essencialmente imagens visuais e imagens sonoras as que assumem presença no nosso dia-a-dia. Também Carvalho (2003) nos alerta para a crescente importância que a imagem tem vindo a adquirir e para a assunção de funções que tem vindo a desempenhar, funções essas que dantes se atribuíam à linguagem verbal. Acrescenta que “[h]oje em dia, a informação chega, sobretudo, pela imagem, a linguagem verbal é, muitas vezes, mero suporte, já que o referente da mensagem é acessível ao destinatário” (p.17).

A imagem adquire, muitas vezes, um papel secundário em contextos educativos, funcionando como apoio a outras linguagens. Kress e Leeuwen (1996) opinam que em termos da nova literacia visual a educação está a produzir “iliterates” (p.15). Como referem Lencastre & Chaves (2007, p.1162), “a consciência de que a imagem é uma linguagem específica, com valor próprio não é ainda uma realidade”. Estes autores preconizam uma alfabetização visual por forma a diminuir os riscos de interpretações redutoras das imagens. Theodosakis (2001, citado por Robin, 2007, p. 434) coloca grande ênfase na preparação das crianças para viver, trabalhar e comunicar no mundo visual, questionando: “if we expect them to be fluent in this new visual language, where do we begin teaching the visual grammar and visual vocabulary skills that will help them both understand and present concepts and ideas that use images as well as or instead of the text?”.

Esta necessidade de atender à receção e leitura da imagem tem-se sentido ao longo do tempo. Guerra (1984, citado por Silva, 1999, p.91) sublinhou-a ao referir também que ainda que “não exista uma gramática, uma sintaxe e uma codificação-descodificação totalmente estruturadas da linguagem visual, é necessário fazer uma didáctica específica da linguagem da imagem”.

Nas nossas escolas, manifesta-se igualmente essa necessidade uma vez que a imagem é vista, muitas vezes, como um adorno do trabalho do professor. Carvalho (2003) assume que os recursos postos pelas tecnologias ao serviço dos professores valorizam a imagem enquanto veículo de conhecimento. Também Soares (2006, p.16) faz emergir a necessidade da “utilização da imagem, incluindo a proveniente das tecnologias atuais, de forma eficaz e não como meio decorativo, lúdico e ilustrativo ou, apenas, com o objetivo de tornar mais agradável e menos monótona a transmissão de qualquer tipo de informação.”

Esta mesma ideia é advogada por Calado (1994, p. 51), ao afirmar que a “gramática da imagem deve merecer ao professor a mesma atenção que lhe merecem outras gramáticas, sob pena de não ser capaz de usar uma das linguagens com que os seus alunos mais se defrontam no espaço exterior à escola”.

A literacia da informação tem tido também uma atenção crescente, facto que se pode atribuir ao crescimento exponencial da quantidade de informação disponível, bem com ao crescente predomínio dos formatos digitais (Calixto, 2003).

No seguimento do que temos vindo a referir, parece-nos interessante apresentar a definição dada de literacia informacional dada por Sayers (2006), citando Wijetunge e Alahakoon (2005): "the ability to identify, locate, evaluate, organise and effectively create, use and communicate information to address an issue or a problem." (p. 68), sendo fluente em literacia informacional aquele que consegue reconhecer quando precisa de informação e a identifica, localiza, avalia e organiza fazendo uso dela para a resolução de problemas..

A UNESCO considera que desenvolver nos cidadãos estas competências é um pré-requisito importante para promover a igualdade de acesso à informação e ao conhecimento e para a construção de sociedades do conhecimento inclusiva.

Interessa-nos referir que, tal como defende Figueiredo (2002),

o futuro de uma aprendizagem enriquecida pelo recurso às tecnologias da informação não se encontra apenas na «produção de conteúdos», na «distribuição de conteúdos» - ou, como abusiva e mecanisticamente se diz, na «transmissão» de conhecimento – a partir de grandes repositórios electrónicos de «saber» para as cabeças vazias dos aprendentes. (p. 42)

A aprendizagem deve advir da possibilidade de construção de saberes pelos próprios aprendentes, em ambientes ativos e culturalmente ricos – ambientes que raramente existem no contexto escolar. Para proporcionar ambientes ricos, a utilização das tecnologias na escola deve sofrer alterações, “o papel tradicional das tecnologias como professor deve dar lugar à tecnologia como parceira no processo educativo” (Jonassen, 2007, p. 21). Desta forma, as ferramentas informáticas são parceiros intelectuais dos alunos, de modo a estimular o pensamento crítico.

Nesta linha de pensamento, Kalantzis *et al.* fazem notar que as mudanças no ambiente de comunicação contemporânea reforçam a urgência de uma implementação consciente da multimodalidade na aprendizagem e a necessidade de desenvolver uma metalinguagem para ensinar as características de outros modos de comunicar, além de linguagem.

É nossa convicção que o envolvimento dos professores nessa mudança é fundamental. Se pretendermos que ele seja significativo, deve ir além da mera aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou técnicas de ensino, pois “[o]s professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais (...), o que desloca a nossa

atenção, não apenas para a sua *capacidade* de mudar, mas também para os seus *desejos* de mudança” (Hargreaves, 1998, p.12).

2.4. Os textos multimodais no Programa de Português do Ensino Básico

Como sublinha Costa (2009), o currículo oficial continua “omisso em termos de orientações específicas sobre o que pode ser feito para que as tecnologias ajudem efectivamente os processos envolvidos na aprendizagem” (p.302). Embora a preparação dos jovens para serem aptos a usar a Internet para fins escolares seja referida de modo explícito em algumas disciplinas, continua a não ser uma prioridade na maior parte dos programas.

O Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), homologado em 31 de Março de 2009, entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, para os primeiros, segundo, quinto e sétimos anos de escolaridade, sendo aplicado em 2012/2013 nos terceiro, sexto e oitavos anos, de acordo com o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro. Só em 2013/2014 se verá a sua aplicação a todos os anos de escolaridade.

O programa anterior datava já de 1991, pelo que se sentia a necessidade de proceder à sua revisão, quer pelas práticas pedagógicas, quer pelos cenários metodológicos da didática da língua ou mesmo a reflexão produzida em matéria de organização curricular. Durante a sua vigência, foram produzidos documentos que justificariam as alterações iminentes. No entanto, este trabalho produzido surge da “revisão dos programas que até agora têm vigorado, não os deixando de tomar como ponto de partida (...) comportando-se todavia em relação a eles com uma considerável liberdade de movimentos” (PPEB, 2009, p.3)

Para a elaboração do novo programa, foram tidas em conta expectativas e circunstâncias das quais nos merece destaque a seguinte:

O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede. (p. 5).

Assim, logo na introdução, manifesta-se claramente a necessidade de recurso às tecnologias de informação e comunicação. Igualmente, nas orientações de gestão e desenvolvimento curricular, aconselha-se que a “utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação deve ser favorecida como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos.” (PPEB, 2009, p.52). Pela sua leitura, perpassa um apelo ao uso de multiliteracias e do digital. A este respeito, Gouveia (2009, p.8) opina que é com agrado que vê surgir nos Novos Programas, “o reconhecimento da importância e da proeminência na sociedade de outros sistemas de significação para além da linguagem verbal, e das exigências de novas e variadas literacias associadas a tais sistemas.”

Logo nas orientações programáticas do primeiro ciclo se coloca, a par do convívio com textos literários, a “descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais”, alegando que as diferentes experiências de leitura feitas pelos alunos “possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objetivos variados” (p. 23), devendo a escola do primeiro ciclo constituir-se como um “contexto favorável ao desenvolvimento de “literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação” (p. 66).

Os resultados esperados do segundo ciclo preveem, na competência específica da escrita, que os alunos saibam “[u]tilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas” (p.77). No *corpus textual*, que engloba um conjunto alargado de objetos textuais em diversos suportes, no critério “diversidade textual”, um dos cinco subjacentes à seleção de textos, é referido que

os alunos deparam com quadros comunicativos que implicam combinatórias de diferentes modalidades textuais, tal como, no interior de um mesmo texto, com diferentes sequências. Esta circunstância, que exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente a literacia visual (com suporte nas imagens) e, de uma maneira geral, a tecnológica (TIC), deve ser instituída enquanto critério ao serviço da diversidade textual (p. 77).

Ainda respeitante ao segundo ciclo, as “Orientações e Gestão” do PPEB (2009, p. 109), apontam para “Contextos e recursos de aprendizagem”, em que a aula de Português deve ser

um contexto favorável à emergência dos desempenhos referidos nos *resultados esperados*. Assim, para a criação desses contextos, o professor deve criar “momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos”.

No que diz respeito às TIC, devem ser dadas oportunidades aos alunos para:

- i) Utilizar criticamente a Internet na busca e no tratamento de informação multimodal, em função de diferentes objectivos de estudo;
- ii) Utilizar programas informáticos tendo em vista uma apresentação cuidada de trabalhos;
- iii) Utilizar programas de processamento e edição de texto para as tarefas de revisão da escrita;
- iv) Trocar e partilhar informação por via electrónica, respeitando regras de comportamento no uso da Internet;
- v) Ser crítico, relativamente ao uso das TIC no acesso à informação, na resolução de problemas ou na produção de trabalho criativo. (PPEB, 2006, p.109)

O Corpus textual do terceiro ciclo, orienta também para o uso das TIC, ao referir que “[é], portanto, na multiplicidade de variáveis dos ambientes textuais (escritos, orais, visuais e digitais) proporcionados aos alunos que o professor de Português inscreve a sua intervenção” (p.136) e que “[a] utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação deve ser favorecida como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos” (p.152).

Gouveia (2009) assume que “vivemos tempos de profunda transformação nas práticas de comunicação, com a linguagem visual a ganhar espaços de significação que outrora eram propriedade da linguagem verbal” e que “[a] linguagem visual ganhou em importância e ganhou em dinamismo, sobretudo no que diz respeito ao modo como se combina com a linguagem verbal, o que nos permite hoje em dia usar o conceito de multimodalidade para nos reportarmos a muitas práticas comunicativas do presente” (p.9). Os programas agora em vigor refletem, sem dúvida, essa transformação, apresentando as tecnologias educativas a par das competências específicas.

Jewitt (2008) refere que uma abordagem multimodal para formas de conhecimento ajuda a dar um enfoque especial aos recursos de aprendizagem. Lembra, contudo, que isso

levanta algumas questões curriculares que levam a pensar no que farão os professores e os alunos com os textos multimodais em sala de aula.

No recente programa de Português, os textos multimodais têm grande relevância, assumindo um estatuto considerável.

O texto multimodal assume-se como conteúdo nos segundo e terceiro ciclos, em ambos associado ao domínio da leitura. No segundo ciclo, está associado à linha orientadora “Ler para construir conhecimento(s)”, como conteúdo articulado com o descritor de desempenho: “Explicitar processos de construção do sentido de um texto multimodal”. As “Notas” sugerem como atividade a “Reformulação parcial ou total, por ex., através da combinação da palavra escrita com sons, imagens fixas ou em movimento...” (PPEB, 2009, p. 85). No terceiro ciclo, está associado à linha orientadora “Ler para construir conhecimento(s)”, como conteúdo articulado com o descritor de desempenho “Interpretar processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais”. As “Notas” sugerem como atividade “P. ex., análise da combinação da palavra escrita com sons e imagens fixas ou em movimento.” (p.123).

Assim, o texto multimodal está em ambos os ciclos associado à construção de significados, sendo que é entre a combinação dos diferentes modos que reside o poder semiótico da multimodalidade (Hull & Nelson, 2005).

A este propósito, Baker (2010), numa perspetiva semiótica, questiona se, ao continuarmos a limitar o ensino da literacia à capacidade de ler e escrever textos alfabéticos, não estaremos a preparar as nossas crianças para o passado em vez de as prepararmos para o futuro. Acrescenta que “literacy includes the ability to read and write with not only alphabetic sign systems but also video (with embedded narrations, accompanying music, sound effects), animations, photos, illustrations and the like”, estando a perspetiva semiótica a ganhar um estatuto oficial e académico (p.12).

O PPEB (2009) apresenta também uma conceito de leitura mais abrangente, alargando-o a outros textos em suportes diferentes:

[e]ntende-se por *leitura* o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em

termos translados, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal. (p.16)

Pelo que os novos Programas de Português do Ensino Básico apresentam, parece consensual a necessidade de introduzir as tecnologias na escola mediante a criação de ambientes de aprendizagem apropriados, representando as tecnologias em Educação um poderoso meio que poderá ser aplicado ao “método científico das várias disciplinas ou áreas disciplinares que compõem o currículo”. Assim, é necessário criar situações didáticas “que ajudem a criança a ‘entrar’ na lógica da disciplina ou conteúdo de forma a poder alcançar uma aprendizagem concreta, significativa e duradoura” (Ramos, 2007, p.167). Os Programas de Português “pressupõem uma concepção do professor de Português como agente do desenvolvimento curricular” (PPEB, 2009, p.9) que deverá ser capaz de tomar as decisões de operacionalização, tendo em conta as metas a alcançar no final de cada ciclo, pelo que fica facilitada e até estimulada a oportunidade de criação destas situações didáticas em contexto de sala de aula.

É evidente e inevitável que nas escolas portuguesas comecem a surgir “sintomas de um novo estilo de aprendizagem e de raciocínio. Este facto cria perspectivas para uma nova pedagogia, para um novo tipo de instrução” (Cardoso, A., Peralta, H. & Costa, F., 2008, p.140).

Assim, reconhecemos, tal como Botelho (2009), que a didática do Português tem de ser aberta à pluralidade de textos, de suportes e de códigos que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico. Esta autora defende que os textos multimodais encorajam a aprendizagem e requerem múltiplas literacias.

Estas opções metodológicas são favorecidas pelo Programa de Português do Ensino Básico que apresenta uma matriz comum aos três ciclos, de forma a anular o risco de os ciclos não serem considerados “momentos de ensino e de aprendizagem estanque” (PPEB, 2009, p.8), favorecendo uma progressão constante, não prescindindo, contudo, de elementos programáticos precisos. Deste modo, este programa configura rumos pedagógicos que deixam ao professor “uma certa liberdade de movimentos”, pressupondo o professor de Português como agente do desenvolvimento curricular e permitindo-lhe tomar adequadas decisões de operacionalização. Há a referir que este facto não significa que a gestão do programa seja aleatória, ou mesmo

subjetiva, sendo que o docente deverá encontrar “um desejável equilíbrio entre aquilo que nele é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve (p. 9).

2.5. A produção escrita

Cassiny, Luna e Sanz, (2008) numa abordagem à problemática da expressão escrita, afirmam que “sabe escribir – y décimos, por lo tanto, que es un buen redactor o escritor – quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general” (p. 257).

A escrita foi considerada, até à década de setenta, uma competência estilístico-literária que assegurava a qualidades dos textos escritos. Pensava-se que os alunos escreviam por intuição ou dom e a iniciação à redação fazia-se através de cópia, de ditado e de resolução de exercícios propostos nos manuais. Escrever era “produzir um conjunto de frases simples, ortograficamente corretas” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.7), sendo a transmissão de regras escritas feita segundo exemplos de bons autores. Cabia ao aluno desenvolver as competências necessárias para escrever um texto de qualidade. O professor tinha a seu cargo a tarefa de correção escrita sobre os textos produzidos pelos alunos. Assim, os textos eram muitas vezes escritos em casa pelo aluno e corrigidos em casa pelo professor, que os devolvia anotados, num exercício apenas superficial.

Niza, Segura e Mota (2011, p.9) apresentam os seguintes comportamentos como habituais na tarefa de correção levada a cabo pelos docentes:

- redigem a forma correta em cima ou ao lado da forma incorreta (ortograficamente, morfológicamente, sintacticamente);
- suprimem repetições (riscando a escrita do aluno);
- acrescentam letras, palavras, expressões (nos interstícios das palavras já escritas);
- substituem letras, palavras, expressões do aluno, pela escrita de outras (sem que o seu sentido, intencionalidade ou adequação sejam clarificados com o autor-aluno);
- escrevem menções qualitativas a que, muitas vezes, acrescentam recados-opiniões.

Estes autores preconizam a ideia de que o ensino da produção escrita não pode ser confundido com o ensino da gramática, da leitura, com o ditado, com o preenchimento dos espaços em branco ou com a análise literária.

Tem-se assistido, no nosso país, à emergência de um movimento de investigação sobre a escrita, por se constatar uma “situação de crise” a ela relativa, assente na tomada de consciência do facto de a escrita assumir grande importância nos variados contextos sociais e profissionais (Carvalho, 2003). Este autor refere que a principal função da escrita na escola atual se atribui à reprodução do conhecimento em contextos avaliativos. Amor (1993, citada por Carvalho, 2003, p.20) salienta que “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita”. Estamos pois perante uma conceção de escrita enquanto produto.

Foram os programas de 1991 “os que operaram a mais forte mudança de conceção da didática da língua escrita” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.11), pois instituiu-se a produção textual como operadora de conhecimento, passando a aprendizagem da escrita “a ser considerada como uma via de redescoberta e de reconstrução da língua, preconizando-se a experimentação autoral da escrita pelo aluno como estratégia para se tornar melhor leitor”, defendendo o “abandono de práticas exaustivas de correção, substituídas pela experimentação de técnicas de auto e heterocorreção”, passando o professor a assumir um papel de “criador de situações para melhorar a escrita (p.12). O referido programa destinava já à escrita um lugar relevante, na distribuição de tempo a atribuir a cada um dos domínios, ouvir, falar, ler e escrever, cedia vinte e cinco por cento do total à escrita, o mesmo que era proposto para a leitura ou para o bloco falar/ouvir, mas mais do que era sugerido para o funcionamento da língua (Carvalho, 2003). O PPEB agora em vigor confere grande importância à gestão do tempo, atribuindo uma distribuição equilibrada pelas diferentes competências – compreensão e expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.

No atual PPEB, “[e]ntende-se por *escrita* o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão correção e reformulação do texto)” (2009, p.16).

Salientam-se os resultados esperados no domínio da escrita para o terceiro ciclo:

- Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento.
- Recorrer autonomamente técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.
- Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adaptando as convenções próprias do género selecionado.
- Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.
- Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de organização, de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação. (p.117).

Cabe ao professor “a criação de ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação para a produção cooperada de fala, de escrita e de leitura, em circuitos comunicativos de interação efetiva no âmbito das aulas e para além delas” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.12). Cabe-lhes “reduzir a complexidade da tarefa e proporcionar estratégias que, de acordo com a idade e as capacidades dos alunos, lhes permitam escrever com êxito” (p.23)

As propostas didáticas devem ser integradoras, inter-relacionando as competências linguísticas do modo oral e escrito entre si, tratando-as de modo integrado na aula, não as trabalhando de modo isolado. Escrever um texto engloba não apenas a capacidade de expressão escrita mas também a leitura e as capacidades de ouvir e de falar (Cassany, 2001). Este autor acrescenta que é precisamente na composição escrita que esta integração se mostra mais presente. Referindo Hayes (1996), Cassany destaca o ler para avaliar o texto, que consiste em ler as próprias produções escritas para proceder a uma avaliação a nível de cumprimento de objetivos. Esta leitura é muito mais exigente que a leitura que se destina à compreensão de textos. Sendo a linguagem um ato social, sendo também pouco frequente que o autor trabalhe isolado, depois de uma

análise detalhada, conclui-se que é frequente que vários indivíduos cooperem na produção de textos, devendo incluir-se, também, a conversação nas competências da escrita. A escrita como processo e como produto assume-se assim uma atividade coconstuída pelos participantes, numa variedade de contextos socioculturais (Niza, Segura & Mota, 2011) Podemos então encontrar nas práticas de produção de textos em sala de aula situações de leitura e oralidade.

No entanto, muitas das práticas atuais de escrita continuam a privilegiar as tarefas individuais, fora da sala de aula ou começadas na aula e terminadas em casa, seguindo o modelo de planificação (com instruções dadas pelo professor), textualização individual e revisão feita pelo docente, mediante uma correção escrita.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao aspecto fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo-se a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 1978, citado por Niza, Segura & Mota, 2011, p. 27).

Adotando uma conceção sociocultural da linguagem, a partir da teoria de Vygotski, “según la que lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes”, Cassany aponta três aspetos essenciais na metodologia do ensino e aprendizagem da escrita:

1. A interação constitui o meio fundamental de desenvolvimento dos processos cognitivos superiores que se utilizam na composição escrita.
2. A linguagem oral (o diálogo e a composição) é o canal fundamental de transmissão e desenvolvimento do objeto de aprendizagem.
3. As propostas de trabalho ou aprendizagem cooperativas entre iguais constituem uma aplicação prática para os níveis intermédios de escrita. (2001, p.14)

Deste modo, e segundo o mesmo autor, o ensino da escrita deve seguir estes princípios:

4. El alumno escribe en classe.
5. El alumno escribe cooperativamente com compañeros y docente.
6. El alumno habla de lo que está escribiendo.
7. Los ejercicios de escritura son tareas o proyectos verosímiles que tienen significación para el aprendiz e fomentan los puntos anteriores.
8. En classe, el alumno aprende a hablar com sus compañeros sobre la composición. (2001, p.15)

Barbeiro e Pereira (2008) relativamente ao ensino da escrita consideram que a ação que o professor deve realizar na escola deve combinar a aquisição de competências específicas com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade textual no seio da comunidade, correspondendo respetivamente a uma ação sobre o processo de escrita e a uma ação sobre o contexto dos escritos. Defendem, como principios orientadores: (1) Ensino precoce da produção textual; (2) Ensino que proporcione uma prática intensiva; (3) Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever); (4) Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; (5) Ensino sequencial das atividades de escrita; (6) Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; (7) Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual. Os autores apresentam algumas das estratégias que privilegiaram para concretizar os principios referidos. Em relação ao processo de escrita, indicam a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita. Em relação aos contextos, relevaram a integração de saberes e a realização de funções.

Cassany, Luna e Sanz (2008) apresentam uma lista de habilidades que é necessário dominar para poder escrever (Quadro 1), que se podem agrupar em procedimentos (ou saber fazer), conceitos (ou saberes) e atitudes (ou refletir e opinar).

Relativamente às etapas de escrita, iremos deter-nos nas três grandes componentes: planificação, textualização e revisão (Barbeiro, 2003, 2008; Cassany, Luna & Sanz, 2008; Niza, Segura & Mota, 2011; PPEB, 2009), sendo estas descritas no modelo teórico de Flower e Hayes, 1980; 1981, mais difundido e aplicado ao ensino (Cassany, Luna & Sanz, 2008).

Quadro 1 - Habilidades necessárias para poder escrever (Cassany, Luna & Sanz, 2008)

| PROCEDIMENTOS | CONCEPTOS | ACTITUDES |
|-------------------------------|------------------|-------------------|
| Aspectos <i>psicomotrices</i> | <i>Texto</i> | - cultura impresa |
| - alfabeto | - adecuación | - yo, escritor |
| - caligrafía | - coherencia | - lengua escrita |
| | - cohesión | - composición |
| Aspectos <i>cognitivos</i> | - gramática | |
| - planificación | • ortografía | |
| • generar ideas | • morfosintaxis | |
| • formular objetivos | • léxico | |
| - redacción | - presentación | |
| - revisión | - estilística | |

A componente planificação é mobilizada para “estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro e Pereira, 2008, p.20). As crianças e adolescentes sentem dificuldades habitualmente em planificar um texto pois esta ocorre num plano mental que implica operações de carácter abstrato. (Carvalho, 2001). As tarefas de planificação não recorrem apenas à memória, mas materializam-se num plano que irá ser construído e que servirá de guia para a construção do texto. Estes planos não são de carácter rígido, podendo ser alterados durante o processo (Barbeiro, 2003).

A textualização é “dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2008, p.20). Como refere Carvalho (2001), uma das dificuldades na redacção decorre do facto de quem escreve “ter de colocar de forma linear” (p. 76) informações que exigem o recurso a determinados mecanismos linguísticos que asseguram a coesão textual. A realização dessa tarefa passa pela capacidade de detetar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear. É a fase de transformação do plano num texto.

A revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode actuar ao longo de todo o processo, por

exemplo, em articulação com a textualização” (Barbeiro & Pereira, 2008, p.21). É uma componente fundamental do processo de escrita e representa “o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.39), pois “[e]scribir se asemeja a cualquier actividad compleja, como conducir o esculpir, que requiere saber servirse de vários utensílios para moldear el mármol o mover el coche” (Cassany, 1997, p.19). Comparando o processo atual de correção do escrito com o tradicional, este autor refere que o atual coloca a ênfase no processo, no escritor, no conteúdo e na forma enquanto o tradicional dá ênfase ao produto, ao texto escrito e à forma. Outra diferença está no papel desempenhado pelo aluno e pelo professor. No enfoque tradicional o professor detém o saber e a autoridade, sendo que o aluno lhe deve obediência e respeito. O professor supervisiona e questiona o trabalho do aluno. No modelo atual o docente colabora com o aluno e ajuda-o a crescer como escritor, adaptando-se às suas necessidades.

As tarefas de “planificação, textualização e revisão devem ser ensinadas e treinadas, para que o aluno se torne cada vez mais autônomo na realização das tarefas de escrita” (PPEB, 2009, p.71), sendo que todo o processo deve ser organizado, executado e avaliado sob orientação do professor. Este deve assumir uma atitude de colaboração mútua em que desempenha a função de leitor do texto, enquanto o aluno é o autor e ambos dialogam para melhorar a escrita. Este modelo restitui a autoridade da correção ao aluno. Como os professores não sabem o que o aluno quer dizer no seu texto, em vez de pressupor, atuará como leitor que respeita o autor, o aluno, pedindo-lhe que clarifique aquilo que não entende (Cassany, 1997).

Importa-nos salientar que, como referem Niza, Segura e Mota (2011, p. 12) a “consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através das práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade”. Escrever não é tão espontâneo como conversar. O escritor não produz os textos naturalmente, eles são fruto do seu trabalho e esforço (Cassany, 1997).

Sublinhamos também as palavras de Amor (2001) ao considerar que

[a] aprendizagem da escrita é um desiderato inesgotável, um projeto de vida. No vasto território aberto à exploração que ela proporciona, há que ir fazendo pequenas viagens, doseando o espaço, o tempo e o esforço da descoberta, ao ritmo de cada um. Não se

aprende a escrever por um caminho único e linear, num percurso com hora de partida e de chegada. Parte-se sempre sem saber exactamente quando e onde se chega. E chega-se sem se saber bem se se avançou ou se recuou. Importante é continuar a viagem... (p.168)

2.6. Da narrativa à narrativa digital

O conceito de narrativa surge no dicionário Houaiss como “ação, processo ou efeito de narrar; narração”; “exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens”. O vocábulo "narrativa" deriva do verbo narrar, cuja aceção no mesmo dicionário é “expor, contar (fato real ou imaginário) por meio de escrita ou oralmente, ou por imagens” (Houassis, 2009, s.p.)

A narrativa faz parte da comunicação verbal utilizada diariamente, oral ou escrita, impregnado, assim, o “tecido da nossa existência”, “tudo o que se conta é narrativa” (Seixo, 1976, p.14). Considerando a relação entre a narrativa e a temporalidade, Ricoeur (1994) considera temporal o mundo exibido por qualquer narrativa. Deste modo Todorov (1972, citado por Seixo, 1976), define narrativa como “[t]exto referencial com temporalidade representada” (p.14), sendo a sua sequência a sua unidade transfrásica mais importante. Seixo (1976) acrescenta que “o *conto* de factos ou acontecimentos, elemento básico da organização literária em longo período da sua história e, nela, dos géneros ligados à ficção (romance, novela, conto), existe, afinal, em toda a parte em que alguém narre alguma coisa” (p.14). Contar histórias é um modo natural de comunicação humana.

Reis e Lopes (2000), baseando-se em Genette (1972) e Fowler (1982), consideram o termo muito abrangente ao afirmarem que

[o] termo narrativa pode ser entendido em diversas acepções: narrativa enquanto enunciado, narrativa como conjunto de conteúdos representados por esse enunciado, narrativa como acto de os relatar e ainda narrativa como modo, termo de uma tríade de «universais» (lírica, narrativa e drama) que desde a Antiguidade, e não sem hesitações e oscilações, tem sido adoptada por diversos teorizadores (p.270).

De acordo com o dicionário terminológico,

“[p]elas marcas que apresentam, os textos podem ser classificados em tipos ou géneros, cujas características constituem indicadores para a produção e interpretação dos textos. Na classificação tipológica surgem os textos narrativos “nos quais se relata um evento ou uma cadeia de eventos, com predominância de verbos que indicam acções e de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo” (Dicionário Terminológico, s.p.).

A narrativa como modo literário não pode alhear-se do facto de poder concretizar-se em diversos suportes, do verbal ao icónico. Labov (1978, citado por Reis & Lopes, 2000), apresentou a narrativa como “um método de recapitulação da experiência passada que consiste em fazer corresponder a uma sequência de eventos (supostamente) reais uma sequência idêntica de proposições verbais” (p. 271).

Barthes *et al.* (1976) sublinham que as narrativas são inumeráveis e pode ser “sustentadas pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias” (p.19), estando presente em todos os tempos, lugares, e sociedades e tendo um carácter universal.

Todorov, referido por Barthes *et al.* (1976) propõe dois níveis para trabalhar a narrativa: a história e o discurso. A primeira corresponde ao argumento e o discurso compreende os tempos, os aspetos e os modos da narrativa.

Caracterizam o processo narrativo três dominantes: distanciamento, assumido pelo narrador relativamente ao que narra; tendência para a exteriorização, que leva o narrador a adotar uma atitude neutra perante o universo que narra; instauração de uma dinâmica temporal, imposta pelo devir cronológico inerente à história narrada. Estas dominantes estão presentes na variedade de estratégias narrativas. Esta engloba várias categorias: “a personagem e as suas modulações de relevo, composição e caracterização; o espaço e os seus diversos modos de existência; a acção e as suas variedades compositivas” (Reis & Lopes, 2000, p. 272) e o tempo. O narrador assume um ponto de vista, “instalando-se de algum modo no pensamento de uma das personagens, para nos descobrir uma realidade não já iluminada uniformemente, mas posta em perspectiva” (Raimond, 1966, referido por Rossum-Guyon, 1976, p.21).

Como nos refere Kieran (1994) reconhecemos que ao escrever um texto narrativo, a escolha do conflito inicial é crucial para o desenrolar da ação. Sendo as histórias unidades narrativas, podemos distinguir claramente um início e um fim. Depois de colocado um problema

no início, e a história trata de o pôr em ação, sendo que tudo gira à volta dessa tarefa. “A história estabelece uma expectativa no início, que se elabora ou complexifica no meio, e é satisfeita no final. As histórias conseguem uma forte ligação início-fim, na medida em que satisfazem a expectativa inicial. Tudo o que não se enquadra neste ritmo é irrelevante para a história e deveria ser excluído.” (p.37). Admitimos, assim, que existe um forte princípio de coerência que nos permite selecionar o que é relevante ou não numa história.

Sendo o texto narrativo heterogêneo, ao sublinhar esta característica, Babo (2005) lembra a possibilidade da sua realização híbrida, cuja produção é permitida pelo digital, como dispositivo de conversão simbólica dos sistemas semióticos.

A autora refere igualmente que

[a] arte actual, imersa no digital, permite pensar de uma forma ainda mais impositiva a contaminação dos vários sistemas semióticos incluindo a linguagem. As artes digitais, ao obedecerem a uma transposição ou tradução simbólica, encontram na sua virtualidade, o regime do verbal digitalizado. É aí, nesse pano de fundo do virtual, que a escrita, a imagem e o som se fundem, não como plasticidades diversas, mas numa mesma conversão, com uma percepção global ao nível da recepção (p. 201).

Com o rápido desenvolvimento tecnológico, emerge uma nova versão da narrativa: a narrativa digital, conceito que é apresentado por vários autores (McClean, 2007; Xu, Park & Baek, 2011, Robin, 2006, 2007, 2008. Ryan (2001) destaca o importante papel das tecnologias no desenvolvimento de competências relacionadas com a narrativa.

Robin (2006, s.p.) refere que “[t]here are many different definitions of ‘Digital Storytelling’, but in general, they all revolve around the idea of combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video.” Kang *et al.* (2003), Shin & Park (2008, referido por Xu, Park e Baek, 2011) definem narrativa digital “as storytelling that is conducted using digital technology as the medium or method of expression, in particular using digital media in a computer-network environment” (p. 181). Robin (2007) define narrativa digital na sua forma mais básica como “the practice of using computer-based tools to tell stories” (p.431). Brown (2003, referido por Robin, 2007) descreve desta maneira a narrativa digital:

I’m particularly interested in Digital Storytelling, in new ways to use multiple media to tell stories and in the ability of kids, who are now growing up in a digital world, to figure out new ways to tell stories. They have the ability to build interpretive movies very simply and

to lay sound tracks around the content. They condition or “sculpture” the context around the content. The serious interplay between context and content is key to what film—and rich media in general—are about (p.431)

A narrativa digital expressa a arte de contar histórias tradicional, mas de um modo moderno, sendo que são acrescentados às histórias componentes multimídia, tais como imagem, som, música e outros (Xu, Park & Baek, 2011).

As narrativas digitais podem organizar-se em várias categorias ou tipos: (a) narrativas pessoais —histórias que contêm eventos pessoais significativos; (b) documentários históricos — histórias que verificam ocorrências dramáticas que podem ajudar a compreender o passado; (c) histórias projetadas para informar ou instruir o espectador acerca de um determinado conceito ou prática.

Robin (2006, 2007) e Jakes (2005) sugerem sete elementos nas narrativas digitais que normalmente são referidos como um útil ponto de partida para o trabalho com narrativas digitais.

1. Point of view – a proposta da narrativa e o ponto de vista do autor.
2. A dramatic question – questão principal que é apenas resolvida no final da história, para cativar a atenção do leitor.
3. Emotional content – adicionar profundidade e significado através das emoções.
4. The gift of your voice – forma de personalizar a história contribuindo para a compreensão do contexto.
5. The Power of Soundtrack – o poder da música e sons que reforçam o enredo e conectam emocionalmente.
6. Economy – transmitir só o essencial evitando o supérfluo.
7. Pacing – relaciona-se com o ritmo rápido ou lento de acordo com o tema, tornando a história interessante.

Vários autores salientam as vantagens do uso da narrativa digital em contexto educativo, no sentido de proporcionarem o desenvolvimento de competências em muitas áreas. Robin (2007) considera a narrativa digital como uma ferramenta poderosa para os educadores e para os alunos criarem as suas próprias histórias. Acrescenta que a adoção de um ponto de vista e a definição de uma questão dramática despertam o interesse, a atenção e a motivação dos alunos;

fortalece a colaboração e desenvolve vários tipos de literacias, incluindo a literacia informacional, literacia visual, literacia digital e literacia dos média.

O mesmo autor refere que atualmente assistimos a um visível aumento do uso da narrativa digital em contextos educativos, o que faz convergir todo um conjunto de tecnologias para a sala de aula atual. (Figura 1)



Figura 1 - A convergência de tecnologias na narrativa digital em educação (Robin, 2008)

Há ainda a acrescentar que, como consideram Xu, Park e Baek (2011) embora a intenção da narrativa digital seja contar uma história à audiência, o processo de escrita na narrativa digital assume grande importância na aprendizagem da língua, já que uma boa redação determina o seu sucesso. Quando os alunos prestam mais atenção ao processo de escrita, sentem que a história é sua e estão mais motivados no processo de construção. Estes autores lembram que, apesar da componente digital ser importantes, a escrita não deve ser negligenciada, porque é uma parte essencial da narrativa digital.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Desenho do estudo

A problemática da pesquisa em educação tem sido objeto de ampla discussão. LanKshear e Knobel (2008), afirmam que vários autores (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Hopkins, 1993; Fishmn e McCarthy, 2000, por exemplo) agrupam as visões da pesquisa pedagógica, sobre os seus propósitos e ideais, à volta de dois conceitos fundamentais: “melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores” e a ideia de que a “pesquisa pedagógica pode contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aula” (p.14). Como profissionais que são, “os professores não se limitam a meramente seguir prescrições e fórmulas” impostas de cima para baixo, antes “acionam” a prática e conhecimento especializado que possuem como educadores, “para atingir os objetivos educacionais que foram estabelecidos democraticamente” (p. 14). Desta forma, e ainda respeitando a linha de pensamento destes autores, acreditamos que esta pesquisa pedagógica pode proporcionar a oportunidade de testar a eficácia de uma intervenção que se pretende dê um contributo, ainda que modesto, para melhorar práticas letivas.

Tendo em atenção a visão de Stake (2007), os “investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (p.53).

A questão central da nossa investigação consiste em identificar, caracterizar e interpretar a relação entre uma abordagem multimodal, particularmente através da narrativa digital, na aula de Língua Portuguesa e a didatização da narrativa em contexto formal de aprendizagem.

Para estudar esta questão, entendemos que uma investigação que se integrasse no paradigma qualitativo seria a mais adequada. Coutinho (2011, referida por Coutinho, 2005) esclarece que o paradigma, numa investigação científica, cumpre funções de “unificação de conceitos, de pontos de vista” e de “legitimação entre os investigadores” (p. 9), não sendo um termo consensual para todos os investigadores. São sugeridos termos idênticos, tais como “perspectiva”, “tradição”, “programa de investigação”, “paradigma”, sendo, no entanto, certo que todos tenham em comum a ideia de unificar e legitimar a investigação” (Coutinho, 2011, p. 10). Interessa-nos, no nosso estudo, “desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na

sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2011).

Dentro da abordagem qualitativa, optámos pelo estudo de caso, por considerarmos ser este o mais adequado ao estudo de uma realidade concreta relacionada com a nossa prática pedagógica diária. Cohen e Manion (1990, p.164) declaram que “el investigador de estúdios de caso observa las características de una unidade individual, un niño, una pandilla, una classe, una escuela o una comunidade”, tendo como propósito descrever e analisar, de um modo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”. (citados por Coutinho & Chaves, 2002, p.223).

De acordo com Yin (1994), os estudos de caso são um dos mais desafiantes desenhos metodológicos nas ciências sociais, tendo-se tornado muito comum de pesquisa nas várias áreas científicas, particularmente em Ciências da Educação. “Um investigador qualitativo enfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do individuo.” (Stake, 2007, p.12). Também Stenhouse (1975, 1985, referido por LanKshear & Knobel, 2008, p.20) acredita que as formas de investigação por estudo de caso proporcionam ideias “esclarecedoras e proveitosas” ao ensino e à aprendizagem em sala de aula. Permitem a comparação com outros, tornando-se, assim, “bases sólidas” para decisões profissionais.

É então esta metodologia que pretendemos utilizar para estudar os efeitos do uso de textos multimodais na compreensão da narrativa numa turma de 7º ano do Ensino Básico.

3.2. Projecto de intervenção- breve descrição

De modo a melhor contextualizar o trabalho de campo realizado, apresentamos neste ponto uma muito breve descrição do projeto de intervenção.

O estudo decorreu ao longo do ano letivo 2011/2012 e abrangeu uma turma de sétimo ano de uma escola básica. Foi aprovado na reunião de Conselho Pedagógico do agrupamento onde se realizou, em 14 de Julho de 2011, a cujo órgão foi dada a conhecer a natureza do estudo e uma breve descrição do trabalho a desenvolver.

Foi explicado todo o projeto aos alunos bem como aos representantes dos encarregados de educação e docentes em reunião de conselho de turma no início do ano letivo. Foi ainda pedida uma autorização especial escrita aos pais (Anexo 1) que foram unânimes em concordar com a participação dos seus educandos no projeto. Todos participaram nos dados recolhidos e mostraram satisfação por poderem dar o seu contributo para a realização do estudo.

O projeto foi integrado na planificação da disciplina de Língua Portuguesa, pretendendo operacionalizar o “Conteúdo TIC” que consta das planificações de todas as disciplinas. No Projeto Curricular deste Agrupamento, no seu ponto 7., pode ler-se:

8. Utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC)

As TIC são um recurso e um meio facilitador da aprendizagem. Permitem o desenvolvimento do trabalho autónomo, a recolha, seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas. Desde o pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, todas as turmas e áreas curriculares disciplinares, devem organizar, em contexto de sala de aula, momentos de integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem. (2007a, p.8)

Assim, para dar cumprimento ao imposto no projeto, todos os docentes organizam, por ano de escolaridade, a lecionação de um conteúdo com o uso das TIC. O grupo de docentes que lecionava o sétimo ano, selecionou o exto narrativo para tal.

Ainda no mesmo Projeto Curricular, pode ler-se no ponto 6.:

6. Temas/problemas

Os temas/problemas a tratar, nas áreas disciplinares e não disciplinares, incidiram sobre a sustentabilidade do planeta, o universo e a saúde: Assim: pré-escolar – valores e atitudes; 1.º ano – sustentabilidade; 2.º ano – saúde; 3.º ano – poupança; 4.º ano – cidadania; 5.º ano – poupança; 6.º ano – cidadania; 7.º ano – solidariedade; 8.º ano – alterações climáticas; 9.º ano – cidadania.

Todos os anos são indicados temas que os vários anos de escolaridade devem ter como referência para desenvolvimento de projetos ou atividades. Deste modo, tendo sido o tema “Solidariedade” sugerido para o sétimo ano, foi o que inspirou o nosso trabalho.

No Programa de Português do Ensino Básico, nas orientações de gestão, a nível do terceiro ciclo, é referido que

No 7.º ano aponta-se para a necessidade de dar continuidade ao desenvolvimento da competência narrativa. Quer no modo oral quer no modo escrito, é fundamental que os alunos consolidem práticas de relato e reconto de experiências, de acontecimentos, de filmes vistos ou de livros lidos. Em causa está, sobretudo, a capacidade de seleccionar a informação pertinente, transmitida de forma organizada e de modo a interessar os ouvintes e os leitores. Na produção dos seus próprios textos, o trabalho sobre a narrativa visa assegurar a utilização de esquemas narrativos prototípicos, a inserção adequada de elementos de descrição de personagens e de ambientes, bem como o uso adequado de organizadores textuais. (PPEB, 2009, p.143)

Optámos pelo conteúdo “narrativa” para operacionalizar o conteúdo TIC. Partindo destas orientações, planificámos o nosso projeto e a nossa atividade. Os docentes que lecionaram o mesmo ano que nós, optaram por dinamizar uma oficina de escrita sobre o tema e realizar um trabalho de pesquisa sobre o mesmo. Na turma que participou no projeto, demos seguimento ao trabalho que seria a base da nossa investigação. Dada a pertinência do nosso estudo, optámos por dinamizar a oficina de escrita e, em vez do trabalho de pesquisa, investimos na criação de uma narrativa digital. A motivação da escrita foi feita a partir da leitura da narrativa completa “A rapariguinha dos fósforos” de Hans Christian Andersen.

O projeto desenvolveu-se em três fases, com se apresenta no Quadro 2: estudo da narrativa, escrita da narrativa e construção da narrativa digital.

Quadro 2 - Planificação das sessões.

| Sessões de 90 minutos | Data | Conteúdos | Atividades | Fases do trabalho |
|-----------------------|------------|--|---|----------------------|
| Sessão 1 | 05/12/2011 | Tipologia textual: texto narrativo. | Atividades de pré-leitura, leitura e compreensão de leitura do texto integral “A rapariguinha dos fósforos” de Hans Christian Andersen. | Estudo da narrativa |
| Sessão 2 | 12/12/2011 | Níveis e categorias da narrativa. Figuras de retórica e tropos. | Identificação da sequência de eventos na narrativa. Compreensão de leitura: o espaço, a ação, o tempo, o narrador e personagens. Revisão de conhecimentos de figuras de retórica e tropos: comparação, metáfora e antítese. | |
| Sessão 3 | 09/01/2012 | Texto: plano do texto; coesão textual | Oficina de escrita sobre o tema “Solidariedade”. Produção de um texto narrativo: fase de planificação. | Escrita da narrativa |
| Sessão 4 | 11/01/2012 | | Oficina de escrita sobre o tema “Solidariedade”. Produção de um texto narrativo: fase de textualização | |
| Sessão 5 | 12/01/2012 | | Oficina de escrita sobre o tema | |

| | | | | |
|----------------|-----------------|--------------|--|---------------------------------|
| | | | “Solidariedade”. Produção de um texto narrativo: fase de textualização (conclusão); fase de revisão/aperfeiçoamento. | |
| Sessão 6 | 18/01/2012 | | Conclusão da oficina de escrita. | |
| Sessão 7 | 19/01/2012 | | Atividade de escrita com recurso ao processador de texto. | |
| Sessão 8 | 23/01/2012 | Conteúdo TIC | Visionamento e análise de narrativas digitais como exemplo. Planificação da narrativa digital. | Construção da narrativa digital |
| Sessões 9 a 11 | 25 a 30/01/2012 | | Construção da narrativa digital: seleção de imagens, montagem no Movie Maker | |
| Sessão 12 | 27 de Fevereiro | | Conclusão da narrativa digital (edição do som) | |

Foram feitas atividades de pré-leitura a partir das imagens do manual escolar e de leitura através de uma atividade de escuta ativa. Nas atividades de compreensão da leitura, os alunos identificaram facilmente o tema da solidariedade (sessão 1)

Depois de abordados os conteúdos da narrativa a partir do conto lido (sessão 2), os alunos passaram à produção escrita. O trabalho passou pelas fases de planificação (sessão 3), textualização (sessão 4) e revisão/aperfeiçoamento (sessões 5 e 6). A criação da narrativa foi feita a partir de um plano de “Planificação da narrativa”, adaptado de Costa & Mendonça, 2011 (Anexo 2). Recorremos ao processador de texto para reescrever o texto elaborado nas sessões anteriores (sessão 7).

Para a construção da narrativa digital, recorremos ao *movie maker*. Escolhemos esta ferramenta por ser de fácil acesso pela capacidade que tem de estabelecer relações entre texto, imagem, som, oralidade e interatividade (Carvalho, 2008). Depois de apresentada a aplicação *movie maker*, vimos algumas narrativas digitais como exemplo e os alunos planificaram a narrativa digital (sessão 8). Disponibilizámos endereços eletrónicos de livre acesso, onde os alunos poderiam encontrar recursos para o trabalho. As sessões 9, 10 e 11, foram dedicadas à construção da narrativa digital.

Antes da sessão 12, realizámos as gravações das vozes dos alunos. Tivemos de o fazer num período pós-aulas, por querermos cumprir os tempos letivos destinados a este projeto. Assim, foi possível mostrar que este tipo de trabalho se pode realizar sem ocupação de tempos letivos de outras disciplinas. Por isso, realizámos a última sessão depois das gravações e concluímos a edição da narrativa digital.

Em maio, na atividade da turma realizada com os encarregados de educação, as narrativas digitais foram apresentadas à comunidade, pelos vários grupos.

3.3. Participantes

O estudo decorreu numa escola do Ensino Básico com segundo e terceiro ciclo, local onde a investigadora leciona desde 1998. Envolveu uma turma de sétimo ano, da qual a investigadora era professora de Língua Portuguesa. A turma era construída por vinte e quatro alunos, dos quais catorze raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os onze e treze anos.

A amostra é, pois, intencional, já que “não há qualquer razão para que seja representativa da população” (Coutinho, 2011) e porque é uma das turmas onde o investigador/professor lecionou no ano letivo em que decorreu a investigação.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

Fruto da reflexão acerca da forma como iriam ser recolhidos os dados e que instrumentos iriam ser utilizados, tendo em vista a concretização do objetivo do nosso estudo, optámos pela observação participante e notas de campo dela decorrentes, pela entrevista que recolheu a opinião dos alunos tanto sobre o trabalho desenvolvido como sobre os produtos obtidos, cuja avaliação se baseou numa grelha de avaliação das produções escritas e uma grelha de avaliação das narrativas digitais. Tal como defende Stenhouse (1975, 1985, referido por LanKshear e Knobel, 2008, p.20), valorizamos a recolha detalhada e cuidadosa de dados, reunidos por observação direta ou por relatos dos alunos nas entrevistas.

Seguimos, com a escolha destes instrumentos, a opinião destes autores ao afirmarem que “[a] utilização de uma só estratégia de investigação – por exemplo, só a observação ou, pior ainda, um só tipo de observação – introduz preconceito no registo de dados”. Citando Luria (1979) estes autores indicam como um bom registo de dados "aquele que contém pontos de vista recolhidos de tantas perspetivas quanto possível". (Grawe & Walsh, 2003, p.127)

A escolha destes instrumentos foi guiada pelas questões de investigação e pela natureza do estudo: “O que se faz no terreno, desde conseguir o acesso à triangulação dos dados, precisa de ser guiado pelas perguntas de investigação (Stake, 2007, p.67)”.

3.4.1. Observação participante / notas de campo

O propósito da observação num estudo de caso “es probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, com visión para establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece tal unidad” (Cohen & Manion, 1990, p.164). Estes autores apresentam dois tipos principais de observação: observação participante e observação não participante. Na primeira, o observador envolve-se nas atividades do grupo e na segunda permanece separado das atividades. Como refere Stake (2007, p.77), “[a]s observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso”. Grawe e Walsh (2003) também dizem que “[os] bons observadores vêem coisas que os outros não vêem”. Sugerem que o primeiro passo seja “registar tudo aquilo que se observa, pois as observações não registadas não constituem dados”. (p.129)

Também Stake (2007) nos lembra que, durante a observação, o investigador de um estudo de caso qualitativo faz um bom registo dos acontecimentos para assegurar uma “descrição relativamente incontestável” (p. 78) para a análise posterior. As notas de campo, técnica fundamental para a recolha de dados, são notas usadas para registar palavras, frases ou ações fundamentais de pessoas em investigação e que podem ser anotadas enquanto ainda se está em campo ou imediatamente após sair dele (Gibbs, 2009).

A observação participante neste estudo de caso resultou em notas de campo que foram registadas pela investigadora enquanto a observação ainda estava “fresca” (Stake, 2007, p.79), o mais rapidamente possível, antes que as palavras e os eventos enfraquecessem na “sua memória” (Gibbs, 2009, p.47). Lankshear e Knobel (2008) incluem estes registos escritos de observações diretas (“anotações de campo feitas no ‘calor do momento’, à medida que as coisas vão acontecendo”) nos dados observados, sendo os “registros de aulas em classe ou da vida em sala de aula” os mais comuns em educação.

O registo das observações em notas de campo é normalmente uma preocupação para o investigador sem experiência em estudos de caso, pois questiona frequentemente como deve fazer o registo, de que forma e o que faz com os dados registados (Cohen e Manion, 1990). Para construir uma narrativa sólida no registo de dados, devem tratar-se as notas tomadas no campo como apontamentos a partir dos quais a narrativa mais alargada será construída. O investigador começa por estes rascunhos e, juntamente com a experiência de ter lá estado, escreve uma narrativa que chega muito mais além das notas iniciais (Graue & Walsh, 2003).

Optámos por não usar fichas estruturadas para a observação descritiva, para que a nossa atenção como observadores não ficasse restrita nem a sensibilidade limitada ao novo (Flick, 2004). Então, as notas de campo foram registadas em papel no momento da observação e transcritas posteriormente.

Na perspetiva de Lankshear e Knobel (2008), os dados são construídos pelo investigador durante o processo de pesquisa, sendo que as notas de campo feitas durante a observação apresentam uma “versão particular do que ocorreu, como foi visto, entendido e registado pelo pesquisador” (p.149). É justamente neste sentido que consideramos que esta parte do trabalho foi fundamental, pois permitiu-nos registar as informações que foram pertinentes para o nosso estudo, possibilitando que os dados fossem “interpretados de maneira extensiva” durante a recolha, levando-nos inclusive a tomar alguns procedimentos na condução da investigação (p. 150).

3.4.2. Entrevista

A entrevista foi um dos instrumentos de recolha de dados escolhido, pois, segundo Coutinho (2011, p.299), “adquire bastante importância no estudo de caso”. Na opinião de Stake (2007, p.81),

[o] estudo de caso qualitativo raramente avança como um inquérito, com as mesmas perguntas a serem feitas a cada inquirido; pelo contrário, espera-se que cada entrevistado tenha tido experiências únicas, histórias especiais para contar. O entrevistador qualitativo deverá chegar com uma pequena lista de perguntas orientadas para os problemas (...) O propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter

simples respostas de sim ou não, mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação.

Para Coutinho (2011), o contacto entre entrevistador e o entrevistado permite a adaptação de questões e a solicitação de informação adicional, em caso de necessidade e é essa flexibilidade da entrevista que a individualiza relativamente a outras formas de inquérito.

Tal como a observação participante, a entrevista serve também para descobrir o que aconteceu. O que é observado em ambiente natural não é controlado pelo investigador; o que é abordado na entrevista é decidido pelo entrevistador (Stake, 2007).

Pelo facto de a investigadora ser docente da turma, não nos sentiríamos muito à vontade para realizar a entrevista num contexto muito formal. Graue e Walsh (2003, p.143) dizem-nos que colegas que trabalharam com crianças adolescentes e pré-adolescentes as descrevem “como crianças que se tornam muito mais formais ou se fecham durante a entrevista, mesmo quando se tenta tornar o processo o mais informal possível”.

Elaborámos um guião de entrevista (Anexo 3) que, segundo Coutinho (2011), contém as questões e a sequência pela qual são colocadas ao inquirido. De acordo com o grau de liberdade concedido ao entrevistado, as entrevistas podem classificar-se em “directivas ou estruturadas” e “semi-directivas ou semi-estruturadas”(p.101). O modelo escolhido foi então a entrevista semiestruturada, uma vez que o que se pretendia era averiguar se existe alguma relação entre os textos multimodais, particularmente a narrativa digital, e o desenvolvimento do estudo da narrativa, em contextos formais de aprendizagem. Diz-nos Flick (2004) que as entrevistas semiestruturadas têm sido largamente utilizadas, na expectativa de que é mais provável que os “pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planeamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada” (p.89).

Como se procede em qualquer outra técnica de recolha de dados, para a realização da entrevista procedemos à sua preparação, aplicação, análise e interpretação (Cardoso, Peralta & Costa, 2008).

A entrevista foi feita em pequenos grupos de três alunos, tendo-se mantido os da realização dos trabalhos, pois durante a realização do trabalho foram-se desenvolvendo algumas

relações interpessoais, facto que nos pareceu permitir alguma abertura para o diálogo. Como dizem Grawe e Walsh (2003, p.141), “[a]s crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas”, sendo as questões lançadas na terceira pessoa, para quem quisesse responder. Deu-se, assim, alguma liberdade de expressão aos entrevistados.

Nem sempre é fácil fazer o registo de uma entrevista através de notas manuscritas ou no computador. Por conseguinte, optámos por gravar as entrevistas na aplicação Audacity e posteriormente transcrevê-las na íntegra, de forma a constituírem o “corpus da pesquisa” (Coutinho, 2011, p. 193). Os alunos foram informados acerca da intenção de proceder às gravações, facto que facilitaria o trabalho de análise das mesmas, e, para o efeito, foi pedida autorização aos encarregados de educação, por acharmos essencial obter a sua autorização escrita, como defende Stake, 2007. Todos os alunos participaram nas entrevistas, que tiveram lugar na escola, numa sala disponibilizada para o efeito. Pela falta de tempo e para não prejudicar a realização das atividades letivas, foram realizadas na tarde sem aulas que a turma tinha no horário. Foram necessárias duas sessões, tendo-se realizado quatro entrevistas por tarde.

No início da entrevista as crianças manifestaram alguma hesitação, pelo facto de as entrevistas serem gravadas, mas lentamente pareceram esquecer-se que tal estava a acontecer e as suas conversas tornaram-se espontâneas.

3.4.3. Trabalhos dos alunos

O produto final dos alunos constou de dois trabalhos distintos: a produção escrita (Anexo 4) e a narrativa digital. Orientou-se este trabalho para os resultados esperados no terceiro ciclo do ensino básico, formulados em função das competências específicas que se encontram enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico. O processo de produção do texto foi acompanhado por nós. Subjacente à produção escrita dos alunos, e numa dinâmica de progressão, estiveram os seguintes resultados esperados:

- Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.

- Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.
- Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação. (PPEB, 2009, p.117)

Nas práticas letivas do agrupamento em que foi realizado o presente estudo, a expressão escrita é alvo de avaliação/classificação nos testes de avaliação sumativa, uma vez que os produtos surgidos em outros contextos são realizados em sala de aula, acompanhados pelo docente em oficinas de escrita, em que a avaliação surge apenas numa perspetiva eminentemente formativa, nas quais o professor cooperou com os alunos no ato de escrita, dando-lhes indicações de revisão (Vilas-Boas, 2011). Deste modo, não procedemos à avaliação dos produtos finais, tendo recorrido à autoavaliação do processo, baseada na proposta de Pereira e Azevedo (2002) (Anexo 5)

As narrativas digitais foram minuciosamente avaliadas de acordo com grelha de análise adaptada da proposta de Robin (2007) (Anexo 6). Inclui oito categorias e quatro níveis de desempenho. As categorias são sustentadas pelos sete elementos das narrativas digitais que normalmente são referidos como um útil ponto de partida para o trabalho com narrativas digitais, e que já antes indicamos, propostos por Robin (2005, 2007) e Jakes (2005). As categorias estão relacionadas com os elementos “Point of View”, “Dramatic Question”, “Choice of Content”, “Clarity of Voice”, “Pacing of the narrative”, “Quality of Images”, “Economy of Story Detail”, “Grammar and Language Usage”, tendo sido criado, para cada elemento e para cada nível, o respetivo descritor de desempenho.

3.5. Tratamento e análise dos dados

Lankshear e Knobel (2008), sublinham que a “[a]nálise diz respeito a descobrir o que há “dentro” dos dados que coletamos que nos parece importante, e interpretação tem a ver com dizer o que isso “implica” ou “significa” para a questão ou problema – base do nosso estudo” (p. 39).

Stake (2007), por sua vez indica que “analisar significa, na essência, fraccionar”. Aponta dois métodos que permitem aos investigadores chegarem a conclusões sobre os casos: a “interpretação direta da circunstância individual” ou a “agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe” (2007, p.89). A natureza do estudo, o foco de atenção das questões de investigação e as curiosidades do investigador são os aspetos que o ajudarão a decidir a estratégia analítica que deve seguir. Assim, nós optámos pela agregação categorial (Stake, 2007)

Considera este autor que é durante a análise que se distinguem as técnicas qualitativa e quantitativa. “o investigador qualitativo concentra-se na circunstância, tentando fraccioná-la e depois reconstituí-la mais significativamente – análise e síntese na interpretação directa. O investigador quantitativo busca um conjunto de circunstâncias, esperando que, a partir do agregado, surjam significados relevantes para os problemas” (p.91).

As notas de campo foram rascunhadas em papel e transcritas e as entrevistas gravadas e transcritas, obtendo-se assim os dados em suporte digital.

As entrevistas foram submetidas a uma atenta análise de conteúdo, que, segundo Esteves (2006, p.106) representa “um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional” e é utilizada como técnica para tratar a informação previamente recolhida. Stemler, (2001, citado por Esteves, 2006) considera-a “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação (p.107). Bardin (1979) acrescenta que a “análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38) e “que trabalha a “prática da língua” posta em prática por “emissores identificáveis” (p.43). Para análise das entrevistas criámos uma grelha onde constam as categorias e as unidades de registo nelas incluídas (Anexo 4).

Na organização da análise, seguimos a proposta das diferentes fases apresentada por Bardin (1979, p.95), organizadas em “três polos cronológicos”:

Pré-análise: a fase de organização do material. As entrevistas e as notas de campo foram transcritas, procedeu-se a uma “leitura flutuante” (Bardin, 1979; Esteves, 2006; Coutinho, 2011), que posteriormente se tornou mais precisa.

Exploração do material: a fase que consiste na operacionalização das decisões tomadas na pré-análise, o momento de codificação, que compreende entre outras ações a escolha de categorias.

Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (Bardin, 1979, p. 101)

Para a mesma autora “tratar o material é codificá-lo” (p.103). Por isso, na fase de exploração do material, procedeu-se à escolha de categorias (classificação e agregação). As categorias são uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento (Coutinho, 2011). São “rubricas” ou “classes” que reúnem unidades, um grupo de elementos com características comuns (p.195), sendo a categorização “a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p.109). As categorias podem ser criadas segundo procedimentos abertos, também designados “exploratórios”, por Carmo e Ferreira (1998) ou fechados. Quanto à sua denominação, os códigos, Grawe e Walsh (2003) consideram que podem ser externos, ou seja, decorrem de perspectivas teóricas e conceituais trazidas para o projeto; ou internos se emergem de questões levantadas durante a recolha de dados.

Assim, no decorrer da investigação e na fase de recolha de material, identificámos um conjunto de categorias segundo procedimentos fechados, que reúnem as qualidades abordadas por Bardin (1979), Esteves (2006) e Coutinho (2011):

exclusão mútua – cada elemento só pode existir numa categoria;

homogeneidade – os níveis de análise devem estar subjacentes à definição de categorias. Se houver diferentes níveis de análise, devem ser separados em diferentes categorias;

pertinência – a criação das categorias deve deixar transparecer as intenções do investigador e os objetivos da pesquisa;

objetividade e fidelidade – a qualidade da definição das categorias deve fazer com que diferentes investigadores obtenham o mesmo resultado;

produtividade – a produtividade das categorias depende de os resultados serem férteis em inferências, as hipóteses novas e os dados exatos.

O objetivo primeiro da categorização é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1979, p. 119).

Assim, deste trabalho de análise resultaram as seguintes categorias que trataremos capítulo seguinte: **Narrativa digital; Novas Literacias (digital e visual); Escrita; Expressão Oral; Colaboração e Motivação.**

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Análise e interpretação de dados

A análise foi formalizada alguns meses depois de o trabalho de campo estar concluído, estratégia que se revelou indispensável para obter a distância necessária ao rigor do trabalho com os dados. Tentámos resistir ao impulso de começar logo a codificar, o que nos deu uma visão mais geral de tudo o que lemos (Grawe & Walsh (2003). No entanto, desde o início do trabalho começamos a pensar, de modo reflexivo e analítico, no que íamos observando, nas conversas com os alunos e no desenvolvimento dos seus trabalhos ao longo do projeto.

Para o tratamento dos dados, comparámos as várias fontes a fim de encontrar conceitos comuns e unificadores (Bardin, 1989; Esteves, 2006; Coutinho, 2011). Assim, tendo por base as entrevistas, as notas de campo e os trabalhos dos alunos, definimos as categorias que se referem em seguida e que apoiaram a estrutura interpretativa (Grawe & Walsh, 2003).

- **Narrativa digital**, “combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and vídeo”, Robin, 2006, s.p.). Nesta categoria incluímos os aspetos referentes tanto à **Narrativa** como à **Narrativa Digital**.
- **Novas literacias**, “include the skills, strategies, and dispositions necessary to successfully use and adapt to the rapidly changing information and communication technologies and contexts that continuously emerge in our world and influence all areas of our personal and professional lives” (Leu *et al.*, 2004, s.p.). Nesta categoria incluímos duas subcategorias – **digital** e **visual**, tal como anteriormente definidas.
- **Escrita**, “resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)” (PPEB, 2009, p.16).
- **Expressão oral**, “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua” (PPEB, 2009, p. 16).

- **Colaboração** é entendida como o empenho dos participantes que, num esforço mútuo, tentam solucionar um problema (Roschelle & Teasley, 1995).
- **Motivação** é “uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes” (Vernon, 1973, p.11).

Tentamos sistematizar as categorias através da Figura 2, que nos ilustra a sua distribuição, sendo que a Narrativa Digital assume a centralidade do nosso trabalho, uma vez que é para ela que todo o trabalho realizado converge

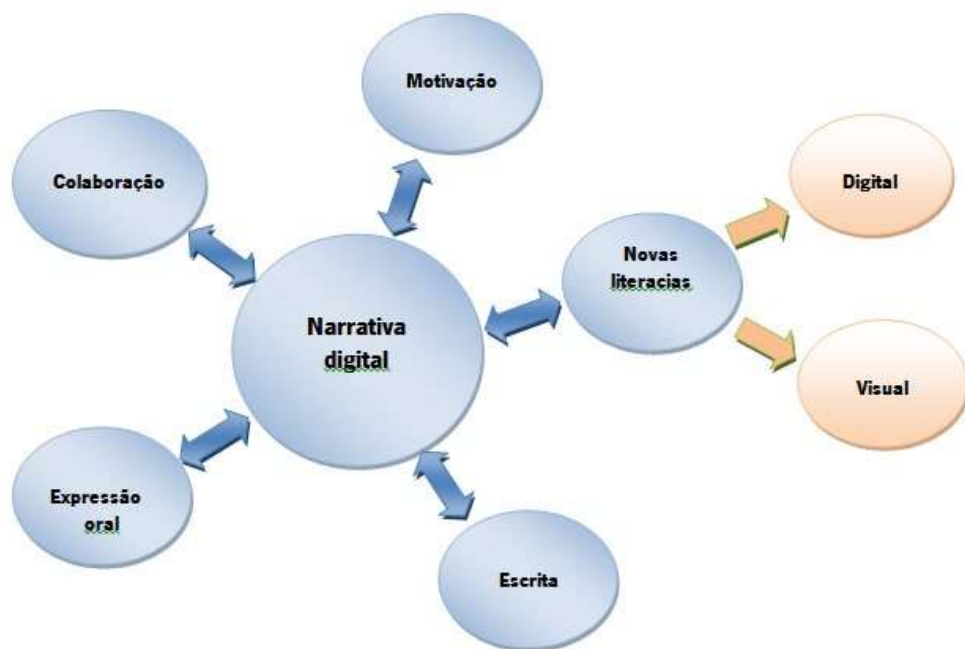


Figura 2 - Categorias

Passamos agora à descrição e interpretação das categorias de análise. Para descrever e interpretar cada uma das categorias, recorreremos a exemplos retirados das evidências que articulámos, quando pertinente, com fundamentação teórica apresentada na Revisão de Literatura. Consideramos que o enquadramento teórico que todo o trabalho de investigação exige deve ser evocado nesta fase, a fim de se compreender o significado dos resultados alcançados (Esteves, 2006).

Para identificar os excertos retirados dos dados e que ilustram as diferentes categorias, usámos a seguinte codificação: “A+algarismo” (ex.: A20) refere-se a dados da entrevista com os alunos, de A1 a A24, uma vez o grupo era constituído por vinte e quatro alunos; “NC+data” a

data, ou o intervalo entre datas, referem-se à duração de determinada tarefa (ex.: NC, 19.01.2012; ou NC de 05.12.2011 a 12.12.2011); “TA” refere-se aos trabalhos dos alunos. Para manter o anonimato dos participantes neste estudo, ao referir-nos a um aluno em particular, usaremos apenas a letra inicial do seu nome (ex.: C.).

Passamos, assim, a expor o resultado da nossa análise e interpretação.

4.1.1. Narrativa digital

Para iniciarmos a interpretação dos dados respeitantes a esta categoria, e depois de termos feito uma breve referência ao trabalho realizado pelos alunos no capítulo anterior, apresentamos o resultado da avaliação de cada uma das narrativas digitais, a partir da proposta de Robin, 2007.

No que diz respeito às produções escritas conducentes às narrativas digitais, referimos já anteriormente que não procedemos à avaliação do produto final, uma vez que ele foi resultado de um processo acompanhado por nós. No entanto, os alunos preencheram o Quadro de autoavaliação da produção escrita (Anexo 5), considerando o seu processo. Na fase de “Escolha das ideias”, todos os alunos referiram que leram com atenção as instruções dadas; sabiam dizer, por palavras deles, o que tinham de fazer e sabiam que tipo de texto tinham de escrever. Na fase da “Planificação”, todos informaram que, antes de começar a escrever o rascunho, fizeram um plano para o texto; todos os grupos pensaram nas suas diversas partes, e todos, exceto um, indicaram que organizaram as ideias em diferentes parágrafos; apenas três grupos previram a gramática a utilizar. Na fase de “Textualização”, todos os grupos cumpriram a planificação, identificaram as personagens, o espaço e o tempo na introdução. Apenas um grupo referiu que não viu se os parágrafos estavam bem construídos e organizados entre si e um grupo disse que não tinha utilizado corretamente os sinais de pontuação. Todos conseguiram fazer as correções de acordo com as orientações de aperfeiçoamento dadas pela professora, três não usaram recursos expressivos e todos indicaram que usaram sinónimos ou pronomes para não repetir as mesmas palavras. Todos referiram como se resolveu o problema, na conclusão.

Deste modo, podemos concluir que a fase de planificação e a fase de textualização, tarefas que habitualmente apresentam algumas dificuldades para este nível de ensino, foram

facilmente superadas pela maioria dos alunos, tendo as mesmas sido favorecidas pelo trabalho colaborativo, no qual os alunos partilharam saberes, sempre apoiados pela professora que interveio em todos as fases do processo.

Quanto à avaliação das narrativas digitas, tivemos em conta que este foi o primeiro trabalho dentro do género desenvolvido pelos participantes. Aliás, a avaliação de trabalhos multimodais é ainda escassa nas nossas escolas.

Houve oito narrativas, uma por grupo. Avaliamos-las uma a uma, primeiro, a partir dos tópicos pospostos por Robin (2007) e já anteriormente referidos e explicados, e depois apresentamos as perceções dos alunos relativamente a este trabalho.

Grupo 1: **“Uma nova vida”**



Figura 3 - Imagem da narrativa digital “Uma nova vida”

Quadro 3 - Avaliação da narrativa digital “Uma nova vida”

| Categorias | Point of View | Dramatic Question | Choice of Content | Clarity of Voice | Pacing of the narrative | Quality of Images | Economy of Story Detail | Grammar and Language Usage |
|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Quantitativa Níveis (1-4) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Qualitativa | Bom | Bom | Bom | Bom | Bom | Bom | Bom | Muito Bom |

A narrativa digital “Uma nova vida”, obteve um bom resultado em todas as categorias, tendo-se destacado a categoria “Grammar and Language Usage”, sendo que estes aspetos contribuem para a compreensão da história. Apresenta uma questão dramática que é resolvida e confere ritmo à história, a voz é clara e audível e a história apresenta o essencial, sem pormenores que não tenham influência na ação. As imagens sugerem o conteúdo e comunicam simbologias.

Grupo 2: “**Ação solidária**”



Figura 4 - Imagem da narrativa digital “Ação solidária”

Quadro 4 - Avaliação da narrativa digital “Ação solidária”

| Categorias | Point of View | Dramatic Question | Choice of Content | Clarity of Voice | Pacing of the narrative | Quality of Images | Economy of Story Detail | Grammar and Language Usage |
|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Avaliação | | | | | | | | |
| Quantitativa Níveis (1-4) | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Qualitativa | Muito Bom | Muito Bom | Bom | Suficiente | Bom | Bom | Muito Bom | Muito Bom |

A narrativa digital “Ação solidária” apresenta o melhor resultado nas categorias “Point of view”, “Dramatic Question” Economy of Story Detail” e “Grammar and Language Usage”. O grupo conseguiu assumir um ponto de vista que contribui para a apropriação do sentido da história, apresentou uma questão dramática significativa que foi resolvida ao longo da história e

contou-a com os pormenores necessários à sua compreensão. O som é audível e, juntamente com as imagens, ajuda a compreender o significado da história.

Grupo 3: **“Ajuda o próximo”**



Figura 5 - Imagem da narrativa digital “Ajuda o próximo”

Quadro 5 - Avaliação da narrativa digital “Ajuda o próximo”

| Categorias | Point of View | Dramatic Question | Choice of Content | Clarity of Voice | Pacing of the narrative | Quality of Images | Economy of Story Detail | Grammar and Language Usage |
|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Avaliação | | | | | | | | |
| Quantitativa Níveis (1-4) | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Qualitativa | Bom | Muito Bom | Bom | Muito Bom | Bom | Bom | Muito Bom | Muito Bom |

A narrativa digital “Ajuda o próximo” conseguiu obter uma boa avaliação em todas as categorias apresentadas, tendo o grupo conseguido definir a “Dramatic Question”, questão que foi resolvida ao longo da história. A voz é audível e muito clara ao longo da apresentação, o que permite a compreensão da história. Esta contém apenas a informação necessária, sem conter pormenores desnecessários. As imagens comunicam sentidos facilmente explorados pelos alunos.

Grupo 4: **“A ação solidária”**



Figura 6 - Imagem da narrativa digital “A ação solidária”

Quadro 6 - Avaliação da narrativa digital “A ação solidária”

| Categorias | Point of View | Dramatic Question | Choice of Content | Clarity of Voice | Pacing of the narrative | Quality of Images | Economy of Story Detail | Grammar and Language Usage |
|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Quantitativa Níveis (1-4) | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Qualitativa | Bom | Muito Bom | Bom | Suficiente | Bom | Bom | Muito Bom | Muito Bom |

A narrativa “A Ação solidária” teve muito bom resultado nas categorias “Dramatic question”, “Economy of Story Detail” e “Grammar and language”. Os alunos participantes definiram uma boa questão dramática, a chave da narrativa, que manteve o leitor na expectativa da sua resolução. A história contém apenas os aspectos necessários à compreensão da ação, o que permitiu que se assegurasse a atenção do leitor até à sua conclusão. A voz, contudo, revela algumas lacunas a nível da clareza. No entanto, as imagens sugerem sentidos que se vão concretizando ao longo da narrativa.

Grupo 5: **“Afonso e o velho”**



Figura 7 - Imagem da narrativa digital “Afonso e o velho”

Quadro 7 - Avaliação da narrativa digital “Afonso e o velho”

| Categorias | Point of View | Dramatic Question | Choice of Content | Clarity of Voice | Pacing of the narrative | Quality of Images | Economy of Story Detail | Grammar and Language Usage |
|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Avaliação | | | | | | | | |
| Quantitativa Níveis (1-4) | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Qualitativa | Bom | Bom | Bom | Bom | Bom | Bom | Bom | Muito Bom |

A narrativa “Afonso e o velho” obteve bom resultado em todas as categorias, tendo-se destacado a categoria “Grammar and Language Usage”. Apresenta uma questão dramática que interfere no ritmo da história, a voz é clara e audível e a história apresenta o essencial sem pormenores que se afastem da linha da narrativa. As imagens transmitem sentidos que se vão confirmando ao longo da audição. A voz é clara e audível.

Grupo 6: **“O assalto à instituição”**



Figura 8 - Imagem da narrativa digital “O assalto à instituição”

Quadro 8 - Avaliação da narrativa digital “O assalto à instituição”

| Categorias | Point of View | Dramatic Question | Choice of Content | Clarity of Voice | Pacing of the narrative | Quality of Images | Economy of Story Detail | Grammar and Language Usage |
|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Quantitativa Níveis (1-4) | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Qualitativa | Bom | Bom | Suficiente | Suficiente | Bom | Bom | Bom | Muito Bom |

A narrativa digital “O assalto à instituição” obteve boa avaliação na maior parte das categorias. Contudo, o conteúdo não cria nenhuma atmosfera em particular, precisando esta categoria de ser mais trabalhada. A voz, apesar de ser clara, apresenta algumas lacunas a nível da compreensão. No entanto, os alunos revelam ter-se esforçado por conseguir uma boa audibilidade. As imagens revelam alguma escolha criteriosa, melhorando o sentido do texto.

Grupo 7: “A última jogada”



Figura 9 - Imagem da narrativa digital “A última jogada”

Quadro 9 - Avaliação da narrativa digital “A última jogada”

| Categorias | Point of View | Dramatic Question | Choice of Content | Clarity of Voice | Pacing of the narrative | Quality of Images | Economy of Story Detail | Grammar and Language Usage |
|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Avaliação | | | | | | | | |
| Quantitativa Níveis (1-4) | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Qualitativa | Muito Bom | Muito Bom | Bom | Muito Bom | Bom | Muito Bom | Muito Bom | Muito Bom |

A narrativa digital “A última jogada” obteve uma boa classificação em todas as categorias. As imagens ilustram grande parte da história, tendo os alunos recorrido a uma imagem desenhada por eles próprios, para dar simbolismo e valor ao conteúdo da história. A voz é audível, clara, apoiando eficazmente o texto na sua compreensão.

Grupo 8: “Mudança de uma vida”



Figura 10 - Imagem da narrativa digital “Mudança de uma vida”

Quadro 10 - Avaliação da narrativa digital “Mudança de uma vida”

| Categorias | Point of View | Dramatic Question | Choice of Content | Clarity of Voice | Pacing of the narrative | Quality of Images | Economy of Story Detail | Grammar and Language Usage |
|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Quantitativa Níveis (1-4) | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Qualitativa | Bom | Suficiente | Bom | Bom | Bom | Bom | Bom | Muito Bom |

A narrativa digital “Mudança de uma vida” obteve uma boa avaliação em quase todas as categorias. No entanto, a questão dramática não é bem definida, sendo apenas sugerida. Os alunos selecionaram imagens criadoras de atmosferas que vão de encontro ao assunto do texto. A voz é clara e audível, favorecendo a compreensão do texto.

Os trabalhos dos alunos evidenciam claramente que o uso da metodologia narrativa digital encaminhou os alunos num processo de desenvolvimento de competências que levaram à

construção de significados em textos multimodais, particularmente através da combinação da palavra escrita com o som e imagens (PPEB, 2009, p.123), tendo cada um destes discursos contribuído de maneiras diferentes para esses significados (Stein, 2010), como se pode verificar nestas afirmações: “*em vez só da escrita e o papel, aquele papel branco, na narrativa digital temos imagens e podemos esclarecer melhor aquilo que lemos*” de (A.4); “*na narrativa digital, nós pegamos num texto, lemos e tentamos exprimir para as pessoas o que está no texto. Torna-se interessante ouvirmos um colega a falar e depois falamos e eles estão também a ouvir*” (A.22). Este reconhecimento da multimodalidade nos textos vem ao encontro dos objetivos do nosso projeto.

Tendo centrado a nossa atenção na narrativa como conteúdo, podemos concluir que o uso da narrativa digital, como discurso multimodal, favoreceu a didatização do conteúdo “níveis e categorias da narrativa” (PPEB, 2009, p.125) na aula de Língua Portuguesa. Apesar de a continuidade pedagógica ser um dos critérios na seleção de turmas a atribuir a um docente no agrupamento onde se realizou este estudo, estes alunos trabalhavam pela primeira vez connosco, pois estavam a iniciar um novo ciclo. “*Líamos textos, analisávamos e respondíamos às perguntas do livro*” (A.18), refere um aluno ao falar das experiências de aprendizagem anteriores neste domínio. “*As noções de narrativa que os alunos tinham eram “muito ‘fluidas’, apenas conseguem sistematizar a caracterização de personagens, espaço e tempo”, fazem “[c]onfusão entre autor e narrador” e desconhecem o “ponto de vista do narrador e os tempos verbais que predominam na narrativa”* (NC de 05.12.2011 a 12.12.2011).

Percebeu-se, nos trabalhos dos alunos e nos testemunhos recolhidos nas entrevistas, que os participantes neste projeto compreenderam as categorias da narrativa ao construírem uma narrativa digital, aplicando o que aprenderam: “*Se fizéssemos só o texto não era a mesma coisa porque podíamos não compreender muito bem. Nós tivemos que escolher uma personagem principal, tivemos que escolher um narrador, as outras personagens secundárias, os figurantes. Se não fôssemos nós a ter de escolher, se víssemos só um texto e o analisássemos, se calhar não ficávamos a perceber tão bem. A nível da narrativa, percebemos que tem de haver uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão*” (A.2). Podemos então concluir que a participação dos alunos no projeto de criação de narrativas digitais melhorou as competências de conhecimento da estrutura narrativa (Robin, 2007). Outros alunos manifestaram também uma opinião semelhante: “*Como tivemos de aplicar o que tínhamos dado*

da narrativa, era mais fácil perceber o que tínhamos de estudar” (A.16); “Ajudou-nos a compreender melhor a narrativa” (A.19); “Aprendemos a identificar as personagens, a dizer como ela é, a dar um espaço, a pensar que se nós fôssemos o narrador do texto como é que fazíamos” (A.24); “Na narrativa tivemos de pôr personagens, espaço, acontecimentos, tempo” (A.7).

4.1.2. Novas literacias

Corroborando a ideia de Leu (2001, referido por Brown, Bryan & Brown) a literacia não é um ponto final a ser alcançado, mas um processo de contínua aprendizagem já que a literacia está em constante mudança. Os dados permitem-nos inferir que o processo de criação da narrativa digital contribuiu significativamente para o desenvolvimento das literacias, particularmente a literacia digital e visual. Afirmam os alunos: *“Aprendemos a trabalhar com as tecnologias”, (A.2), ideia reforçada por outros alunos ao dizer “[estamos habituados a utilizar o computador] para pesquisar só” (A.5); “Na escola o que usamos mais é as pesquisas. Assim tivemos de fazer as pesquisas e o trabalho no movie maker. Não estávamos habituados a trabalhar com o movie maker, estávamos habituados a usar o computador só para pesquisas e depois um trabalhinho em Word “ (A.1). O diminutivo “trabalhinho” faz crer que este aluno não valorizaria muito o trabalho no processador de texto. A rotina nos trabalhos em *Word* faz com que os alunos anseiem novas experiências de aprendizagem, tal como refere um deles: “Temos de usar outros recursos, não é só papel e caneta” (A.1).*

Foi notória, desde o início do projeto, a evolução dos alunos. Embora todos revelassem à partida um razoável domínio instrumental das tecnologias, a manipulação de ferramentas digitais que antes não conheciam alargou as suas competências digitais, tendo-se verificado que passaram a aplicá-las também noutros trabalhos além dos incluídos neste projeto: *“depois de termos trabalhado a narrativa aplicámos a narrativa noutros trabalhos, com a narrativa digital” (A. 16) e mesmo a prever a sua aplicação em trabalhos futuros: “por exemplo, se quisermos fazer um trabalho para a escola e o trabalho tiver que ser um bocadinho original podemos fazer assim. Por exemplo, como era para fazer uma escala no tempo geológico, para Ciências, eu pensei fazer um vídeo, só que não tinha materiais necessários e desisti da ideia. Se já soubesse isto, podia fazer um vídeo e depois um comentário com a minha voz” (A.11).*

4.1.2.1. Literacia digital

Partindo da perspectiva de Hobbs (2010) de encarar a literacia digital como a capacidade de usar computadores, meios de comunicação social e Internet, podemos afirmar que este projeto contribuiu fortemente para o desenvolvimento de competências digitais por parte dos alunos.

A fim de realizar uma avaliação diagnóstica que serviria de ponto de partida para o nosso trabalho, já que era o primeiro ano que trabalhávamos com esta turma, os alunos passaram a limpo os textos no computador, utilizando **o processador de texto**, com instruções precisas acerca da formatação, e do modo como a realizar, e edição do texto. Deviam seguidamente criar uma pasta e guardar nela o seu trabalho. Seguidamente tinham abrir a caixa de correio eletrónico e enviar-nos o trabalho.

Apesar de as tarefas terem apenas sido indicadas sem que tivesse havido distribuição explícita por cada elemento do grupo, *“organizaram-se de forma a todos estarem nos computadores. Enquanto um ditava, outro escrevia e outro conferia o que o colega passava”* (NC, 19.01.2012). Com os grupos de três elementos, *“não revelaram dificuldades em realizar o trabalho proposto, pois a entreaajuda era constante e acabavam por esclarecer as dúvidas no seio do próprio grupo”*. (NC, 19.01.2012). Ao fazerem a autoavaliação do texto escrito, todos os grupos informaram que escreveram a versão final no computador, tendo copiado o texto tal com estava no papel. Apenas um grupo disse ter procedido a algumas alterações. Na aula em que esse trabalho foi efetuado uma aluna desse grupo perguntou: *“podemos alterar o texto que escrevemos no papel? Há aqui umas coisas que no papel não vimos tão bem e agora podemos fazer diferente?”* (NC, 19.01.2012); um aluno também pediu que esclarecesse o grupo: *“Agora podemos mexer nos parágrafos? No papel fizemos assim...”* mostrou o trabalho escrito *“No computador achamos que os parágrafos podem ficar melhor se dividirmos uns. Podemos?”* (NC, 19.01.2012). Todos informaram que não tiveram dificuldades em formatar o texto de acordo com as instruções dadas e que tinham conseguido criar uma pasta. Apenas um grupo teve dificuldades no envio do mail com o texto, pois não sabiam a palavra-chave, não se lembravam dela por não terem tido acesso havia algum tempo. A situação foi facilmente resolvida pelos próprios alunos que questionaram: *“Não consigo entrar no meu mail porque tenho a pass*

gravada no pc de casa. Podemos gravar na pen e mandar de casa?” (NC, 19.01.2012). Assim, podemos concluir que os alunos revelam-se proficientes no uso do processador de texto e na utilização do *email*.

Os dados mostram que os alunos desenvolveram competências a nível da literacia digital, pois dizem que aprenderam a *“formatar o texto”*, acrescentando que *“se fizéssemos à mão e nos esquecéssemos de fazer os parágrafos, no computador é melhor, porque tem ali uma tecla e se nos esquecermos de uma palavra no texto à mão temos de riscar e ali podemos corrigir”* (A.3). Além disso, pela necessidade de realizar o trabalho de acordo com os tempos distribuídos na planificação, reconhecem que foi necessário *“escreverem mais rápido”* (A.3), o que foi facilitado pelo trabalho em pequeno grupo.

Concluimos, então, que o processador de texto facilita a atividade de produção escrita, sendo que, quando a tarefa é realizada cooperativamente, os alunos discutem e apresentam sugestões, superando em conjunto as suas dificuldades (Ramos, 2005).

A nível da pesquisa de imagens, depois de terem sido indicados alguns endereços disponíveis de acesso livre, pesquisaram na *web*, referindo que [este trabalho] *ajudou-me a encontrar novos sites, antes também não sabia mexer muito no computador. Quando fizemos o trabalho aprendi mais”* (A.17).

Os alunos ficaram mais proficientes no uso de ferramentas/aplicações digitais que mal conheciam ou raramente usavam. É o caso do *Movie Maker*, *Audacity* e aplicações de edição de imagem.

“Para termos o trabalho no Movie Maker tínhamos de saber mexer nele” (A.6).. Uma vez que uma das alunas tinha já elaborado alguns trabalhos com esta aplicação, disponibilizou-se a explicar aos colegas o seu funcionamento. Assim, a C. esclareceu os colegas acerca do funcionamento do *Movie Maker*. *“Os alunos estiveram muito atentos e interessados, pois sentiram que necessitariam de perceber para conseguirem realizar a narrativa digital”* (NC, 19.01.2012). Quisemos saber a opinião deles acerca da apresentação feita pela colega. A S. disse, prontamente: *“Assim é melhor por ser uma colega, que fala mesmo como nós”*. Apressadamente, acrescentou: *“A setora também explica bem”*. (NC, 19.01.2012). A D. corroborou a opinião: *“Assim percebemos melhor”* (NC, 19.01.2012). Depois de realizado o

trabalho, os alunos sentiram-se capazes de aplicar o que aprenderam: “*Conhecíamos [o Movie Maker] mas passámos a ter mais competência para fazer os filmes e assim*” (A.2). Refere outro aluno que dizia já conhecer a aplicação: “*Eu já tinha trabalhado com o Movie Maker a fazer um trabalho, mas não foi assim muito bem. Não tínhamos posto muitas coisas nem música*” (A.7). Outro ainda acrescenta “*Aprendemos a importar as imagens para o Movie Maker, como é que se escrevia nos diapositivos, como ordenar as imagens por tempos de acordo com a nossa voz*” (A.20).

A construção da narrativa digital proporcionou também experiências a nível da **pesquisa na Web**, quer de imagens quer de informação, o que é confirmado pelos alunos ao declararem que “*Eu acho que nos ajudou a procurar melhor as informações na Internet...*” (A.19).

A nível do som os alunos ficaram muito entusiasmados com a gravação da própria voz. A aplicação **Audacity** entusiasmou-o, pela facilidade do seu uso. Por limitações de tempo, as gravações foram feitas com a nossa ajuda, tendo os alunos, no entanto, ficado a conhecer a aplicação. “*Uma vez, depois de aprender a trabalhar com o Movie Maker, tentei fazer um vídeo em casa sobre a minha família. Só que depois como eu queria gravar a voz, o meu telemóvel não é muito bom para gravar a voz e foi um bocadinho difícil*” (A.11).

Apesar de o tempo não ter permitido um trabalho mais pormenorizado a nível da edição de imagem, os alunos desenvolveram algumas competências nesse sentido, como refere um dos alunos: “*Também tivemos de **editar uma imagem** porque a nossa narrativa tinha uma parte em que ele escreveu uma carta, fomos à internet buscar uma folha de uma carta, fomos a um programa de edição e editámos essa mesma imagem, assim parecia mesmo uma carta escrita*” (A.2).

Como visualizaram algumas narrativas digitais disponíveis na Web como exemplos ilustrativos para os trabalhos a realizar, a I. comentou: “*A professora mostrou-nos algumas e é bom nós fazermos para sabermos que vamos ter o mesmo resultado final*” (A.12). Este facto fez com que fosse despertada a curiosidade e a vontade de realizar um trabalho semelhante ou até, quem sabe, melhor. Na verdade, ainda comentou: “*Aprendemos a fazer uma narrativa tal como muitas pessoas profissionais fazem*” (A.12). Com alguma vaidade, um colega do seu grupo acrescentou: “*Sim, porque já não é a 1ª vez, já treinámos, já não vamos ter medo de mexer em*

qualquer coisa, vai ser mais rápido, acho que vai ficar melhor. Nós agora somos produtores" (A.11).

A A. não se esqueceu de apontar, na entrevista, a questão relacionada com a ficha técnica, lembrando que "*na parte final aprendemos a pôr o autor direitinho e a ficha técnica*" (A.3).

Estes dados permitem-nos concluir que os alunos, depois desta experiência, passam a encarar o computador como um dispositivo comum, pouco complexo, que lhes permite, apesar da sua pouca experiência, produzir através de ferramentas digitais como qualquer profissional. Este facto contribui muito para a motivação dos alunos para o uso das tecnologias, ativando o desejo de participação.

4.1.2.2. Literacia Visual

Brown, J., Bryan, J. e Brown, T. (2005, referidos por Robin, 2007, p.434) referem-se à literacia visual como a capacidade de compreender, produzir e comunicar através de imagens visuais. É necessário que os alunos consigam compreender como é que a imagem, a linguagem e a retóricas digitais podem participar de modo autónomo ou interativo, na construção de significados (Unsworth, 2001). Assim, Robin (2007), baseando-se em Riesland (2005), considera que os professores devem desenvolver nos seus alunos competências que lhes permitam compreender e comunicar através do modo visual. Isto só se conseguirá se o professor proporcionar aos alunos contextos ricos em que a imagem interaja com outros modos para a construção de sentidos.

A narrativa digital constitui um meio privilegiado para tal. Com a implementação deste projeto, os alunos revelam ter desenvolvido a capacidade de comunicar através da imagem e compreender o seu valor: "*as imagens ajudaram-nos a compreender melhor o texto*" (A14).

A construção de sentidos/significados pode ser alcançada pela imagem independentemente de outros modos. Antes de iniciarem a construção das suas narrativas digitais, os alunos visualizaram e discutiram outras disponíveis na web, algumas delas em língua inglesa, sendo que o grupo revela dificuldades no domínio da compreensão oral e escrita de

textos em língua inglesa. Terminada a apresentação, o P. comentou: “[ao vermos as narrativas digitais antes de fazermos as nossas] *percebemos melhor, mesmo as que eram em inglês porque se fosse só o texto em inglês não percebíamos tão bem, mas pelas imagens percebemos.* (A.21). Associam, também, a imagem à construção de significado, que, juntamente com outros modos, contribui para o sentido global: “*A narrativa com as imagens percebe-se melhor*” (NC. de 23.01.2012 a 27.02.2012). A C. também opina “*As imagens dão outro ar ao trabalho, se estivermos só a ouvir, torna-se aborrecido. Assim também estamos a ver a história, não só a ouvir mas também a ver*” (A.7)

Apesar de a imagem não prescindir da palavra para a construção de significado (Lencastre & Chaves, 2007) , ela pode ser um bom auxiliar a nível da comunicação, como refere o P.: “*Se não estivermos a perceber o que é que a pessoa está a dizer, passam as imagens e já percebemos, pela lógica, a ideia do texto*” (A.19).

Os alunos veem na imagem um significado próprio e usam-nas para atingir significados e simbologias, sendo assumida como uma “*linguagem específica, com valor próprio*” (Lencastre & Chaves, 2007, p.2101). Ao longo da construção da narrativa digital, a A. comentou “*assim é mais interessante, vamos pôr um desenho a lápis. O R. tem muito jeito para desenho e com o desenho dele vamos dar mais valor ao dinheiro*” (NC. de 23.01.2012 a 27.02.2012). O grupo da A. também o fez, o que se pode inferir nas suas palavras entusiasmadas: “*Eles casaram-se, o menino ficou mais feliz e com as imagens dá para perceber melhor. Acho que as imagens são felizes e as imagens do meio são mais tristes, porque o pai batia-lhe*” (A.3). Entendemos, assim, tal como Calado (1994), que o texto visual pode ser visto como o lugar de comunicação privilegiado em que os processos interpretativos assumem grande relevância.

Deste modo, quando os alunos constroem significado a partir da imagem em interação com outros modos, participam num processo que os mobiliza a nível cognitivo e os conduz à ativação de outros conhecimentos, sendo que esta mobilização não termina aqui (Solé, 1999). O conhecimento adquirido mobilizará novo conhecimento.

Consideramos, então, que o trabalho com a narrativa digital pode contribuir para a alfabetização visual (Lencastre & Chaves, 2007; Calado, 1994), se se abrirem espaços a novas experiências didáticas. Deve-se, contudo, dar à imagem um tratamento de forma a conhecerem-se os componentes sintáticos e semânticos, privilegiando as relações entre os elementos da

imagem e a sua significação (Calado, 1994). Neste estudo, os alunos compreenderam de que forma, num texto multimodal, a imagem pode ser utilizada para a construção de significados.

Para os alunos, o uso da imagem em contextos educativos através da narrativa digital “*é como estarmos no cinema, as imagens ajudam a compreender a história*” (A.7).

4.1.3. Escrita

As atividades de escrita integradas neste projeto foram desenvolvidas em oficina e contextualizadas no estudo da narrativa. Integrando o trabalho no projeto da narrativa digital, pretendeu-se que os alunos realizassem a tarefa de escrita, construindo um texto narrativo que constituiria a história a partir da qual se construiria a narrativa digital. Seria, assim, uma produção textual com um objetivo previamente definido, baseada no tema “Solidariedade”, indicado para o nível de 7º ano do agrupamento.

Depois de explicitarmos com clareza as etapas de trabalho, fizemos a leitura do documento “Planificação da narrativa” (Anexo 2), a partir do qual os alunos planificaram o seu texto. Realizaram-se atividades de preparação para a escrita a partir da leitura do conto “A rapariguinha dos fósforos”, de Hans Christian Anderson, para inferir a temática da história a produzir. “*O tema da ‘Solidariedade’ surgiu naturalmente com a leitura do texto, a partir das reações pessoais ao texto lido: tristeza e perturbação foram os termos escolhidos para caracterizar os sentimentos provocados pela situação. Identificaram no texto a presença de situações de injustiça e desigualdade social*” (NC de 05.12.2011 a 12.12.2012). A leitura do texto ativou vivências e conhecimentos prévios relacionados com o tema.

O trabalho de produção escrita foi realizado em grupos de três alunos e organizou-se em três fases: planificação, textualização e revisão (Barbeiro, 2003, 2008; Cassany, Luna & Sanz, 2008; Niza, Segura & Mota, 2011; PPEB, 2009). A constituição dos grupos “*foi pacífica, uma vez que os alunos eram provenientes de turmas diferentes e ainda estavam a conhecer-se. Costumavam juntar-se em pequenos grupos no intervalo, o que não favorecia o fortalecimento de relações pessoais e afetivas*” (NC de 09.01.2012). Para a formação dos grupos, optámos por constituir-los de acordo com a distribuição pelos lugares onde estavam sentados, não havendo intenção de os juntar por níveis de desempenho.

A fase de **planificação** foi facilmente superada, pois os alunos tinham já realizado uma sessão no início do ano. Os alunos partilharam ideias acerca dos "ingredientes" da narrativa que iriam construir. Sentiu-se *"muita emoção e euforia. Trabalho dinâmico nos grupos"* (NC 11.01.2012).

O nosso papel nesta atividade foi de interação contínua com os alunos, apoiando-os no seu trabalho e nas suas dificuldades. A fase de planificação não é habitualmente do agrado dos alunos, que recusam esta tarefa, manifestando vontade de iniciar logo a fase de textualização. São estes alunos que se mostram os "adversários da escrita" (Vilas-Boas, 2011). Sem esquecer que o produto era necessário para construção da narrativa digital, colocámos clara ênfase no processo.

Quando pedimos, na sessão em que os alunos planificaram o texto, a sua opinião acerca da utilidade da fase de planificação no processo de escrita, respondeu prontamente a A.: *Assim é mais fácil. No início sentia dificuldades, mas agora já não. Acho que é muito mais fácil! Dantes não tinha ideias e agora parece que tenho mais. Depois de fazer a planificação, a sério, setora, é mesmo fácil. Agora sei bem o que tenho que pôr na introdução e faço sempre ao menos três parágrafos. A conclusão também é mesmo fácil"* (NC 11.01.2012). Ajudou logo o R.: *"Eu dantes também não conseguia pensar bem nas ideias. Escrevia e tinha que riscar tudo e escrever outra vez. Quando a setora nos ensinou a fazer a planificação acho que é muito melhor. Agora é mesmo fácil."* (NC 11.01.2012). Atalhou o M., com orgulho: *Ó setora, a minha mãe nem acreditou quando eu fiz a composição no teste. Eu nunca fazia a expressão escrita nos testes, deixava sempre em branco, não tinha ideias. Agora com a planificação fiz muito melhor, com os parágrafos e tudo. Ela nem acreditava"* (NC 11.01.2012). Acrescentou também a L. *"Eu, na outra escola onde andava, ninguém me ensinou assim, com a planificação, e eu tinha muitas dificuldades, agora não, é mesmo fixe"* (NC 11.01.2012). Quis terminar a B. *"Ó setora, quer mesmo saber o que é que eu acho? Nem tem comparaçãõ"* (NC 11.01.2012). Nas entrevistas, os alunos também referiram: *"melhoramos a planificação"* com este trabalho (A.11). Outra aluna reconheceu-lhe utilidade ao afirmar que a planificação *"É para organizarmos o texto, senão baralhamos as nossas ideias"* (A.1).

Estes dados apresentados revelam, sem dúvida, que a fase de planificação de um texto ativa os mecanismos linguísticos de coerência e coesão textual, facilitando a textualização.

A fase de **textualização** consistiu na transformação do plano elaborado anteriormente em texto. Os alunos aplicaram mecanismos linguísticos que contribuíram para a coesão textual (Carvalho, 2001) e interfrásica. Já conheciam alguns marcadores discursivos que tinham detetado na leitura de textos e tinham aplicado em oficina de escrita. A nossa tarefa nesta fase foi circular pela sala, numa atitude reguladora, e refletir em conjunto com cada grupo acerca das suas dificuldades, assessorando-os na escrita. Enquanto o fazíamos, verificava-se um grande empenho dos alunos, denotando “muita paciência a aguardar as nossas sugestões de correção” (NC, de 12.01.2012 a 18.01.2012). Solicitámos os esclarecimentos necessários à compreensão das suas intenções e promovemos correções imediatas e reescritas contínuas. Nesta tarefa, não lhes demos as soluções de correção mas sim indicações de aperfeiçoamento que os levaram a refletir acerca das soluções. Parece-nos fundamental o acompanhamento do professor no processo de escrita, “de modo a fornecer a informação especializada que vai permitir ao aluno aprender a escrever” (Ramos, 2005, p. 269).

A fase de **revisão** decorreu, assim, em simultâneo com a textualização, promovendo o aperfeiçoamento do texto.

Os segmentos seguintes retirados das entrevistas mostram qual foi a opinião dos alunos acerca deste processo de escrita: “*Não damos tantos erros* (A.4); [Aprendemos] “*a fazer os parágrafos*” (A.4). “*Melhorámos o vocabulário*” (A.11); “*Ajudou-nos a melhorar as composições e podemos usar isso nos testes*” (A.14); “*A mim também me ajudou a melhorar as composições, era das coisas que eu não conseguia fazer, ajudou-me a melhorar a escrita*” (A.15); “*Eu acho que ajudou em termos de adjetivos, na construção de texto, na planificação*” (A.10); “*Eu usei mais recursos expressivos*” (A.19); “*E acho que também em relação ao desenvolvimento da escrita., nós antes éramos mais acanhados a escrever*” (A.17); “*Eu melhorei muito. Na organização dos parágrafos, nos articuladores das frases, porque eu antes não usava, e os parágrafos não construía muito bem, foi nisso. Acho que agora é mais eficaz. Melhorávamos pouca coisa*” (A.1).

Os dados analisados levam-nos a concluir que a criação de um ambiente favorável à resolução das dificuldades encontradas pelos alunos no processo de escrita, principalmente proporcionado pela colaboração do professor e dos pares, fomenta a satisfação por parte dos alunos, o que poderá levá-los a escrever melhor os seus textos (Barbeiro & Pereira, 2008).

Podemos também concluir que, ao trabalharem em ambientes cooperativos, quando revelam dificuldades, os alunos superam-nas mais facilmente se tiverem um apoio adequado (Ramos, 2005).

Os participantes relatam a sua experiência antes deste trabalho desta forma: “*Fazíamos um texto de vez em quando sobre um texto que líamos, e depois tinha composições de 60 ou 70 linhas e só trabalhávamos assim com composições. Às vezes líamos outras vezes não, mas nunca corrigíamos na aula. O professor levava para casa, corrigia e depois entregava-nos. Às vezes copiávamos as palavras que errávamos, se fosse parágrafos tentávamos construir novamente o parágrafo...*” (A.1).

Quando, na sessão em que foi feito o aperfeiçoamento do texto, pedimos a sua opinião acerca desse processo, a C. revelou-nos: “*É melhor trabalhar com a professora na aula. Dantes, os professores levavam para casa, nós recebíamos corrigido e não percebíamos nada. Agora somos nós que temos que corrigir com o que a professora escreve. Temos que procurar onde estão os erros*” (NC, de 12.01.2012 a 18.01.2012). Como diz o M. “*Assim obriga-nos a pensar*” (NC, de 12.01.2012 a 18.01.2012).

Em termos avaliativos, não procedemos à avaliação dos produtos escritos dos alunos (TA), em termos quantitativos ou qualitativos, pois a avaliação foi sendo feita ao longo do processo e assumiu um carácter formativo. No entanto, as histórias por eles criadas foram avaliadas no produto final, a narrativa digital, tendo-se verificado que os alunos produziram textos que apresentaram no início uma questão dramática, um conflito/problema que o resto da história desenvolveu e resolveu, o que fez com que, a um nível mais simples, existisse um ritmo nas histórias; conseguem uma forte ligação início-fim, na medida em que satisfazem a expectativa inicial; o narrador assumiu um ponto de vista; a informação é coerente e pertinente na sua maioria; está patente a economia da narrativa, pois os alunos não referem grandes pormenores desnecessários nem incluem aspetos que se afastem da linha da narrativa; o uso da gramática e do vocabulário é muito bom, pois o aperfeiçoamento foi-se efetuando ao longo do processo de escrita.

O **processo de escrita** assumiu, assim, grande importância neste projeto, pois embora a intenção da narrativa digital seja contar uma história, reconhecemos que a qualidade do produto escrito determina o seu sucesso. Os alunos sentem que a história lhes pertence e

este reconhecimento motiva-os para a produção do texto (Xu, Park e Baek, 2011). Só depois de aprender a escrever podemos transferir as competências adquiridas para a escrita no computador ou em suportes convencionais. Importa posicionar a escrita no centro de qualquer definição de literacia digital, devendo a aprendizagem da escrita ser combinada com a construção multimodal (Merchant, 2007).

Podemos seguramente afirmar que o empenho manifestado pelos participantes na tarefa de escrita se deve ao facto de o trabalho estar incluído num projeto, o qual atribuiu funções aos textos produzidos (Barbeiro & Pereira, 2008).

Um objetivo importante da aula de Língua Portuguesa deve centrar-se na descoberta do interesse, o prazer e os benefícios que poderá proporcionar a expressão escrita, quer seja pela construção quer seja pela sua divulgação. Os alunos têm de sentir-se bem a escrever, o que os faz ter cada vez mais vontade de escrever e os levará a apreciar a escrita (Cassany, Luna & Sanz, 2008).

4.1.4. Expressão oral

Nesta categoria abordámos os tópicos **tom** e **volume da voz**, aspetos que os alunos referem com frequência.

A fase de gravação das histórias para a narrativa digital constituiu um momento de grande expectativa. *“A gravação áudio foi uma das atividades mais interessantes. Os alunos não estavam habituados a gravar/ouvir a sua própria voz. Na leitura esforçaram-se por ser expressivos e por ler pausadamente para se entender bem. Notou-se algum nervosismo antes das gravações”* (NC de 27.02.2012).

O trabalho foi planificado tendo em conta as várias fases da narrativa digital. Os alunos preocuparam-se em construir um texto que, de alguma forma, permitisse a leitura da história por todos os elementos do grupo. É o que a I. confirma ao dizer: *“Agora já estamos a fazer os diálogos. Queremos pôr diálogos para todos porque quando fizermos a narrativa digital queremos todos falar na gravação”* (NC, 18.01.2012). A aluna não viu o projeto separado, pois

admite que escreveu com uma intenção. Combinou habilmente os modos para a realização da narrativa digital.

Muitos alunos se referiram à voz como um elemento importante para a gravação das histórias. “*Aprendemos a controlar melhor a voz*” (A.14); [controlamos] *a respiração para ler os parágrafos e as vírgulas*” (A.15).

Este trabalho sobre a linguagem não verbal, a audibilidade dos enunciados orais, particularmente a nível da articulação e dicção, é sugerido no PPEB (2009) para o descritor de desempenho “Usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação” (p.121).

Foi curioso verificar que uma das alunas com algumas dificuldades a nível do volume da voz, que fala muito baixinho e a quem é preciso frequentemente pedir para falar mais alto, referiu na entrevista: “*Obrigou-nos a falar mais alto*” (A.13).

Vários alunos reconhecem a importância de encontrar estratégias que lhes permitam conquistar a compreensão do discurso, como reconhece a A. “*Na narrativa digital tivemos de ter cuidado com a voz, porque se não tivéssemos cuidado, a pessoas, quando iam ouvir não conseguiam perceber*” (A.2) ou ainda a I. “*Tivemos que aprender a pronunciar melhor as palavras para ficar mais nítida a voz...*” (A.11); “*Quando estão a passar as imagens tínhamos de falar devagar, para as pessoas perceberem*” (A.17).

A C. reconhece também a importância do som na comunicação, ao afirmar: “*Podemos comunicar através também do som. Eu já tinha feito assim alguns trabalhos, mas nunca tinha utilizado a voz como usei neste trabalho*” (A.6).

Houve alguma preocupação em coordenar a apresentação visual com o som e a compreensão: “*Quando estão a passar as imagens tínhamos de falar devagar, para as pessoas perceberem*” (A.17).

Pelos dados analisados, podemos afirmar que a construção da narrativa digital proporciona a criação de estratégias para a manutenção do interesse do auditório (PPEB, 2009), combinando os elementos prosódicos com os componentes que atuam na sua construção. Com este trabalho, os alunos reconhecem que desenvolveram estratégias de expressão oral.

4.1.5. Colaboração

Ao analisarmos os dados recolhidos, confirmamos a ideia de Robin (2007) ao considerar que a narrativa digital promove a colaboração quando os alunos são capazes de trabalhar em grupos e valoriza a experiência do aluno através de uma participação e realização pessoais.

Ao longo deste trabalho, verificamos que as tecnologias usadas no currículo com estratégias pedagógicas que se centram sobretudo no aluno, em colaboração com os seus pares, promove a construção de conhecimento e contribui para a melhoria das suas aprendizagens (Ely, 1997).

A partir da interpretação por nós feita aos dados recolhidos, podemos confirmar que este projeto favoreceu o trabalho colaborativo, promovendo a participação dinâmica e colaborativa de todos nas atividades, como se pode verificar nas notas de campo: *“A sessão foi motivadora por ser uma colega a fazer a apresentação, que era enriquecida por mim quando achava oportuno.”* (NC, 19.01.2012)

Em todas as fases deste projeto se salienta a importância do trabalho colaborativo. O espírito de colaboração esteve sempre presente, fazendo com que cada um se sentisse consciente das suas responsabilidades e se esforçasse pela qualidade do produto final: *“Este ano utilizamos um recurso TIC e também tivemos a experiência em o fazer e como para o fazer tivemos todos os passos, tivemos de estar com atenção e trabalhar por todos para conseguir ter um trabalho bom”* (A.4). Esta vontade de conseguir *“um produto final bom”* (A.1), levou-os a negociar ideias de modo a contribuir para o objetivo esperado, a saber *“conversar sobre aquilo que íamos fazer porque um tinha uma ideia e outro tinha outra e tivemos que conseguir juntar todas para termos um produto final bom”* (A.1). Asseguram os alunos que esta experiência favoreceu o **trabalho em grupo**: *“Eu acho que melhorei muito a trabalhar em grupo”* (A.11); *“Contribui para trabalharmos em grupo, podíamos ajudar uns aos outros nas coisas que não soubéssemos”* (A.14), metodologia a que reconhecem mais vantagens do que ao trabalho individual, mais frequente em contexto letivo: *“Fazíamos trabalhos, um levava para casa e trazia a parte feita, o outro também levava e depois ajeitavam os dois na escola. Aqui estamos na aula a falar uns com os outros para saber o que vamos fazer ao trabalho”* (A.22). Alguns alunos

referem que preferiam trabalhar individualmente, antes deste projeto: “*Eu antes detestava fazer um trabalho em grupo. Eu tenho as minhas ideias e só gosto de fazer aquilo. Mas acho que com os meus colegas foi diferente* (A.11).”. Esta ideia é reforçada pelo P., “*Eu antes preferia fazer sempre sozinho*” (A.20), e pelo F. “*Eu acho que foi um trabalho mais de grupo do que... acho que foi um trabalho de grupo bem conseguido, ajudou-nos a todos, em termos de competências. Eu estava habituado a trabalhar individualmente, nem sempre gostei de trabalhar em grupo porque havia sempre um que falhava ou assim, e eu acho que até fizemos um bom trio*” (A.10).

A **partilha** fez-se também notar durante a realização das tarefas, quer a partilha de conhecimentos: “*Tornou-se muito mais fácil porque como cada um sabia mais alguma coisa que outro era muito mais fácil trabalhar porque nós partilhávamos os conhecimentos*” (A.16) quer de tarefas; “*Eu acho que nos organizámos, dissemos tu fazes isto tu fazes aquilo, e chegámos à conclusão de que todos faziam um bocadinho. Dantes havia sempre um que falhava*” (A.17). Estas afirmações levam a concluir que os alunos cumpriam as tarefas distribuídas, pois estavam interessados em contribuir para a realização de um bom produto final. A partilha esteve também caracterizou o uso do computador. Habitualmente, os alunos gostam de ser eles a realizar as tarefas do computador; no entanto, neste contexto, distribuíam-nas sem questionar qual seria o aluno que usaria o teclado. Colaboravam uns com os outros, mostrando responsabilidade na assunção do trabalho de todos: “*Os alunos entraram na sala de informática e sentaram-se sem questionar qual deles seria o que iria ficar a trabalhar no computador*” (NC, 25.01.2012 a 30.01.2012). O P. afirma, satisfeito, como se tivesse encontrado finalmente a solução: “*Neste caso, a mim ajudou-me nas competências de grupo. Consegui arranjar formas de usarmos os três o computador e de usar os três ao mesmo tempo.*” (A.19). A verdade é que os grupos fizeram a distribuição das tarefas a realizar na sala de informática, na sessão em que planificaram as narrativas digitais, aproveitando as competências digitais de cada um, o que os levou a concluir que “*Era um grupo organizado*” (A.10) e que conseguiram “*organizar bem as tarefas*” (A.19).

O espírito de entreajuda criado entre os vários intervenientes e fomentado ao longo do trabalho fez com que colaborassem entre eles, reconhecendo fundamental a participação de todos (dentro do grupo e entre grupos): “*Assim falámos com a professora sobre como fazer o nosso vídeo, demos ideias aos nossos colegas e demos ideias entre grupos*” (A.22). Pela análise destes dados, torna-se evidente que “o uso das TIC reforça estas oportunidades de partilha de

experiências e conhecimentos que se consubstanciam em momentos fortes de entreaajuda” (Ramos, 2005, p. 226).

Tal como concluiu a C., concordamos que “*sempre é melhor ter três cabeças a pensar do que só uma*” (A.6).

4.1.6. Motivação

Tendo em conta a revisão da literatura feita, corroboramos a opinião de Robin (2007) ao afirmar que este tipo de atividade, a criação de narrativas digitais, pode gerar interesse, atenção e motivação para a “digital generation” (p.433) na sala de aula atual.

Acreditamos que, como advoga Crook (1998), a escola é um local privilegiado para desenvolvimento da relação entre pares, o que poderá ter um impacto favorável na motivação dos alunos e na aprendizagem. Os resultados desta investigação confirmam-no. Na perspetiva dos alunos que participaram no trabalho, e pelo entusiasmo manifestado no processo de criação da narrativa digital, este projeto com as tecnologias desenvolveu relações afetivas, gerando uma motivação acentuada: “*Nós aqui falamos uns com os outros e fortalecemos os nossos laços de amizade*” (A.12), “*e até convivemos mais como turma do que individualmente. Eu não falava muito com a C., nem com a A., nem com a A. e comecei a falar mais com elas. Até a diretora de turma já me pôs à beira da A.*” (A.19).

As rotinas criadas em sala de aula, onde os alunos estão sentados com a atenção apenas dirigida para o professor, fazem com que, quando se altera essa rotina, se gere alguma confusão. No entanto, no decorrer de todo este projeto, os alunos responsabilizaram-se para que conseguirem concluir o trabalho no prazo estabelecido. “*Mostram satisfação por irem para a sala de informática*” e “*rapidamente organizam os materiais para irem para o outro espaço. Não há barulho no corredor, durante a mudança de sala*” (NC, 19.01.2012). Muitos mostraram algum desagrado num modelo de aula apenas com recurso ao manual tradicional, em que não se desenvolve qualquer interação e em que o ensino é unidirecional. Relataram as suas preferências, afirmando que “*Com esse trabalho que tivemos não nos custou tanto como estar numa aula sentados a responder a perguntas, pode ter dado mais trabalho só que não é só aquele trabalho mesmo específico, como estar sentado numa cadeira, é mais trabalhar com a*

Internet que é o que os jovens hoje em dia gostam mais” (A.11); “*Sim, ficar na cadeira a ouvir o professor torna-se aborrecido e assim não*” (A.7).

Durante a realização do projeto, houve um momento de interrupção, que se destinou às gravações. Neste pequeno intervalo, “*os alunos mostravam-se impacientes*” e perguntavam, revelando alguma ansiedade: “*Setora, quando vamos para a sala dos computadores?*” (NC, 30.01.2012 a 27.02.2012).

Reconhecemos que as tecnologias, por si só, envolvem os alunos no trabalho em sala de aula. Quem o sugere é a I. ao confessar que “*Há muitos colegas da nossa turma que para eles uma aula é um sacrifício. Se for uma aula destas nota-se mesmo que estão empenhados, só querem ter Português, porque vão para os computadores*” (A.11). A C. acrescenta “*Acho que os alunos ficam mais cativados quando temos de mexer em computadores e programas*” (A.6). No fundo, temos de aceitar que “*como somos jovens do século XXI gostamos muito de tecnologias, de usar as tecnologias no dia a dia*” (A.12).

Ao longo deste processo, a motivação foi logo experimentada na atividade de expressão escrita, que realizaram com vontade, uma vez que sabiam que as suas produções originariam um trabalho mais vasto com as tecnologias e que a sua qualidade dependia do texto produzido. Desabafa a B.: “*Só o papel e a caneta e termos de escrever, mais nada, só o papel e não temos mais nada que nos chame a atenção*” (A.4). A combinação de modos para conseguir um produto final fá-los considerar que “*É mais ativo, porque se estivermos só a escrever e a analisar o texto torna-se um bocadinho desconfortável, mas se estivermos a gravar e a escolher imagens na Internet já começa a ser mais divertido*” (A.21).

A motivação suporta e estimula a colaboração. Ao sentirem-se motivados, os alunos unem sinergias, colaborando entre eles na construção coletiva a caminho da satisfação: “*Todos trabalhamos para conseguir ótimos resultados e dividimos o trabalho entre os elementos do grupo e se calhar se fosse outro trabalho de escrita era ‘ai o trabalho é muito secante faz tu sozinho e não sei quê’. Eu acho que é totalmente diferente*” (A.4).

A relação aluno-aluno alterou-se também ao longo do projeto. Nos comportamentos assumidos, o respeito promoveu um ambiente de trabalho que permitiu a participação de todos, como se pode verificar nos excertos seguintes, retirados das entrevistas: “*Quando estávamos a*

fazer o texto tivemos de ouvir opiniões, tivemos de saber as opiniões dos membros do nosso grupo” (A.2); “Mas não é só isso, também aprendemos a aceitar as opiniões dos outros e a respeitar as ideias dos outros” (A.18); “Um dizia que gostava e o outro não e já aprendemos a chegar a uma conclusão” (A.21); “Na Internet há muitas imagens parecidas, muita variedade. Se havia alguma que algum não gostasse, íamos procurar outra parecida” (A.3); “Neste trabalho tivemos também que aceitar as ideias, podíamos dizer: olha, aqui podia ser a tua ideia mas com outras formas de expressar, outras formas de dizer, por exemplo, esta frase podia ser dita com tristeza ou com alegria, tivemos que fazer uma mudança no texto, falar com o grupo e acho que isso é respeitar os colegas” (A.4); “Aceitamos as ideias uns dos outros, a respeitar os colegas, a conviver uns com os outros...” (A.18); “Foi importante porque nós também aprendemos a lidar com os outros, a saber opiniões. Nós gostávamos de uma imagem, ele não gostava...” (A.12); “E nós escolhíamos uma imagem de que os três gostássemos” (A.24).

Outros aspetos emergiram da análise da evidência recolhida ao longo deste estudo, entre eles o facto de os alunos terem ideias acerca de futuros trabalhos, nomeadamente tendo eles mesmo o controlo de todo o processo conducente à criação da narrativa digital. Os alunos refletiram acerca do aperfeiçoamento do trabalho, indicando aquilo que gostariam de melhorar ou alterar, uma vez que as limitações de tempo condicionaram o seu desempenho.

“Se um dia mais tarde quisermos fazer uma narrativa, já a sabemos fazer melhor, íamos melhorar o texto, usar mais recursos, as imagens” (A.2).

Manifestaram desejos de *“ser nós próprios a criar as imagens, não irmos buscar à net” (A.21)* e de *“ter mais tempo, porque não tivemos muito tempo para criar imagens” (A.3)*. Confessam que optaram *“pela recolha porque não tivemos tempo de as fazer” (A.3)* e que *“a nível do som tivemos expressividade mas gostávamos de ter ainda mais, de parecer mais real a história” (A.2)*. Acrescentam que gostariam de *“conhecer outros programas, sem ser o Movie Maker” (A.6)*. Para além destas opiniões, não podemos deixar de registar aqui as palavras da A. ao referir, relativamente a esta experiência, que

Assim torna-se mais interessante tanto para o aluno como para o professor. Eu acho que é cansativo um professor passar as aulas todas a falar e a explicar a

matéria. Assim o professor explica e diverte-se com os alunos a fazer as narrativas digitais. Assim o professor consegue distrair-se mais. (A.1)

Reconhecemos, contudo, que o sucesso destas experiências depende muito do trabalho do professor. Corroboramos a opinião de Faria & Ramos (2010) ao afirmarem que “o simples facto de introduzirmos ferramentas digitais no nosso universo não é garantia de melhoria ou sucesso no ensino/aprendizagem” (p.57). São necessárias transformações metodológicas que estão essencialmente na mão do professor.

Os resultados permitem-nos antever que no próximo ano letivo se consolide este trabalho, promovendo igualmente a experiência de criação da narrativa digital. Optaremos por melhorar o trabalho com a imagem e o som, proporcionando aos alunos experiências motivadoras com o uso das tecnologias em contexto de sala de aula.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO

5.1. Conclusões do estudo

O mundo das telecomunicações e da informática faz emergir novas maneiras de pensar e conviver. As relações humanas, o trabalho e a inteligência têm subjacente a “metamorfose incessante” de diapositivos informáticos, que se apropriam da escrita, da leitura, da visão, da audição, do pensamento e da aprendizagem (Lévy, 1994).

Perante tal inevitabilidade, é necessário garantir a todos os cidadãos o acesso às TIC, tendo a escola a responsabilidade de proporcionar experiências enriquecedoras que promovam a efetiva construção de conhecimento. A profunda transformação de práticas de comunicação a que se assiste e os ambientes contemporâneos comunicativos, ganhando a linguagem visual um campo cada vez mais vasto, exigem uma mudança de paradigma a que as escolas têm, sem dúvida, de dar resposta.

O Programa de Português do Ensino Básico representa um importante contributo neste sentido, porquanto manifesta uma profunda necessidade de recurso às tecnologias, prevendo o uso das TIC como ferramenta de aprendizagem.

Num momento em que se inicia a sua implementação, consideramos pertinente envolver os alunos numa diversidade de experiências de aprendizagem que promovessem o domínio de múltiplas literacias. O Projeto Educativo do agrupamento de escolas onde se realizou o presente estudo exhibe, como objetivo operacional, “Melhorar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa” (2007b, p.12). Para o atingir, a didática da língua portuguesa tem de ser aberta à pluralidade de textos, de suportes e de códigos. Implica ainda a construção criativa de atividades comunicativas participadas que favoreçam as competências essenciais.

A abordagem multimodal na construção de conhecimento atribui um enfoque especial aos recursos de aprendizagem. Isso levanta algumas questões curriculares que levam a pensar como utilizarão os professores e os alunos os textos multimodais em sala de aula (Jewitt, 2008). Em nosso entender, a didática do Português tem de abrir-se à multiplicidade de textos que desenvolvam o pensamento crítico, capazes de encorajar a aprendizagem (Botelho, 2009).

Conscientes de que as atividades com Tecnologias devem ser contextualizadas e significativas para os alunos, conferindo-lhes um papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvemos este estudo que pode, por um lado, ser uma resposta ao desafio lançado por Jesus (2010), mas pretendeu sobretudo explorar as potencialidades educativas da narrativa digital no estudo da narrativa, abrindo a aula de língua portuguesa à produção de textos multimodais. Partimos de um trabalho de produção escrita para a construção de uma narrativa digital, pretendendo analisar o contributo dos recursos digitais e multimodais para o estudo de um conteúdo do Programa de Português, explicar a implicação da criação da narrativa digital no aperfeiçoamento da produção escrita e verificar o impacto do uso de recursos digitais em contexto letivo na motivação dos alunos e na colaboração entre eles.

De acordo com os dados obtidos, verificamos que os alunos compreenderam facilmente os níveis e categorias da narrativa, ao construírem a narrativa digital, desenvolvendo competências a nível da estrutura narrativa. Os trabalhos dos alunos revelam que estes constroem a história definindo um ponto de vista, o que contribui para a construção do seu sentido. Revelam um problema, que o resto da história irá desenvolver ou resolver. Conferem uma forte ligação início-fim, atribuindo uma expectativa no início, que se vai tornando mais complexa e se satisfaz no final (Kieran, 1944). Constroem a narrativa eliminando pormenores que não tenham influência na história.

Os resultados mostram ainda que a criação da narrativa digital desenvolve competências linguísticas, quer a nível da escrita, quer da oralidade. Uma das reflexões que consideramos pertinente é que a escrita é valorizada enquanto processo, permitindo que se desenrole num ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na produção textual, pela colaboração do professor e dos pares (Barbeiro & Pereira, 2007). O facto de a escrita ser colaborativa, na qual interagem alunos e professor, favorece as componentes de planificação, textualização e revisão.

Ao associar-se o processo de escrita à construção da narrativa digital, houve a intenção de atribuir uma função à escrita, o que a tornou determinante no sucesso do produto, facto que, aliado à integração da escrita num projeto, permitiu aos alunos a atribuição de uma finalidade à sua produção, desencadeando notável motivação e empenho. A expressão oral também foi

enriquecida, pelo investimento em estratégias de melhoria da audibilidade, articulação e dicção, no sentido de manter vivo o interesse do auditório.

As literacias são altamente favorecidas, particularmente a literacia digital, pois verificou-se ter havido um aumento na proficiência dos alunos no uso das ferramentas tecnológicas, mas também a literacia visual, através da leitura de imagens. A nível da construção de significados, os sentidos globais são conseguidos pela imagem, em interação com outros modos. Entendemos que os alunos passam a atribuir um significado próprio à imagem, que, juntamente com os outros modos, mobiliza conhecimentos prévios que interagem na construção de novos conhecimentos.

Uma das maiores potencialidades do uso das ferramentas tecnológicas reside na motivação dos alunos, a qual estimula e suporta a colaboração que leva à satisfação, num ambiente de partilha e respeito. Confirmamos, com os resultados obtidos, a afirmação de Robin (2007, p.433) ao dizer que “[t]his type of activity can generate interest, attention, and motivation for the ‘digital generation’ students in today`s classrooms.”

Perante isto, cumpre-nos referir que acreditamos que os textos multimodais “encorajam a aprendizagem, pois viabilizam situações genuínas de comunicação, emergindo, naturalmente, o trabalho sobre a língua” (Botelho, 2009, p.74).

Com este estudo, consideramos poder contribuir para criar conhecimento num domínio novo, em termos de Programas de Português. Ao estudarmos a integração dos textos multimodais na narrativa, a partir deste projeto, pensamos ter dado um importante contributo para a integração das TIC em educação, bem como para a redefinição do papel do professor como agente curricular (PPEB, 2009), criador de contextos educativos enriquecedores, ativos e propiciadores do uso das TIC como ferramentas cognitivas que desenvolvem o pensamento crítico (Jonassen, 2007).

Reconhecemos, contudo, que o uso das tecnologias não pode encobrir a pedagogia nem omitir o saber do professor como pedagogo. Por conseguinte, consideramos que o grau de sucesso da tecnologia depende, sem dúvida, do professor e das estratégias que usa.

Ao longo deste projeto, seguimos a linha de pensamento de Ramos ao afirmar que “ a interação na sala de aula entre professores, alunos e recursos tecnológicos, ao ter implicações

positivas a nível sócioemocional, vai conduzindo os alunos a uma progressiva evolução cognitiva” (2005, p.182).

Em síntese: a análise do processo e dos produtos conduziu-nos aos resultados antes apresentados e que podemos resumir deste modo: **os alunos desenvolveram competências linguísticas, digitais e visuais, que conduziram à construção de significados em textos multimodais, tendo o uso de ferramentas tecnológicas contribuído para a motivação dos alunos e para a colaboração entre eles.**

Estes resultados suscitaram em nós um grande entusiasmo, originando, inevitavelmente, alguma curiosidade a nível da implementação desta metodologia noutros ciclos de ensino, a partir do primeiro ciclo, numa visão de construção de significado em contextos educativos. Seria também oportuno verificar o contributo da narrativa digital em outras áreas curriculares, de modo a contribuir para a construção de conhecimento, bem como na construção de narrativas pessoais, numa perspetiva multicultural.

A terminar, damos voz aos alunos cujas palavras dão força às nossas próprias ideias: *“foi um trabalho bem conseguido e com um final fantástico”* (A.10), *“todas as escolas podiam fazer isto”* (A.10). Parecem querer, para este tipo de trabalho, uma operacionalização mais abrangente, para que outros possam experienciar o mesmo que eles ao longo de um ano letivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Baguim (2007a). *Projecto Curricular*. Baguim: AEB.
- Agrupamento de Escolas de Baguim (2007b). *Projecto Educativo*. Baguim: AEB.
- Amor, E. (2001). Repensar a (didáctica da) escrita: breves reflexões. In F. Sequeira, J. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática – Actas do encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita* (pp. 163-168) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Babo, A. (2005). *Do texto como textura heterogénea ao texto como textura híbrida. Actas do III Sopcóm, VI Lusocom e II Ibérico – Volume II*. Consultado em maio de 2012 e disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/babo-maria-augusta-texto-como-textura-heterogenea-texto-como-textura-hibrida.pdf>
- Baker, E.; Pearson, P. & Rozendal, M. (2010). Theoretical Perspectives and Literacy Studies: An Exploration of Roles and Insights .In Elizabeth A. Baker (ed), *The New Literacies Multiple Perspectives on Research and practice*. New York: The Guilford Press.
- Baladeli, D. & Altoé, Anair (2008). Ensino de Língua Inglesa e o uso de recursos da informática na construção de conhecimento. In *VIII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória*. Consultado em abril de 2012 e disponível em http://www.literaturahistoriaememoria.com.br/lhm/annals/2008/Arquivos/Artigos/Simposio/simposio_investigando_3.pdf.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2008). *O ensino da Escrita: a Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita. Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R., et al. (1976). *Análise estrutural da narrativa. Pesquisas semiológicas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Benavente, A. (coord.); ROSA, A.; COSTA, A.; ÁVILA, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia: Relatório Preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa.

- Benavente, A. (coord.); ROSA, A.; COSTA, A.; ÁVILA, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Conselho Nacional de Educação.
- Blanco, Elias & Silva, Bento Duarte da (1993). *Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 6, nº 3, Braga: Universidade do Minho, (pp. 37-55), Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://hdl.handle.net/1822/521>.
- Botelho, Fernanda (2009). *Aprendizagem do português e multiliteracias*. Medi@ções – Revista OnLine, vol.I, número 1. Setúbal: Escola Superior de Educação, Pp 60-75. Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/5/7>
- Brown, J, Bryan, J. &Brown, T. (2005). *Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms*. *Innovate*, 1 (3). Consultado em julho de 2012 e disponível em http://innovateonline.info/pdf/vol1_issue3/Twenty-first_Century_Literacy_and_Technology_in_K-8_Classrooms.pdf
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Calixto, J. A. (2003). Literacia da informação: um desafio para as bibliotecas. In *Homenagem ao Professor Doutor José Marques*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 39-48.
- Cardoso, A., Peralta, H. & Costa, F. (2008). Materiais multimédia na escola: a perspectiva dos alunos. In COSTA, Fernando, PERALTA, Helena & VISEU, Sofia (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora, (pp.124-142).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*.
- CARVALHO, G. S. (2008). *As Histórias Digitais: Narrativas no Século XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. Consultado em julho de 2012 e disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/publico/Gracinda_Souza_de_Carvalho.pdf. Acedido a 19/02/2011

- Carvalho, J. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática – Actas do encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita* (pp. 73-92) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho,
- Carvalho, J. (2003). *Escrita. Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (2001). Aprender a conversar en situaciones de composición. In F. Sequeira, J. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática – Actas do encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita* (pp.11-25) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Cassany, D. , Luna, M. & sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede. A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, v.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comissão Europeia (2003). *Para uma Europa do Conhecimento. A União Europeia e a Sociedade da Informação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/36/pt.pdf>
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Consultado em maio de 2012 e disponível em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). *A Grammar of Multimodality*. In *The International Journal of learning* (vol. 16, nº 2). Consultado em julho de 2012 e disponível em

http://newlearningonline.com/multiliteracies/files/2009/03/L09_17649_MultlmodalGr ammar_final.pdf

- Costa, F. & Mendonça, L. (2011). *Diálogos, Caderno do Professor, Língua Portuguesa 7º ano*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F. (2004). *O que justifica o fraco uso dos computadores na escola?* Polifonia, Lisboa, Edições Colibri, n.º 7, pp. 19-32.
- Costa, Fernando (2008). Tecnologias em Educação – um século à procura de uma identidade. In COSTA, Fernando, PERALTA, Helena & VISEU, Sofia (Orgs.). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora, (pp.14-30).
- Costa, Fernando (2009). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do Séc. XXI. In P. Dias & A. Osório (Eds.), *Actas da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2009*. Braga: Universidade do Minho. 293-307.
- COSTA, Fernando (2009). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do Séc. XXI. In P. Dias & A. Osório (Eds.). *Actas da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2009*. Braga: Universidade do Minho. 293-307.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores e aprendizagem colaborativo*. Madrid: Ministério de Educación y Cultura & Ediciones Morata, S. L.
- Dias, Bruno (2007). A nova sociedade e as ferramentas do sistema. In Coelho, José Dias (org) *Sociedade da informação – O Percorso Português*. Edições Silabo: Lisboa. 72-83.
- Dias, P. (2000). *Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web*. Revista Portuguesa de educação Universidade do Minho 13(1), 141-167.

- DOGAN, B. & ROBIN, B. (2009). Educational Uses of Digital Storytelling: Creating Digital Storytelling Contests for K-12 Students and Teachers. In C. Crawford et al. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, 633-638.
- Downes, Stephen (2012). *Connectivism and Connective Knowledge - Essays on meaning and learning networks*. Consultado em agosto de 2012 e disponível em http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Ely, D. (1997). Trends in educational technology 1995. In R. M. Branch e B. B. Minor (Eds.), *Educational Media and Technology Yearbook* (pp. 2-23). Englewood: Libraries Unlimited, Inc.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima e Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp. 105-126. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima e Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp. 105-126. Porto: Porto Editora.
- Faria e Ramos (2010). *Podcasts no Jardim-de-Infância: ler antes de ler para contar a brincar*. In Carvalho e Aguiar (org.), *Podcasts para ensinar a aprender em contexto*, pp.45-58. Santo Tirso: De Facto.
- Figueiredo, António Dias de (2002). Redes e Educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação (2002), *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 39-55.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 3ª Ed. Oeiras: Celta Editora.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.

- Gouveia, Carlos (2009). *Parecer sobre o Projecto de Programas de Português do Ensino Básico*. Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://www.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/op/8.pdf>
- Grawe, M. E. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: teoria, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy - A Plan of Action*. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. A project of the Aspen Institute Communications and Society Program and the John S. and James L. Knight Foundation: The Aspen Institute. Consultado em agosto de 2012 e disponível em http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf
- Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão eletrónica monousuário 1.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Hull, G. & Nelson; M. (2005). *Locating the Semiotic Power of Multimodality*. Consultado em julho 2012 e disponível em http://www.uclinks.org/reference/research/Hull_nelson.pdf
- Jakes, D. (2005). *Making a Case for Digital Storytelling*. Consultado em julho de 2012 e disponível em http://www.techlearning.com/techlearning/events/techforum07/dst_orlando_jakes.pdf
- Jakes, D. (2006). *Standards-Proof Your Digital Storytelling Efforts*. Consultado em julho de 2012 e disponível em http://www.techlearning.com/techlearning/events/techforum07/dst_orlando_jakes.pdf
- Jesus, A. G. (2010). *Narrativas digitais: uma abordagem multimodal na aprendizagem de Inglês*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Jewitt, C. (2008). *Multimodality and literacy in school classrooms*. Review of Research in Education, 32, 241-267.

- Jonassen, D. (1996). *O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista*. In Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 70, abr/jun,:70-88.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Kalantzis, C.; Cope, B. & Cloonan, A. (2010). A multiliteracies perspective on the new literacies. In Elizabeth Baker (ed.). *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press, 61-87.
- Kieran, E. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Kress, G. & Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*. Maidenhead: McGraw-Hill. Consultado em maio de 2012 e disponível em http://montclair.academia.edu/MicheleKnobel/Books/568434/New_Literacies_Everyday_Practices_and_Classroom_Learning.
- Lankshear, C. e Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- Lencastre, J. A. & Chaves, J. H. (2007). A imagem como linguagem. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. 1162-1173.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y., et al. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension? In L. Rush, J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices* (pp. 37–68). NCTE/NCRL: Chicago.

- Leu, D., Jr., Kinzer, C., Coiro, J. & Cammack, D. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. In Ruddell, R. & Unrau, N. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. (5th ed.), pp.1570-1613. Consultado em abril de 2012 e disponível em <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/>
- Lima, I. & Chaves, J. (2003). Luxúria das Imagens: Intersecção de Olhares. In P. Dias, & V. Freitas, (Orgs.). *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2003 - 5º Simpósio Internacional em Informática Educativa – 5º SIIIE* (pp. 621-626). Braga: Universidade do Minho.
Lisboa: Universidade Aberta.
- McClean, S. (2007). *Digital Storytelling: The Narrative Power of Visual Effects in Film*. Massachusetts: The MIT Press.
- Merchant, G. (2007). *Writing the Future in a Digital Age*. *Literacy*, v.41, n°3, 118-128. Consultado em julho de 2012 e disponível em: <http://blog.rogerfrancis.info/files/9/2/2/3/1/121276-113229/Merchant.pdf>
- Ministério da Educação (2007). *Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: GEPE/ME. Consultado em junho de 2012 e disponível em http://www.escola.gov.pt/docs/me_pte_20080218.pdf
- Ministério da Educação (2010). *Parecer sobre Metas Educativas 2021*. *Diário da República*, 2.^a série – N.º 183 – 20 de Setembro de 2010.
- Ministério da Educação (s.d.). *Dicionário terminológico*. Consultado em julho de 2012 e disponível em: <http://dt.dgjidc.min-edu.pt/>
- Ministério da Educação e Ciência (2011). *Portaria n.º 266/2011 de 14 de Setembro*. In *Diário da República*, 1.^a série – N.º 177 – 14 de Setembro de 2011.
- Ministério da Educação/DGIDC (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. (Coord.) Carlos Reis: Lisboa.

- Moura, A. & Carvalho, A. (2006). *Podcast: potencialidades na educação. Prisma.com*, v. 3. Pp. 88-110. Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/623/pdf>
- New London Group (1996). *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, Harvard Educational Review, 66 (1), pp. 60–92. Consultado em julho de 2012 e disponível em http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm
- Niza, I., Segura, J. Mota, I. (2011). *Escrita – Guião de Implementação do programa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps towards understanding the net generation. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.). *Educating the Net Generation* (pp. 2.1–2.20). Boulder, CO: EDUCAUSE. Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://www.educause.edu/Resources/EducatingtheNetGeneration/IsItAgeorITFirstStepsTowardUnd/6058>
- OCDE (2006). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Brasil: Editora Moderna Ltda. Consultado abril de 2012 e disponível em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt
- Papaioannou, T. (2011). *Assessing Digital Media Literacy among Youth through Their Use of Social Networking Sites*. Revista de Informatică Socială, VIII(15), 37-48. Consultado e agosto de 2012 e disponível em <http://www.ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2011/09/tao.pdf>
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede – Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2002). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.

- Picoito, J. & Almeida, L. (2007). A inovação na era da sociedade da informação. In Coelho, José Dias (Org.). *Sociedade da informação – O Percorso Português* (pp. 157-172). Edições Silabo: Lisboa..
- Pinto, M. G. (2002). *Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 95-123. Braga: CIEd-Universidade do Minho
- Pouts-Lajus, S. & Riché-Magnier, M. (1999). *A escola na era da internet: os desafios do multimédia na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Prensky, M. (2008). *Programming Is the New Literacy*. Edutopia. Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://www.edutopia.org/literacy-computer-programming>
- Preto, Nelson (2008). *As tecnologias da informação desafiam a educação*. Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-edu-com-tec/artigos/as%20tecnologias%20da%20informacao....pdf>
- Ramos, Altina (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento. IEC, Universidade do Minho. Consultada em junho de 2012 e disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6914>
- Ramos, J. L. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp. 143-169). Porto: Porto Editora.
- Reis, C. & Lopes, A. C. (2000). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Relatório Nacional – *Propostas de Metas para Portugal*. Diário da República, 2.ª série – N.º 183 – 20 de Setembro. Consultado em maio de 2012 e disponível em http://www.esb3carvalhos.com/documentos/PDF/Parecer_5_2010.pdf
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa* (tomo 1). Campinas, SP: Papyrus.

- Robin, B. (2007). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (Vol.2). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robin, B. (2008). *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*. Theory into Practice, 47(3), (pp. 220–228). Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- Robin, R. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. Consultado em junho de 2012 e disponível em <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>
- Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In O'Malley, C. (Ed.), *Computer Supported Collaborative learning*. (pp. 69-97). Springer-Verlag: Heidelberg.
- Ryan, M. (2001). *Beyond Myth and Metaphor - The Case of Narrative in Digital Media*. Consultado em junho de 2012 e disponível em <http://www.gamestudies.org/0101/ryan/>
- Sayers, R. (2006), *Principles of Awareness-Raising for Information Literacy, a case study*. Bangkok: UNESCO. Consultado em junho de 2012 e disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001476/147637e.pdf>
- Seixo, M. A. (1976). Romance, Narrativa e Texto, Notas para a definição de um percurso. In Rossum-Guyon, F., Hamon, P. & Sallenave, D., *Categorias da narrativa* (pp. 7-17). Lisboa: Vega, Lda.
- Sherman, L. W. (2000). Cooperative learning and computer-supported intentional learning experiences. In C. R. Wolf (Ed.). *Learning and teaching on the World Wide Web* (pp. 113-127). San Diego, C.A: Academic Press.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Consultado em maio de 2012 e disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2006), *Knowing knowledge*. Consultado em agosto de 2012 e disponível em: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

- Siemens, G. (2009). *Five Questions ... For George Siemens*. In Elearn Magazine. Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1592458>
- Silva, A. (2008). Professores utilizadores das TIC em contexto Educativo: estudo de caso numa escola secundária. In COSTA, Fernando, PERALTA, Helena & VISEU, Sofia (Orgs.). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 170-190). Porto: Porto Editora.
- Silva, B. (1999). *Um contributo hipermédia para o processo de alfabetização visual*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Silva, Bento (2001). A tecnologia é uma estratégia. In Paulo Dias & Varela de Freitas (Orgs.). *Actas da II Conferência Internacional Desafios 2001* (pp. 839-859). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio.
- Soares, C. (2006). *O contributo da imagem na construção do imaginário. Análise da influência da visualização de imagens na representação gráfica e verbal do conceito de monstro*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, Magda (2004). *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rev. Bras. Educ., nº.25, (pp. 5-17). Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Solé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. In Coll, C. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação em estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stein, P. (2010). Multimodal Instructional Practices. In Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D., *Handbook of research on new literacies*. New York: Routledge.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research - Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

- Teodoro, V., & Freitas, J. (1991). *Educação e Computadores*. Lisboa: GEP – Ministério da Educação.
- Tornero, J. (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação- Novas Linguagens e Consciência Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Tracey, D., Storer, A., Kazerounian, S. (2010). Cognitive Processing Perspectives on the new literacies. In Elizabeth Baker (Ed.), *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice* (pp.106-130). New York: The Guilford Press.
- UNESCO (2011). *Media and information literacy*. Consultado em junho de 2012 e disponível em http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=15886&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2011). *Transforming the Education: the Power of ICT Policies*. Paris: UNESCO
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press. Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://mhc.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/0335206042.pdf>
- Valente, L. (2009). Recursos digitais para utilização em contexto educativo: a cana ou o peixe?. In P. Dias & A. Osório (Eds.), *Actas da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2009* (pp. 309-324). Braga: Universidade do Minho.
- Vernon, M. (1973). *Motivação humana*. Petrópolis: Vozes.
- Vilas-Boas, A. (2011). *Oficinas de escrita – NPPEB, Entre palavras 7*. Lisboa: Sebenta.
- Viseu, Sofia (2008). A utilização das TIC nas escolas portuguesas: alguns indicadores e tendência. In COSTA, Fernando, PERALTA, Helena & VISEU, Sofia (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 37-59). Porto: Porto Editora.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y (2011). A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-Efficacy in a Virtual Learning Environment. *Journal of Educational*

Technology & Society 14(4) 181-191. Consultado em agosto de 2012 e disponível em http://www.ifets.info/journals/14_4/16.pdf

XVII Governo Constitucional (2006). *Plano Tecnológico*. Consultado em maio de 2012 e disponível em <http://www.ecdl.pt/pt/downloads/DocLib/PlanoTecnologico.pdf>

XVII Governo Constitucional (2007). *Plano Tecnológico da Educação*. DR 1.ª Série, n.º 180, de 18 de Setembro. Consultado em maio de 2012 e disponível em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1253&fileName=resolucao_cm_137_2007.pdf

XVII Governo Constitucional (2007). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007*. DR 1.ª Série, n.º 180, de 18 de Setembro. Consultado em maio de 2012 e disponível em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1253&fileName=resolucao_cm_137_2007.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Solicitação de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo(a) Sr(a). Encarregado(a) de Educação:

Tendo consciência da importância que as TIC desempenham na promoção de ambientes educativos enriquecedores, estou a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho.

No âmbito da tese de mestrado subordinada ao tema “**Os textos multimodais no estudo da narrativa: um estudo de caso numa turma de 7º ano**”, pretendo realizar uma investigação que terá por objetivo identificar os benefícios dos textos multimodais na aplicação dos Novos Programas de Português do Ensino Básico e explorar as potencialidades educativas da narrativa digital no estudo da narrativa.

A investigação será realizada durante o presente ano letivo na turma a que pertence o seu educando, tendo sido já autorizada pelo Conselho Pedagógico. O projeto integra-se no trabalho habitual com os alunos em sala de aula. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação em áudio de textos lidos pelos alunos e realizar entrevistas para saber a opinião dos mesmos acerca do trabalho realizado. Os dados recolhidos serão apenas usados na dissertação e será garantido o anonimato dos participantes.

Solicito, assim, a sua autorização para a participação do seu educando na realização do estudo e para o registo das atividades dos alunos.

Estarei ao dispor para qualquer esclarecimento relacionado com este assunto.

Agradecendo, desde já, a sua compreensão,

Os meus cumprimentos.

_____, 30 de novembro de
2011

A professora de Língua Portuguesa,

✕-----

Eu, _____,
Encarregado de Educação do aluno _____, nº _____,
turma _____, **autorizo a participação do meu educando nas atividades de sala de aula em Língua Portuguesa acima referidas e integradas no projeto de intervenção e investigação “Os textos multimodais no estudo da narrativa: um estudo de caso numa turma de 7º ano”.**

Data: / /

Assinatura do Encarregado de Educação

Planificação da narrativa

Introdução:

- Quem são as personagens?
- Quando e onde se desenrola a ação?

Desenvolvimento:

- Que acontecimento mudou a história?
- Que problema(s) enfrentam?

Conclusão:

- Como se resolveu o problema?

Adaptado de Costa, F. & Mendonça, L. (2011).

Anexo 3

Guião das entrevistas de grupo

1. Em que é que o trabalho que fizemos foi útil para o nosso trabalho em Português?
2. Consideram que esta experiência foi importante para o desenvolvimento de competências? Quais?
3. Preferem estudar a narrativa como faziam antes ou através da criação da narrativa digital como fizemos neste trabalho? Porquê? Assim não dá mais trabalho?
4. Em relação às tecnologias o que aprenderam? Fizeram atividades que têm a ver com os vossos gostos pessoais?

Anexo 4

Uma nova vida!

Passados nove meses da fecundação, nasceram três meninos, no hospital, as gémeas Cátia e Mariana e o Luís.

Quinze anos depois, o pai do Luís contou ao filho o que aconteceu no parto:

- Filho, tenho uma coisa para te contar!
- Diga pai, o que é?
- No dia em que nasceste, a tua mãe sacrificou-se por ti.
- Sacrificou-se por mim? Mas como?
- A tua mãe deu a sua vida por ti!

O jovem Luís correu para o quarto a chorar. O pai foi atrás dele, agrediu-o e afirmou que a culpa da morte da mãe era dele. Ao fim de algum tempo, o pai desistiu de lhe bater e, ainda nervoso, decidiu ir dar uma volta. Enquanto isso, o Luís, escreveu numa folha o que sentia: “O meu pai bateu-me de novo. Antes não sabia porque me estava sempre a bater, mas agora já sei a razão. Ele pensa que sou eu o culpado de a minha mãe ter falecido quando eu nasci!”

A mãe das meninas, nascidas no mesmo hospital onde nascera o Luís, ia frequentemente a casa deste fazer limpezas. Certo dia, enquanto limpava o seu quarto, descobriu a carta que ele tinha escrito. Muito espantada, guardou a carta e decidiu não contar a ninguém do que tinha lido. Prometeu a si mesma ajudá-lo.

Passaram-se alguns meses e chegou o dia de ano novo. Ao saber que mãe e filhas iriam passar o Ano Novo sozinhas, o jovem convidou-as para irem a sua casa. No início, a mãe das gémeas receou, mas depois cedeu. O ambiente acolhedor do fim de ano aproximou-os e Luís sentiu que nessa noite nascera uma nova família.

Passados alguns meses, os adultos anunciaram o seu namoro!

Ao fim de algum tempo, Luís pegou noutra folha e começou a escrever: “ Desde o dia em que o meu pai começou a namorar com a mãe da Mariana e da Cátia, já não bebe nem me bate. O casamento deles vai ser este fim de semana e todos estamos muito animados aqui em casa! “

Ação solidária

No início da manhã, a família Martins estava muito apressada, pois haviam todos adormecido e ainda iam levar os filhos à escola. As aulas começavam às oito e trinta e tinham de se apressar.

Quando lá chegaram, já tinha soado o toque da campainha.

Passados dez minutos, Miguel e Josefina, os pais, chegaram ao trabalho. Ambos trabalhavam numa empresa de produtos de limpeza. O seu patrão chamou-os ao gabinete e informou:

- Por motivos de falência da empresa, vou ser obrigado a despedir todos os meus trabalhadores. Apenas vou poder oferecer o valor do salário mínimo.

- O senhor irá dar o valor falado mensalmente? - perguntou Miguel em tom deprimente.

- Vou fazer os possíveis para que isso se realize.

Tristemente, saíram do gabinete e foram embora para a sua humilde casa.

Ao fim de algum tempo, Josefina e Miguel decidiram ter uma conversa. Josefina disse em tom preocupado:

- Como é que vamos resolver este problema? Como é que vamos conseguir pagar as contas? E a escola dos nossos filhos?

- Temos de ter calma, pois tudo se irá resolver. - respondeu Miguel em tom mais calmo. E lá ficaram durante algum tempo a tentar resolver os problemas.

Mais tarde, na escola, soou o tão esperado toque da campainha. As crianças saíram das salas, alegres. Os seus olhos brilhavam como o sol num dia de Verão. Os pais, Josefina e Miguel, depois de tanta tristeza devido ao desemprego, ficaram ambos tão felizes por ver os seus filhos assim tão contentes, que até tinham pena de lhes contar aquela notícia horrível.

Quando chegaram a casa, os pais chamaram-nos inesperadamente e decidiram contar-lhes toda a verdade. Alguns reagiram um pouco mal, mas sabiam que tudo se iria resolver.

No dia seguinte, logo pela manhã, procuraram emprego. Viram nos jornais, foram a estabelecimentos públicos, mas ninguém precisava de funcionários. Começaram a ficar desesperados por nada conseguirem arranjar.

Estas cenas repetiram-se várias vezes e já estavam a pensar que não iria haver solução.

Já na escola, Manuel e Rita Martins conheceram uns novos colegas de turma que se chamavam Joana Silva e Ricardo Silva. Devido à falta de emprego dos pais do Manuel e da Rita, a roupa já não era lavada há alguns dias e não tinha aspeto nem cheiro agradável. As crianças das várias famílias estiveram durante algum tempo a conversar e a brincar. A Rita perguntou:

- Joana, os teus pais trabalham em quê?

- São donos de uma empresa de produtos de cosmética. Porque perguntas?

- Os meus pais estão sem emprego e, se a tua mãe e o teu pai lhes dessem a oportunidade de trabalhar nessa empresa, seria fantástico - disse Manuel.

Passaram vários meses e a família Martins foi obrigada a sair da sua casa. Como não tinham familiares próximos tiveram de ir para a rua.

Esperaram vários dias pela resposta da família Silva. Josefina e Miguel estavam a ficar ainda mais desesperados, pois já passavam fome, não tinham roupa limpa e as condições onde viviam eram péssimas. Os filhos da família Martins tiveram de começar a faltar às aulas pois tiveram de ir para a rua pedir esmola e isto era uma rotina diária. Iam muitas vezes para o supermercado onde certo dia, de súbito, apareceu a família Silva. A D.Cecilia, mãe da Joana e do Ricardo perguntou:

- O que é que vocês estão aqui a fazer?

- Os nossos pais estão sem emprego e, como já fomos obrigados a sair de casa, não temos dinheiro para nada - respondeu a Rita envergonhada.

Por fim, a D.Cecilia decidiu oferecer emprego a Josefina e Miguel. Tornaram-se grandes vendedores de produtos de cosmética e, com o dinheiro que conseguiram, compraram de novo a sua casa. Os filhos voltaram para a escola e a sua vida continuou cheia de sucesso e felicidade!

Grupo 2

Ajuda o próximo

Afonso e Joana eram irmãos e viviam numa casa, numa grande cidade. A sua família era muito unida e feliz.

Certo dia, inesperadamente, os meninos acordaram e não encontraram os pais nem as suas roupas e bens mais valiosos. Seus pais tinham-nos abandonado. Como era a mais nova, Joana começou a chorar e a perguntar ao irmão o que iria ser deles. Também muito aflito, ele dizia que haviam de arranjar uma solução.

Ao fim de algum tempo, tiveram de sair de casa, pois não tinham dinheiro para pagar as contas e também já não tinham o que comer. Foi então que foram viver para a rua e pedir esmolas, faziam de tudo para que lhes dessem algo. Passaram por várias dificuldades, frio, fome, comentários desagradáveis: “Saíam daqui miúdos pobres, não temos nada para vocês.” Os comentários eram feitos não só por jovens, mas também por pessoas mais velhas.

A certa altura, apareceu-lhes um senhor muito bem vestido que lhes perguntou o que aconteceu a dois meninos tão novos para estarem na rua a pedir. Eles explicaram-lhe a sua história e o senhor comoveu-se e perguntou como era possível uma família que era muito unida se separar. Como gostou dos dois meninos acolheu-os e disse-lhes que para ele passavam a ser seus filhos.

Depois desta atitude solidária, os meninos foram com o senhor muito felizes, pois a solução que o Afonso dizia tinha finalmente aparecido.

Grupo 3

A ação solidária

Fazia tanto frio, era um dia de inverno e a Beatriz, a Marisa e o Cláudio deslocavam-se para a escola. Quando chegaram, ouviram o toque da entrada e a professora a dizer:

- Meninos, temos um aluno novo na turma!

De repente, ele entrou. Todos se arrepiaram, pois ele vinha com pouca roupa para um dia gelado de inverno. Era de uma raça diferente de todos os outros, era pequeno e magro, tinha os cabelos pretos e encaracolados, os olhos grandes e verdes, aparentava ser uma pessoa humilde e sincera.

Depois de a aula acabar, todos foram para ao intervalo. A Marisa, o Cláudio e a Beatriz foram à procura do aluno novo. A certa altura, viram-no e perguntaram-lhe de onde ele era e qual era o seu nome. O rapaz respondeu:

- Eu chamo-me António.

O António não respondeu a mais nada e desatou a correr.

Os outros olharam entre si. Acharam aquele comportamento estranho e correram atrás dele. Entretanto, conseguiram apanhá-lo e levaram-no para a sala de aula, pois aquilo que ele tinha para dizer poderia ser importante.

A Marisa perguntou-lhe:

- O que nos escondes?

De seguida, a Beatriz disse:

- Confia em nós, até poderíamos ser bons amigos.

Rapidamente o Cláudio transmitiu-lhes um olhar de confiança e disse.

- Nós não te fazemos mal, até te podemos ajudar.

O rapaz começou a chorar e desabafou:

- Eu vivo numa cabana aqui perto a minha mãe já foi vítima de assaltos violentos, esta desempregada e não temos dinheiro nem para comer nem para as nossas roupas.

Habitualmente ao fim do dia, iam para casa, mas naquele dia tinha sido diferente. Foram falar com a sua professora, para lhe contar a história do António e dar a ideia que tinham em mente. Era a seguinte: Com o resto da turma fazer uma ação solidária elaborando feiras, com objetos feitos por eles. O dinheiro angariado seria oferecido à família do António.

A professora achou a ideia boa, mas o Cláudio deu ainda a ideia de procurarem no jornal um emprego para a mãe do rapaz.

O que tinham em mente foi tudo posto a prática. O António achou a ideia fantástica e agradeceu-lhes muito. A mãe ficou grata pela ajuda e pelo emprego.

A turma conseguiu melhorar a vida do António. Aprenderam que ser solidário pode melhorar a vida de muitas pessoas.

Grupo 4

Afonso e o velho

Na véspera de Natal, de manhã, Afonso estava a passear o seu cão Dix. Era um menino baixo, rico e gostava de ajudar as pessoas. O seu cão era um belo Dálmata obediente.

Certo dia, Afonso viu um velho a afogar-se e, preocupado, chamou Dix para o salvar.

Dix conseguiu trazer o velho para o cais do rio. Naquele dia, as ruas pareciam rios com muita gente atarefada. Afonso pediu ajuda às pessoas que passavam por ele, mas as pessoas mostravam-se indiferentes à situação. Decidiu então levá-lo para sua casa.

Ao fim de algum tempo, chegou a casa, chamou seus pais e disse:

- Pai! Mãe! Encontrei este homem no rio e queria acolhê-lo em nossa casa. Foi Dix que o salvou.

- Afonso, não entram estranhos na nossa casa. Manda-o ir embora – ordenou a mãe.

- Por favor, mãe deixa-o ficar.

A mãe respondeu, com um ar muito sério:

- Não.

Afonso pediu cinco euros para almoçar na escola, mas preferiu dar o dinheiro ao velho para se alimentar durante uma semana. Enquanto isso, o velho ia visitá-lo todos os dias.

Inesperadamente, os pais reconheceram o mal que fizeram e decidiram acolher o velho. Tornaram-se grandes amigos. A relação de amizade entre o velho e Afonso crescia diariamente.

Um ano depois, o velho morreu e Afonso sentiu uma grande tristeza.

Quando Afonso fez vinte anos, abriu um centro de solidariedade no qual ajudou as pessoas mais carenciadas.

Grupo 5

O assalto à instituição

O Sr. João era idoso, tinha barba e pouco cabelo, vestia-se com roupas rotas. A sua família faleceu e ele ficou como herdeiro.

Vivia sozinho e a sua companhia era os funcionários de uma instituição de caridade. Certo dia, o Sr. João apareceu na instituição e conheceu uma senhora de idade chamada Maria. Depois, começaram a conversar e o Sr. João apaixonou-se por ela. No dia seguinte, a instituição foi assaltada, roubaram o dinheiro todo e ligaram para a sua casa para lhe comunicar. De seguida, ele foi lá e reparou que estava tudo fora do sítio.

Naquele dia, o Sr. João ficou perturbado e muito triste. Os seus olhos tinham a cor do mar de tanto chorar.

- Como é que isto pode ter acontecido?

- Não sabemos o que aconteceu, chegamos cá e já estava assim – disseram as funcionárias aflitas.

Entretanto ouviram, um barulho que vinha da despensa, o Sr. João foi lá ver e era uma bomba. Já tinham mandado evacuar o edifício quando esta explodiu.

De súbito, o Sr. João teve a brilhante ideia de gastar o dinheiro todo da sua herança na construção da uma nova Instituição.

O novo edifício acolheu muitas pessoas sem lar, que viveram confortavelmente o resto da sua vida. Todos guardaram para sempre na sua memória a imagem deste homem, que entregou tudo o que tinha aos outros.

Grupo 6

A última jogada

Numa noite fria de Novembro, estava um mendigo chamado Fábio na rua, sem nada para comer, e com roupas já gastas e rasgadas. O Sr. Eduardo estava a passar nessa mesma rua quando o mendigo disse:

- Meu senhor, pode dar-me um pouco de comida ou um casaco para me aquecer?

- Eu não dou nada a ninguém, Já estou atrasado para o meu jogo de poker! – respondeu o Sr. Eduardo que era um grande viciado no jogo e via o dinheiro como se fosse mais importante do que a própria vida.

Ao ouvir o que lhe dizia aquele senhor, o Fábio sentiu-se triste e com um vazio enorme dentro dele, porque naquele momento percebeu que algumas pessoas o olhavam como um caso perdido.

Ao fim de algum tempo, o Sr. Eduardo chegou ao casino, começou imediatamente a jogar e bastaram três horas para perder o dinheiro todo. Para entrar na jogada seguinte, teve que apostar todos os seus bens, perdendo, assim, a sua casa e os quatro carros! Quando deu por si, tinha passado de rico a pobre, ficando completamente desorientado como um animal abandonado.

Fábio jogou entretanto no totoloto com o dinheiro que algumas pessoas lhe deram. Na sexta-feira, foi ver o sorteio e reparou que tinha ganho. Naquele momento tudo brilhou como estrelas cintilantes, tudo ficou magnífico e a vida ganhou cor novamente. No mesmo dia ele comprou casa, comida e roupa.

Um mês depois o Fábio decidiu ir dar uma volta pela cidade e viu o Eduardo na rua, na mesma situação em que ele estivera. Com pena, decidiu ajudá-lo e levou-o para viver consigo!

Grupo 7

Mudança de uma vida

Numa aldeia pobre onde o inverno chegara, havia dois meninos que viviam com a avó.

Um dia, avó deles ficou muito doente e morreu. Sabrina e Hugo estavam a pedir dinheiro na rua e chegou Carolina, uma senhora rica que vivia na cidade e foi morar para a aldeia para casa dos seus tios.

Ao fim de algum tempo, Carolina tomou conta deles. Como era viciada no jogo de Poker, perdeu tudo. Consequentemente, teve de vender os seus bens e abandonar Sabrina e Hugo. Estes encontraram uma família que tinha dinheiro e os levou para sua casa.

Como Carolina não se conseguia sustentar, teve de vender panelas e tachos que ninguém comprava. Sentia saudades de Sabrina e do Hugo mas não sabia o que lhes tinha acontecido.

Um dia, enquanto estava nas suas vendas, encontrou-os na rua, a passear um cãozinho.

- Olá! Que saudades! – exclamou Carolina, emocionada.

Sabrina e o Hugo responderam de forma grosseira:

- Ah! Ah! Ah! Estás a falar connosco?

Carolina continuou a viver na rua, enquanto os meninos continuavam a ignorá-la e a troçar dela. Compreendeu, porém, que fora egoísta ao optar pelo jogo e por os ter abandonado.

Resolveu pedir-lhes desculpa, dizendo que lamentava muito aquilo que fez. Eles resolveram então perdoá-la e pediram-lhe que fosse viver com eles e com a nova família.

Carolina compreendeu, assim, que o egoísmo não soluciona os problemas. Passou a ter uma vida feliz, pois encontrou uma família que a acolheu.

Grupo 8

Anexo 5

A nossa autoavaliação do texto escrito

Grelha de verificação

| | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| A – Escolha das ideias | | |
| 1. Lemos com atenção as instruções dadas? | | |
| 2. Sabíamos dizer, por palavras nossas, o que tínhamos de fazer? | | |
| 3. Sabíamos que tipo de texto tínhamos de produzir (informativo, narrativo, dramático, poético...)? | | |
| B – Planificação | | |
| 1. Antes de começar a escrever o rascunho, fizemos um plano para o texto? | | |
| 2. Pensámos nas suas diversas partes? | | |
| 3. Organizámos as ideias em diferentes parágrafos? | | |
| 4. Previmos a gramática a utilizar? | | |
| C – Textualização | | |
| 1. Cumprimos a planificação? | | |
| 2. Na introdução, identificámos a(s) personagem(ens)? | | |
| 3. Na introdução, indicámos o espaço e/ou o tempo? | | |
| 4. Vimos se os parágrafos estão bem construídos e articulados entre si? | | |
| 5. Utilizámos corretamente os sinais de pontuação? | | |
| 6. Conseguimos fazer as correções de acordo com as orientações de aperfeiçoamento dadas pela professora? | | |
| 7. Utilizámos algum recurso expressivo? | | |
| 8. Usámos sinónimos ou pronomes para não repetir as mesmas palavras? | | |
| 9. Na conclusão, referimos como se resolveu o problema? | | |
| D – Apresentação do texto | | |
| 1. Escrevemos a versão final do texto no computador? | | |
| 2. Copiámos o texto tal como estava no papel? | | |
| 3. Tivemos dificuldades em formatá-lo de acordo com as orientações da professora? | | |
| 4. Conseguimos criar uma pasta para o guardar? | | |
| 5. Fomos capazes de o enviar por <i>mail</i> à professora? | | |

Adaptado de Pereira & Azevedo, (2002).

Anexo 6

Grelha de avaliação das narrativas digitais

| Categoria | Níveis de desempenho | | | |
|----------------------------|--|---|--|--|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Point of View | O ponto de vista está bem definido e contribui para a construção de sentido na história. | O ponto de vista existe mas não está ligado com cada parte da história. | O ponto de vista existe mas nada o liga à história. | É difícil identificar o ponto de vista. |
| Dramatic Question | É feita uma questão dramática significativa de acordo com o contexto da história. | É feita uma questão dramática mas não é claramente respondida de acordo com o contexto da história. | A questão dramática é apenas sugerida. | Não há tentativa de formulação da questão dramática. |
| Choice of Content | O conteúdo cria uma atmosfera que vai ao encontro das diferentes partes da história. As imagens são simbólicas e/ou metafóricas. | O conteúdo cria uma atmosfera que vai ao encontro de algumas de algumas partes da história. As imagens são simbólicas e/ou metafóricas. | Houve uma tentativa no uso do conteúdo para criar uma atmosfera, mas não é suficiente. A escolha das imagens é lógica. | Não houve tentativa para permitir ao conteúdo a criação de uma atmosfera apropriada. |
| Clarity of Voice | A voz é clara e audível ao longo da apresentação | A voz é clara e audível ao longo da maior parte da apresentação (85-95%) | A voz é clara e audível ao longo de parte da apresentação (70-84%) | A qualidade da voz carece de alguma atenção. |
| Pacing of the narrative | O ritmo adequa-se à história e ajuda a prender a audiência. | Ocasionalmente fala muito depressa ou muito devagar. | Tenta usar ritmo mas este não se adequa à história nem prende a audiência. | Não houve nenhuma tentativa de criação de ritmo. |
| Quality of Images | As imagens criam uma atmosfera expressiva, comunicando simbologias e/ou metáforas. | As imagens criam uma atmosfera que vai ao encontro de partes da história, comunicando simbologias e/ou metáforas. | Há uma tentativa no uso de imagens para criar uma atmosfera, mas não é suficiente. A escolha das imagens é lógica. | Não há a tentativa de uso de imagens para criar atmosferas apropriadas. |
| Economy of Story Detail | A história é contada com o número certo de detalhes, nem demasiado longa, nem demasiado curta. | A composição da história é boa, apesar de necessitar mais detalhes em uma ou duas partes. | A história parece precisar de ser melhorada. É demasiado longa ou demasiado curta em uma ou duas partes. | A história necessita ser melhorada. É demasiado longa ou demasiado curta. |
| Grammar and Language Usage | A gramática e o vocabulário são corretos e contribuem para a clareza da história. | A gramática e o vocabulário são corretos e os erros não são distratores da história. | A gramática e o vocabulário são corretos, mas os erros são distratores da história. | Os repetidos erros de gramática e vocabulário são elevados distratores da história. |

Adaptada de “A Rubric for Evaluating Digital Stories Created by Students” (Robin, 2007, p.437)

