



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Laurinda Maria Mendes da Fonte Fernandes

**O VÍDEO PARA UMA APRENDIZAGEM
AUTÓNOMA E O SUCESSO EDUCATIVO:
UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA
DE PORTUGUÊS NO 12.º ANO**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Laurinda Maria Mendes da Fonte Fernandes

**O VÍDEO PARA UMA APRENDIZAGEM
AUTÓNOMA E O SUCESSO EDUCATIVO:
UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA
DE PORTUGUÊS NO 12.º ANO**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Lia Raquel Moreira Oliveira

outubro de 2019

DECLARAÇÃO

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Para a concretização deste trabalho, contribuíram, de forma direta ou indireta, muitas pessoas. Assim, agradeço

à Bárbara, minha colega e amiga, que me encorajou a enveredar por uma pós-graduação;

ao SUPERTABI, nas pessoas de seus mentores, Mestre Marco Bento e Doutor José Alberto Lencastre, por inspirar-me;

à Doutora Altina Ramos que me incentivou com o seu entusiasmo e o seu carinho a candidatar-me ao Mestrado;

à D. Fátima Peixoto que, com profissionalismo e carinho, reuniu, em poucas horas, a documentação necessária à minha candidatura;

ao Diretor do Agrupamento, o meu colega Carlos Teixeira, que teve sempre palavras encorajadoras e de reconhecimento pelo meu trabalho;

a todos os meus Professores do Mestrado que, quer pelas suas palavras quer pelos autores a que me conduziram, me permitiram evoluir profissionalmente;

aos meus queridos alunos que aceitaram o desafio de colaborar no estudo e deram “fama grande” ao meu projeto. Gratidão também para com as suas famílias pelo seu envolvimento entusiasta;

ao Denis Pinhal, que me autorizou a publicar aqui um dos seus poemas;

à Diretora de Turma, minha colega Carla, pela sua parceria companheira;

aos meus queridos alunos do ano letivo de 2018-2019, pelas palavras de gratidão e de reconhecimento;

à minha querida orientadora, Doutora Lia Raquel Oliveira, incansável, informal, um ser profundamente humano, e sempre disponível no árduo e rigoroso exercício disciplinado, que é este de orientar e supervisionar a organização do conhecimento e a redação objetiva e científica da dissertação;

às minhas queridas Filhas, cuja admiração tanto me serviu de inspiração;

ao Aníbal, que me encorajou e sempre teve fé...nas minhas capacidades.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O VÍDEO PARA UMA APRENDIZAGEM AUTÓNOMA E O SUCESSO EDUCATIVO: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO 12.º ANO

RESUMO

Esta investigação configura, por um lado, uma experiência pedagógica realizada numa Escola Secundária do Minho, na disciplina de Português, tendo por objetivo desenvolver a aprendizagem autónoma, na abordagem das obras literárias, através da criação e edição de videogramas. Por outro lado, procura desenvolver uma reflexão acerca da (re)definição do papel do aluno e do papel do professor e da sua capacidade de autonomia enquanto “profissional do ensino” e “gestor do currículo”, numa era de avanço social e tecnológico alucinante.

Para tal, foi desenvolvido um estudo de caso de pendor exploratório e de índole qualitativa, enquadrado em ambiente de investigação-ação-crítica. Levado a cabo no ano letivo de 2017/2018, nele participaram 23 alunos, de uma turma do 12.º ano, e incidiu, essencialmente, no domínio da Educação Literária, previsto no Programa de Português. Foram utilizadas metodologias e estratégias inovadoras, com recurso às tecnologias digitais, centradas nas aptidões dos alunos enquanto “geração Z”.

Os progressos dos alunos observados na expressão escrita e na expressão oral, os resultados obtidos quer nos testes quer nos exames nacionais, os questionários aplicados, a observação participante e, finalmente, a análise documental permitiram concluir que a abordagem das obras literárias, através do vídeo, potenciou uma aprendizagem autónoma, gratificante e desafiante, colocando o aluno no centro da aprendizagem, e promoveu o sucesso educativo, na sua plenitude, na perspetiva do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Palavras-chave: autonomia, sucesso educativo, tecnologia, vídeo

VIDEO FOR AUTONOMOUS LEARNING AND EDUCATIONAL SUCCESS: A CASE STUDY IN THE PORTUGUESE DISCIPLINE IN THE 12TH YEAR

ABSTRACT

This research configures, on one hand, a pedagogical experience carried out in a Secondary School of Minho in Portuguese class, aiming to develop autonomous learning, in the approach of literary works, through the creation and editing of videograms.

On the other hand, it seeks to develop a reflection on the (re) definition of the student and teacher role and their autonomy capacity as a “teaching professional” and “*curriculum agent*”, in an era of mind-blowing technological and social development.

On this term, a case study of exploratory and qualitative nature was developed and framed in a critical action-research environment.

This study case was carried out in the 2017/2018 academic year, where 23 students from a 12th grade class, participated and focused mainly on the field of Literary Education, provided for the Portuguese Program.

Innovative methodologies and strategies were used, using digital technologies, focusing on students' skills as “generation Z”.

Overall the students' progress was proved on better written and oral expression, on the results obtained in both tests and on the national examinations, the applied questionnaires, observation and, finally, on the analyzes of literary texts/works, which led to the conclusion that the creation of videograms to approach literary works has potentiated autonomous, rewarding and engaging learning, placing the student at the center of learning, and fostering educational success in its entirety from the perspective of the Student Profile on leaving the traditional Education method.

Keywords: autonomy, educational success, technology, video

ÍNDICE

1	Introdução	1
1.1	Contextualização	1
1.2	Identidade e objetivos do estudo.....	3
1.3	Estrutura da dissertação.....	4
2	Enquadramento teórico	6
2.1	Tecnologia educativa e a (nova) figura e o papel do professor	6
2.1.1	Alfabetização informacional	7
2.1.2	O Professor-investigador e reflexivo	11
2.2	Perfil e o papel do aluno.....	18
2.2.1	Avaliação do aluno.....	19
3	Metodologia	22
3.1	Desenho do estudo	22
3.1.1	Objeto, questões e objetivos	22
3.1.2	Tipo de estudo	23
3.1.3	Contexto de investigação, participantes e questões éticas	24
3.1.4	Estratégia de recolha de dados	25
3.1.5	Intervenção pedagógica.....	31
4	Apresentação e discussão de dados	75
4.1	Dados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário aos participantes.....	75
4.1.1	Identificação dos participantes.....	76
4.1.2	Posse de computador e acesso à Internet no domicílio	76
4.1.3	Dificuldades sentidas nos diferentes trabalhos propostos pela professora.....	76
4.1.4	Recetividade às metodologias e estratégias pedagógicas inovadoras implementadas ..	82
4.2	Dados obtidos através da análise dos videogramas	101
4.3	Resultados classificativos dos três períodos da turma	112
4.3.1	Resultados do 1.º período	113
4.3.2	Resultados do 2.º período	114
4.3.3	Resultados do 3.º período	116

4.4	Análise das classificações finais do 12.º ano face às dos anos anteriores	117
4.5	Resultados obtidos na avaliação externa	119
4.5.1	Entrevistas aos participantes em relação aos exames nacionais	122
4.6	Observação participante	123
5	Conclusões	128
	Referências	144
	Anexos	154
	Apêndices	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 - Divulgação dos questionários para a investigação	25
Figura 3.2 - Divulgação dos questionários para a investigação	25
Figura 3.3 - Grelha de registo/análise dos videogramas (Oliveira, 2010)	27
Figura 3.4 - Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE- MEC, 2017).....	32
Figura 3.5 - Esquema das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE-MEC, 2017)	33
Figura 3.6 – Esquema do Projeto Educativo de Escola do agrupamento	33
Figura 3.7 – criação da página do grupo fechado da turma no Facebook.....	38
Figura 3.8 – ligação, entretanto desativada, do mural na aplicação digital Padlet.....	39
Figura 3.9 – Mural de turma no Padlet	40
Figura 3.10 – Mural de turma no Padlet	40
Figura 3.11 – Mural digital de turma no Padlet	41
Figura 3.12 - Mural de turma no Padlet.....	42
Figura 3.13 – Tema de atualidade: a poluição dos mares.....	43
Figura 3.14 - Intervenção/reflexão de uma aluna	44
Figura 3.15 – Tema de atualidade: a eutanásia.....	44
Figura 3.16 – Informação do desaparecimento do artista plástico, Júlio Pomar	45
Figura 3.17 – Partilha de conhecimento sobre a sociedade tecnológica e conectada	46
Figura 3.18 – o universo digital.....	46
Figura 3.19 - o mundo digital e a Inteligência Artificial	46
Figura 3.20 – Cultura geral: figuras portuguesas de destaque, o Professor Abel Salazar	47
Figura 3.21 - Literatura: escritor Richard Zimler	48
Figura 3.22 – Interpretação musicada do poema «Ser Poeta» de Florbela Espanca	48
Figura 3.23 – partilha de plataforma de Recursos Educativos Abertos (aprendizagem autónoma)	49
Figura 3.24 – Cultural geral: Roland Barthes, O Prazer do Texto.....	49
Figura 3.25 – Cultural geral: Roland Barthes, O Prazer do Texto.....	50
Figura 3.26 – Informação das classificações de um teste e partilha de informação literária	50
Figura 3.27 – Opinião de personalidades portuguesas: António Guterres, secretário-geral da Organização das Nações Unidas	51

Figura 3.28 – Opinião de personalidades portuguesas (ou de origem portuguesa): António Damásio, neurocientista e investigador.....	51
Figura 3.29 - Opinião de personalidades portuguesas: Rui Tavares, historiador e político	51
Figura 3.30 - Opinião de personalidades portuguesas sobre tema atual: Pacheco Pereira, historiador e comentador político	52
Figura 3.31 – Cultura geral: Agostinho da Silva, filósofo, escritor e poeta	52
Figura 3.32 – Informação de cinema	53
Figura 3.33 - Divulgação de uma atividade cultural: Raias Poéticas, evento poético.....	53
Figura 3.34 - partilha de informação de cultura geral: documentário RTP	54
Figura 3.35 - partilha de informação de cultura geral.....	54
Figura 3.36 - partilha de informação de cultura geral: antigas escolas primárias convertidas em albergues	55
Figura 3.37 – Informação de cultural geral: Nobel de Literatura de 2017	55
Figura 3.38 – Partilha de informação útil: o plágio	56
Figura 3.39 – Opinião de personalidades portuguesas: Eduardo Lourenço, filósofo e crítico literário...	57
Figura 3.40 – Literatura: Al Berto, poeta do século XX.....	57
Figura 3.41 – Literatura: Herberto Helder, poeta do Programa	58
Figura 3.42 – partilha de materiais e divulgação de outros poetas do século XX	58
Figura 3.43 - Comunicação de Tarefas a realizar	59
Figura 3.44 - Comunicação de Tarefa a realizar	59
Figura 3.45 - Informação relativa ao exame nacional	60
Figura 3.46 – Comunicação informal aluno-professor, o ‘lembrete’	60
Figura 3.47 – Comunicação aluno-professor, dúvida de um aluno	61
Figura 3.48 – Partilha e entreajuda entre alunos.....	62
Figura 3.49 – Partilha de informação sobre conteúdos programáticos	62
Figura 3.50 - Partilha de informação sobre conteúdos programáticos	63
Figura 3.51 - Partilha de informação sobre conteúdos programáticos	63
Figura 3.52 – Vida e obra de Fernando Pessoa	63
Figura 3.53 – Outras biografias de Fernando Pessoa	64
Figura 3.54 – Material de apoio à compreensão do Poeta	64
Figura 3.55 – O movimento Orfeu.....	65
Figura 3.56 – Fernando Pessoa e o fingimento poético	65

Figura 3.57 – Distribuição dos poemas.....	66
Figura 3.58 – Como construir um guião.....	67
Figura 3.59 – outro guião para a realização de videogramas	67
Figura 3.60 - Material de apoio à conceção de filmes	67
Figura 3.61 – palestra para debate.....	68
Figura 3.62 – Tópicos para trabalhos sobre a obra O Livro do Desassossego, de Bernardo Soares	69
Figura 3.63 - Material de apoio	70
Figura 3.64 - Complemento informativo à obra.....	70
Figura 3.65 – distribuição dos poemas da obra Mensagem pelos grupos	71
Figura 3.66 – Orientações para o conto Sempre é uma companhia.....	72
Figura 3.67 – Orientações para o conto George	72
Figura 3.68 - Orientações para o conto Famílias desavindas.....	73
Figura 3.69 – Orientações para o videograma sobre a obra O Ano da Morte de Ricardo Reis	73
Figura 4.1 - Videogramas sobre os contos do século XX e a obra O Livro do Desassossego, de Bernardo Soares.....	104
Figura 4.2 – videogramas sobre os contos do século XX e a obra O Ano da Morte de Ricardo Reis, de José Saramago, no grupo fechado/ sala virtual no Facebook.....	106
Figura 4.3 – videogramas sobre Mensagem e os contos do século XX, na página Facebook do Agrupamento.....	107
Figura 5.1 - Testemunho espontâneo de uma turma do ano letivo 2018-2019.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 – Idades dos participantes	76
Gráfico 4.2 – Géneros dos participantes	76
Gráfico 4.3 - Acesso ao computador	76
Gráfico 4.4 - Acesso à Internet.....	76
Gráfico 4.5 – Dificuldades sentidas no 1.º videograma	78
Gráfico 4.6 - Acesso à Internet no 2.º videograma	80
Gráfico 4.7 - Dificuldades sentidas no último videograma.....	80
Gráfico 4.8 – Opinião dos participantes face ao Facebook enquanto estratégia pedagógica	82
Gráfico 4.9 – Opinião dos participantes acerca das redes sociais	83
Gráfico 4.10 – Experiência na criação e edição de videogramas	85
Gráfico 4.11 – Opinião dos participantes quanto às aulas expositivas versus autonomia do aluno.....	86
Gráfico 4.12 – Aspetos negativos observados pelos participantes face às estratégias adotadas.....	88
Gráfico 4.13 – Utilidade das estratégias inovadoras para o ensino universitário	91
Gráfico 4.14 – Alargamento das metodologias e estratégias inovadoras aos colegas	94
Gráfico 4.15 - Idade dos encarregados de educação.....	96
Gráfico 4.16 – Género dos encarregados de educação	96
Gráfico 4.17 – Habilitações literárias dos encarregados de educação	97
Gráfico 4.18 – Reação dos encarregados de educação face à utilização do Facebook para fins pedagógicos.....	98
Gráfico 4.19 – Análise estatística e comparativa com os outros anos.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 - Questionário aplicado aos participantes	30
Tabela 3.2 - Questionário aplicado aos encarregados de educação	31
Tabela 4.1 - Opinião dos participantes quanto às aulas expositivas versus autonomia do aluno	87
Tabela 4.2 – Aspetos positivos segundo os participantes face às estratégias adotadas.....	90
Tabela 4.3 – Competências adquiridas graças às estratégias e às metodologias inovadoras	92
Tabela 4.4 – Reação dos encarregados de educação face à utilização de estratégias e metodologias inovadoras.....	99
Tabela 4.5 – Opinião dos encarregados de educação a posteriori.....	99
Tabela 4.6 – Grelha de registo/análise dos videogramas.....	107
Tabela 4.7 Resultados do 1.º período	114
Tabela 4.8 - Resultados do 2.º período.....	116
Tabela 4.9 – Avaliação do 3.º período e tabela comparativa com os outros ano.....	118
Tabela 4.10 – Resultados da avaliação externa 1.ª e 2.ª fases e testes 3.º período.....	120
Tabela 4.11 – Motivos para realização da 2.ª fase do exame nacional	122
Tabela 4.12 – Motivos da não-realização da 2.ª fase	123

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.*

*O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.*

*E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.*

Luís de Camões (1524/5 - 1580)

*Não há arrependimento
Porque há mais onde sorrir
Porque vida sem vida
Não é vida, é razão de sofrimento
É como se fosse pensar no sentir
Sem sentir o que pensar
E depois voltar a sentir
Aquilo de que acabámos de duvidar*
Denis Pinhal (2018)

Une fois que je traduis “éducation” ou “savoir” en scolarité, automatiquement, il y aura certains qui, pour certaines raisons, seront sélectionnés pour en avoir beaucoup plus que les autres et qui justifieront leurs privilèges économiques, sociales, politiques, par le fait qu’ils ont accumulés, spirituellement, une marchandise non tangible qui s’appelle le savoir [...].

Ivan Illich, *Une société sans école* (1972)

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Atualmente, a Escola vive um dilema: por um lado, procura definir-se como referência necessária e indispensável à sociedade porque é ela a única instituição a certificar o conhecimento adquirido pelos indivíduos. Socialmente, é reconhecido que cabe à Escola a função de formar os cidadãos, visto que veicula conhecimento, um saber de que a sociedade necessita para funcionar. Portanto, apenas ela passa certificados ou diplomas que garantam um determinado currículo; por outro lado, a Escola deixou de ser a única detentora do saber porque, paralelamente a ela, a sociedade se desenvolveu a um ritmo que a Escola não acompanhou, e criou ferramentas tecnológicas dotadas de capacidade de produzir informação convertível em conhecimento, que circula nos mais poderosos meios tecnológicos alguma vez inventados pelo Homem. A título de exemplo, para termos uma ideia da dimensão do avanço tecnológico da atualidade, podemos lembrar a frase do físico nipo-americano Michio Kaku (2014), na qual ele afirma que um telemóvel *smartphone* concentra em si mais tecnologia do que o foguetão da NASA que levou os primeiros astronautas americanos até à lua, em 1969. Neste contexto, nasce a Sociedade de Informação ou Sociedade em Rede (Castells, 1999) ou, ainda, o Ciberespaço (Lévy, 1996), um mundo conectado onde, defende George Siemens (2004), "a tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como comunicamos e como aprendemos". Um universo onde os adolescentes se movem em total à-vontade graças ao computador e ao telemóvel, seu fiel e inseparável amigo, ao ponto de serem designados de “nativos digitais” (Prensky, 2001) e de “geração polegar” (Moura, 2010), na medida em que os jovens conseguem fazer um uso desses gadgets de forma espantosamente intuitiva. De facto, quem já não os viu escrever nesses dispositivos móveis, com os dois polegares, sem sequer olharem para o teclado? Na verdade, essa “geração net” (Oblinger e Oblinger, 2005) evidencia destrezas (aparentemente) inatas, sendo capaz de adaptar-se a cada novo modelo, equipado com tecnologia cada vez mais sofisticada, sem ter necessidade de recorrer a qualquer manual de instruções para tirar partido de todas as potencialidades do equipamento.

À margem desta realidade tecnológica e humana, temos, então, uma Escola que, socialmente, representa, por tradição, o local onde se ensina ou se adquire o currículo estipulado pelos programas promulgados pelo Estado, via Ministério da Educação, e de que os jovens deveriam estar dotados à saída da escolaridade obrigatória. Aqui se deve incluir a figura e o papel do professor, uma figura que surge no silêncio dos espaços religiosos, desde os tempos imemoriais, como um ser detentor de um saber enciclopédico, a única pessoa capaz de transmitir o conhecimento. Tirando os sacerdotes, poucos eram os que sabiam ler e escrever, mesmo nos estratos sociais mais elevados da sociedade. Essa figura do professor autoritário, severo, punitivo, vai suavizando-se e percorre um caminho sinuoso, desde a época pombalina, no século XVIII; as Escolas Normais, no século XIX; o advento da I República, o Estado Novo e, finalmente, o 25 de Abril, que ditará o progressivo alargamento da escola a toda a população, com o fenómeno conhecido por ‘democratização’ da escola (Ventura, 2013). Prossegue este autor que a I República, defensora de um ideal de “homem novo”, preconiza um professor enquanto modelo de virtudes, de cultura e de retórica. Esta imagem de perfeição e de retidão também aparece naquele delicioso romance de Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père* (1957), onde este escritor e realizador francês, filho de um Mestre de escola (primária), descreve a sua infância e toda uma época e uma sociedade em que o professor é valorizado e respeitado pela sua (enorme) ciência. Queremos com isto esclarecer que é no início do século XX que esse fenómeno de professor-modelo se torna um ideal político que não conhece fronteiras e a figura do professor adquire um certo estatuto social e económico, sobretudo no caso da instrução primária por estar mais próximo das massas populares iletradas. Em Portugal, a partir de 1933, o Estado Novo vem impor regras estritas e passa a ditar a

forma de ensinar e o que ensinar. Nas palavras de Salazar, a escola era ‘a sagrada oficina das almas’ das crianças Portuguesas e os professores deviam ser preparados para a missão de as educar adequadamente dentro da perspectiva oficial (*Ibidem*, p.10).

O regime salazarista reforça o “prestígio” do professor enquanto exemplo moral e político, considerando-o “o ‘arauto da verdadeira escola portuguesa’, católica e nacionalista” (*Ibidem*, p.10).

A revolução de 1974 significa, por um lado, o afastamento de alguns professores, ligados ao Estado Novo. Por outro lado, traz uma melhoria das condições de vida dos portugueses e a abertura das escolas aos filhos das classes mais populares, ou seja, uma progressiva democratização e massificação do ensino, em Portugal (Roldão, 2000). Serão dois fenómenos que provocarão uma carência grave de professores no país e a aparição de reivindicações fortes por parte desta classe que exige melhores salários e uma carreira. Mas nem tudo é um *mar de rosas* porque as exigências

profissionais, neste setor, também têm aumentado com o desenvolvimento da sociedade e a sua consequente (trans)formação, sobretudo por motivos tecnológicos, nos últimos vinte anos.

1.2 Identidade e objetivos do estudo

O objeto deste estudo configura-se na apresentação de um conjunto de práticas letivas inovadoras, envolvendo a produção de videogramas pelos alunos. Para tal, o trabalho norteia-se pela questão (Q1):

Como a produção de videogramas pelos alunos pode motivar para a leitura de obras literárias e contribuir para uma real/efetiva aprendizagem autónoma e criativa?

Assim, a fim de dar resposta a esta questão-chave, propusemo-nos os seguintes objetivos:

O1) Motivar os alunos para a disciplina de Português, em particular, para a leitura das obras literárias previstas no Programa, no sentido da fruição do texto literário;

O2) Potenciar, graças à criação/produção/edição de videogramas, uma aprendizagem autónoma e flexível, criativa e motivada, porquanto o aprendente, independentemente da idade, será o ator principal da construção do seu saber – que é o mesmo que dizer que ele será capaz de desempenhar o papel de protagonista da sua aprendizagem e, concomitantemente, do seu processo formativo *lato sensu*, pela vida fora;

O3) Promover a capacidade de pesquisa, de seleção e de gestão da informação, ou seja, alfabetização informacional (Oliveira, 2002), com vista à construção de um produto criativo de audiovideografia, em que as ferramentas interativas da *WEB 0.2* se transformam em ferramentas *bookmarking*, os *softwares* sociais que configuram *self media* (Cloutier, 1975);

O4) Contribuir para o sucesso educativo, melhorando os resultados académicos;

O5) Capacitar os alunos do ensino secundário em competências, contempladas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, preparando-os para a dinâmica pedagógica do ensino superior;

O6) Refletir acerca da (re)definição do papel do professor, na medida em que é desafiado a mudar a sua perspetiva face ao processo ensino-aprendizagem, investido, agora, de uma função de professor orientador, facilitador e mediador, tendo, também, em conta a evolução tecnológica da sociedade. Por outro lado, na sua qualidade de “professor agente” (Flores, 2000), ele é chamado a tornar-se *gestor do currículo* e, na sua qualidade de professor reflexivo (Kincheloe,

2008), é levado a refletir e (re)avaliar permanentemente a sua prática, no sentido de o aluno melhorar a sua aprendizagem.

Neste contexto, a investigação destina-se não apenas a demonstrar como se pode motivar os alunos para a leitura integral das obras literárias, previstas no Programa da disciplina de Português, ao nível do 12.º ano, no domínio da Educação Literária, e despertar neles o gosto pela leitura, mas também como se pode suscitar neles o gosto de aprender e de superarem-se. O estudo, que apresenta e analisa as próprias práticas da professora-investigadora, decorre num ambiente de investigação-ação-crítica (Kincheloe, 2008) por envolver, ativa e diretamente, o investigador no campo da ação pela sua proximidade e interação com os participantes, tendo por objetivo tentar resolver problemas e melhorar práticas pedagógicas, no sentido de uma aprendizagem significativa e, concomitantemente, do sucesso escolar pleno. Dado que este trabalho permitiu uma comunicação de livre expressão entre docente e alunos-participantes, enquadrar-se-á num método investigativo de carácter qualitativo.

1.3 Estrutura da dissertação

A dissertação compõe-se de cinco secções em diálogo entre si, a saber: Introdução, Enquadramento Teórico, Metodologia, Apresentação e discussão dos dados recolhidos e, por fim, Conclusão.

Secção I – “Introdução”: esta serve para contextualizar o estudo, identificar o problema e apresentar a relevância da investigação. Finalmente, refere a organização da dissertação.

Secção II – “Enquadramento teórico”: nesta, constam os princípios e os modelos que estiveram na base para a concretização do estudo e nos serviram de inspiração. Aborda-se a importância da Tecnologia Educativa e da alfabetização informacional no processo ensino-aprendizagem; a necessidade de uma redefinição da figura e do papel quer do professor quer do aluno. A partir da apresentação de três perfis de professor, são apontados os desafios que se levantam ao professor do século XXI, ou seja, o de professor-investigador reflexivo. Encerra esta parte com uma reflexão acerca da avaliação do aluno.

Secção III – “Metodologia”: nela se apresenta o desenho do estudo, na qual se indica o objeto, a questão e os objetivos do estudo; se fundamenta a tipologia metodológica seguida e se contextualiza a investigação; se apresenta os participantes e os aspetos de natureza ética; se refere a estratégia de recolha de dados e a intervenção pedagógica adotada.

Secção IV – “Apresentação e discussão dos dados recolhidos”: nesta, pode ler-se a apresentação dos dados obtidos através de um inquérito por questionário quer aos participantes quer aos seus encarregados de educação; a análise dos videogramas, das reflexões dos participantes acerca dos seus produtos em vídeo, dos resultados académicos a nível da avaliação interna e a nível da avaliação externa e o conseqüente inquérito por entrevista e, finalmente, a análise da observação direta.

Secção V – “Conclusão”: onde se apresentam as principais conclusões da investigação levada a cabo, um pós-estudo no qual se expõe os resultados da replicação e do alargamento da metodologia e das estratégias a quatro turmas de 12.º ano, no ano letivo seguinte ao do estudo, e que comprovam, uma vez mais, a eficácia do método. Esta subparte termina com a citação de testemunhos espontâneos de alunos desse ano letivo de 2018-2019. Finalmente, o estudo encerra com Sugestões *para um passo ‘mais à frente’* enquanto propostas para novas aplicações da metodologia.

Com efeito, quem, atualmente, numa sociedade moderna e digital, não possui um computador portátil, um *tablet* ou um telemóvel com ligação à rede? De facto, o *homo digitalis* e *ubiquus* (Silva, 2016) utiliza qualquer dispositivo ligado à rede com a mesma naturalidade com que respira.

Defendendo que a aprendizagem autónoma é uma forma de desenvolver o crescimento do indivíduo, acredita-se que o *homo communicans* (Silva, 2016), integrado numa sociedade tecnológica e digital, desenvolve a sua capacidade de adquirir conhecimento ao longo da vida, de forma autónoma, a qualquer hora, em qualquer lugar, visto que o indivíduo se tornou um *homo ubiquus* (Silva, 2016), desde que conectado à rede, via Internet. A conectividade (Siemens, 2015) configura-se, portanto, num fenómeno incontornável para o homem da “modernidade líquida” (Bauman, 1999), num mundo em permanente transformação e tecnologicamente interligado, onde o formato papel tende a desaparecer, ou já desapareceu, para muitas atividades humanas.

Dans cette évolution vers des changements fondamentaux dans nos styles de vie et nos comportements, l'éducation - dans son sens le plus large - a un rôle prépondérant à jouer. L'éducation est « la force du futur » parce qu'elle est l'un des instruments les plus puissants pour réaliser le changement.

Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999)

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Numa sociedade amplamente tecnológica e quase totalmente dependente da tecnologia cibernética no seu quotidiano, como imaginar uma escola desgarrada desse mundo? Por esta razão nos parece fundamental imergir o processo de ensino e aprendizagem, com aceitação e naturalidade, no contexto em que se encontram os alunos que, todos os dias, carregam consigo o *último grito* da tecnologia. Com essa naturalidade, a professora-investigadora recorre a ela para o presente estudo, defendendo a utilização do videograma, realizado e editado pelo aluno, tecnologia enquanto recurso, graças ao qual o aluno adquire e apresenta as evidências da sua aprendizagem.

2.1 Tecnologia educativa e a (nova) figura e o papel do professor

Na medida em que o audiovisual se configura como um meio de perspetivar a *educação para os media com os media na educação*, o videograma, segundo Oliveira (2010), serve i) como instrumento cativador e motivacional para a aprendizagem plena do aluno, ou seja, uma construção social da realidade” (p.1) ; ii) de experiência pessoal, considerada muito positiva e desafiadora e de elevado grau de satisfação pessoal pela capacidade criativa; iii) de veículo de conhecimentos conceptuais, técnicos e digitais, gerando multiliteracias; iv) um potencial sentido crítico pelo pensamento a que o aluno se obriga e, por aí, superar-se a si mesmo. A autora refere que o recurso ao videograma possibilita ao indivíduo construir o seu próprio conhecimento, potenciando o desenvolvimento de competências/destrezas e o sentido crítico. Essa tecnologia permite, ao mesmo tempo, o poder de iniciativa, levando o aprendente a aprender permanentemente (*aprender a aprender*). Tudo isto sendo suscitado pela aprendizagem autónoma, em que o professor se redefine enquanto *parte ativa* do processo ensino e aprendizagem,

Ou seja, o professor é, ou deve ser, um mediador modificável (também aprende) e modificador (suscita aprendizagens nos outros), diverso (tem a sua própria estrutura), flexível (adapta-se aos outros e às situações) e plástico (mantendo a sua identidade, lida com diversas identidades) (Oliveira, 2016, p. 1494).

O professor adota, assim, a função de mediador entre o currículo prescrito superiormente e a aprendizagem do aluno.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (Masetto, 2000, p. 145 *apud* Oliveira 2016, p. 1488-1489).

2.1.1 Alfabetização informacional

É de conhecimento geral que, no início do século XX, o alargamento da alfabetização a toda a população previa, em princípio, dar acesso ao saber e à politização das massas para permitir uma consequente melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento da sociedade. Ora, segundo Oliveira & Blanco (1998), tal não sucedeu pelo facto do ensino se ter revelado elementar e instrumental. Mais tarde, chegou a vez da UNESCO de prever a *alfabetização* enquanto desenvolvimento integrado numa perspetiva da educação permanente. Assim, à medida que o mundo avança, cada vez mais, se vê a “alfabetização básica como um instrumento de mudança para o desenvolvimento social e o bem-estar das populações” (Oliveira & Blanco, 1998, p. 180). Também estes autores apontam para a necessidade de uma alfabetização enquanto potenciadora de um desenvolvimento integral que contemple cultura e valores humanistas, numa perspetiva de ato político que assegure uma participação efetiva e ativa do cidadão na sociedade em que se insere, ou seja, uma “*alfabetização crítica*” (*ibidem*, p. 181). Em 1985, após a conferência da UNESCO de Paris que preconizou uma alfabetização cultural e tecnológica, com vista a uma aprendizagem das tecnologias emergentes na sociedade quer para fins profissionais quer para fins de fruição a nível pessoal, Oliveira & Blanco falam de *alfabetização científica*, apontando já para uma “literacia tecnológica”. Nesta, vai entroncar a *alfabetização visual*, sendo a comunicação visual, natural e espontânea no ser humano, que cedo se manifestou, conforme atestam as pinturas rupestres, isto é, bem antes de qualquer tipo de escrita convencional e simbólica/semiótica. O mesmo se verifica na criança que dá início à (sua) comunicação através do desenho antes de qualquer linguagem escrita. Os mesmos autores continuam referindo o mundo da imagem, a iconosfera, em que os centros urbanos se encontram mergulhados e onde há

muito impera um “*continuum* visual hiperinformativo e apelativo” (Oliveira, 1998, p.182), provocando “poluição visual” ou “ruído pictórico” (*ibidem*, p.182). Ora, em 2019, por força da globalização que a Internet gerou, a iconosfera é uma realidade que supera qualquer especulação científica e imaginária de Debes, na sua época.

Em 1987, Monclús e Terradellas, citados por Oliveira (2002), falam em “gramática, morfologia e sintaxe da arte plástica” enquanto elemento de linguagem visual. Assim, retomando a visão construtivista de Piaget, que defendia que as fontes do pensamento se encontram na linguagem não-verbal como a reconstrução visuo-motora na criança, é possível ver na produção, criação e edição do videograma uma forma de *alfabetização visual* como base da alfabetização propriamente dita. Conceito reforçado por Considine (1986), referenciado por Oliveira (2002), segundo o qual a alfabetização visual se relaciona com a capacidade de compreender e criar imagens em vários *media* para comunicar melhor e potenciar, deste modo, o desenvolvimento de múltiplas competências a nível dos *media* ou multimédia, numa perspetiva artística, por envolver várias linguagens.

Se, em 1998, Oliveira advogava que a Escola deveria capacitar o aluno para a leitura, a interpretação do jogo mediático, no sentido de uma linguagem total, atualmente, esta realidade não só se (con)firmou como se alargou a um nível planetário para instalar-se definitivamente como *alfabetização informacional*, na Sociedade da Informação, através de uma linguagem multimodal, onde confluem e se conjugam diversas linguagens, a saber: linguagem verbal (escrita e oral) e não-verbal (som, gesto, mímica, dramatização, imagem estática e em movimento, efeitos especiais) num formato digital e criativo, que pode acantonar-se à esfera restrita da sala de aula e da casa ou poderá atingir uma dimensão planetária, quando lançado no espaço da *Web*. Inovadora e atenta, esta autora defende, em 1998, o “hipermédia” como “um meio de comunicação”, no qual o “*bricolage* [é um] aspeto fundamental de criatividade humana” (p.192).

No contexto de uma Sociedade de Conhecimento (Toffler, 1980), a mudança tecnológica, económica, social e política é hoje uma realidade evidente, conforme previra este autor, graças à Internet, que formalizou e consagrou a Era do Digital, sendo um meio onde os jovens navegam sem qualquer problema. Caberá ao professor, no entanto, dar um sentido pedagógico a essa utilização quotidiana e omnipresente, apontando caminhos e preparando Cenários Inovadores de Aprendizagem, nos quais o audiovisual terá espaço e servirá o propósito pedagógico, com vista à aquisição de saber(es). Ter acesso à informação disponível é condição *sine qua non* para participar da Sociedade de Informação, mas, afirma Oliveira (1998), selecionar e usar a informação produtivamente é uma condição de base para envolver-se na sociedade do conhecimento, desde que haja uma (boa) gestão

da informação. Refere ainda que a “informação é a matéria-prima do conhecimento” (p.194) e, citando John Kao, sublinha que o “saber é o resultado de uma gestão criativa da informação” e que o saber requer “um labor do pensamento humano que transforma a informação (disponível para todos) em conhecimento criativo” (*idem*, p.194).

Segundo ainda Oliveira (1998, p.194), criatividade é “pensamento descontínuo e não linear para progredir dos dados para o conhecimento e deste para o saber, e do saber para o valor”, sendo “a chave da inovação”, na qual entronca a improvisação enquanto segredo da criatividade, constituindo “uma metáfora perfeita do que é o novo pensamento de gestão”.

Por outro lado, referindo Laurel (1991), a investigadora caracteriza a *alfabetização informacional* como sendo *subjetiva* por transportar o ponto de vista do seu produtor, pelo que a informação deve ser “pesada, julgada ou interpretada, a fim de identificar, compreender o ponto de vista do seu produtor” (Oliveira, 1998, p.194). Destarte, o ponto de vista torna-se extremamente relevante na avaliação e determinação da sua validação. A propósito, a mesma autora, citando Laurel, na página 196, afirma “a capacidade de criar e manipular representações simbólicas é, provavelmente, o maior potencial da inteligência e imaginação humanas”. Neste prisma, a criação e a edição do videograma, num contexto de autonomia, desenvolvida em grupo de trabalho, pode, efetivamente, potenciar um ser “audiovisualmente alfabetizado” (*ibidem*).

Lembrando as seis destrezas do pensamento - Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese e Avaliação - descritas na taxonomia de Bloom (1956), Oliveira considera que o ensino não explora as potencialidades todas do aluno a nível das diversas inteligências e destrezas cognitivas por colocar de parte a utilização de artefactos como o computador, apontando para o multimédia e, quiçá, para o *hipermédia*. Aqui, uma vez mais, se propõe o vídeo, aliado a estratégias adequadas, como um excelente recurso que potencia um leque mais alargado de destrezas, sendo áreas de competências preconizadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE-MEC 2017), a saber: desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo; linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal. Áreas que imbricam em valores humanistas como liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade/reflexão e inovação, na busca de uma otimização da inteligência, no sentido de incentivar e motivar para a aprendizagem e, desta forma, conduzir a uma formação integral e plena do aluno, graças ao

desenvolvimento do espírito crítico pela gestão da informação e da capacidade de improvisar e de ser criativo.

A *Web* veio reformular completamente a realidade da aprendizagem e do acesso ao conhecimento. Os jovens podem aprender graças à utilização de tecnologias, enquanto ferramentas de comunicação, como a Google, o Youtube, blogues, as redes sociais e todo o tipo de aplicações, as *app*, no seu (inseparável, quiçá, ‘fiel amigo’) dispositivo móvel ou computador ou *tablet*, em qualquer lugar e a qualquer momento. Portanto, estabelecem-se “possibilidades [de] novos ambientes de interação social que permitem a aprendizagem em rede e fazem emergir novas formas de relacionamento com o saber” (Paraskeva e Oliveira, 2008, p.13). De facto, a “geração Net” (Oblinger e Oblinger, 2005) movimenta-se com toda a *normalidade*, quase *naturalidade*, num universo de multimodalidade, tendo a “possibilidade de conjugar num mesmo documento diferentes formatos, sobretudo de texto, som, imagens fixas e com movimento e objetos em 2D e 3D” (Paraskeva e Oliveira, 2008, p.12). Podemos, portanto, falar em “multialfabetização dos jovens” (Angulo, *apud* Paraskeva e Oliveira, 2008, p.12), onde se opera uma “aprendizagem em redes colaborativas e de construção de ‘uma inteligência coletiva’” (Lévy, 1997, *apud* Paraskeva e Oliveira, p.14), gerando “potencialidades dos ambientes digitais para a inclusão digital e, logo, social.” (Pellanda, *apud* Paraskeva e Oliveira, 2008, p.15)

Comungamos da ideia de que “à escola cabe apropriar-se das linguagens e das ferramentas da sociedade da informação” (Paraskeva e Oliveira, 2008, p.15), utilizando

a tecnologia como «artefacto» dentro da sala de aula. [...] Tal como os livros – na época tidos como um grande avanço tecnológico – motivaram uma outra perspetiva de escola, em termos organizacionais inclusive, também os atuais dispositivos tecnológicos deveriam obrigar a um outro refletir sobre a escola. Infelizmente, continua-se a pensar na(s) tecnologia(s) contemporâneas, sem o atrevimento de desenhar uma outra cartografia de instrução (Paraskeva, 2008, p.28).

Destarte, no contexto de uma sociedade tecnológica, na qual já se instalou a Inteligência Artificial, importa sublinhar a relevância do papel preponderante do professor enquanto parceiro atento e atualizado no processo ensino-aprendizagem. Assim,

O binómio ensino-aprendizagem faz sentido porque não existe ensino sem aprendizagem. Contudo, existe aprendizagem sem ensino. A aprendizagem no quadro do ensino-aprendizagem ocorre na sequência de um esforço intencional, formal e dirigido – o ensino. Ocorre num ambiente ‘concertado’ para o efeito. Nesta concertação participam, necessariamente, aqueles que aprendem ou querem aprender (Oliveira, 2003, p. 253, *apud* Oliveira, 2016, p. 1486).

A tecnologia digital veio para ficar. Como tal, torna-se imperioso associar o processo de ensino e de aprendizagem a esse enquadramento, tal como defendem os autores João M. Paraskeva e Lia R. Oliveira, 2009, citando Michael Apple (1986, p. 174),

a nova tecnologia [desde a televisão até à Web e todos tipos de dispositivos/gadgets] está aqui e não se vai embora [e] a nossa tarefa como educadores é certificarmo-nos de que quando entrar na sala de aulas ali estará por sábias e prudentes razões políticas, económicas e educacionais e não porque os grupos de poder desejam [novamente] redefinir os objetivos da educação de acordo com os seus interesses.

A propósito da “responsabilidade das tecnologias educativas nos processos de ‘edificação’ do conhecimento” (p.11), Paraskeva (2009), remete para Zizek que

Adianta um conceito inovador de presente musealizado, possível devido à velocidade de criação, difusão e circulação da informação que caracteriza a sociedade atual e reafirma a necessidade de as tecnologias educativas não poderem ser encaradas como neutras, podendo ‘juntar a palavra e mundo de uma certa forma’, privilegiando determinados conhecimentos e omitindo outros. Ou seja, de que forma podem as tecnologias educativas fazer com que a realidade pedagógica estoure com o real pedagógico? (Zizek, 2006, apud Paraskeva, p.11).

2.1.2 O Professor-investigador e reflexivo

“[...] a ciência não é apenas um método. É efetivamente uma filosofia”, na medida em que tem um “dever para com a humanidade” (Kincheloe, 2008, p.53). Portanto, os meios técnicos não podem sobrepor-se aos fins humanos e desligar-se das preocupações e objetivos existenciais. Verificou-se, ao longo dos tempos, que a perspetiva tecnicista se desgarrou da visão holística do ser humano como um todo. Daí a necessidade de o “professor-investigador crítico” (*idem*) se encontrar em constante reflexão sobre as suas práticas, através de técnicas conscientes de recolha de dados e um diálogo profícuo e permanente professor/aluno, com benefícios, no sentido da melhoria da sua atuação pedagógica e da melhoria dos resultados dos seus alunos. Assim, “o professor irá compreender estruturas profundas que dão forma e conferem sentido aos acontecimentos da sala de aula” (Kincheloe, 2008, p. 78).

Segundo Paulo Freire (1970, 1985, *apud* Kincheloe, 2008, p. 79), “envolver as pessoas que [se]estuda como sujeitos é torná-las ‘parceiros no processo. E, nesta prática, quer o professor quer o aluno constroem uma relação saudável e colaborativa de ‘investigação, examinação, crítica e reinvestigação’, incessante.” (*ibidem*). “O professor-investigador estuda os alunos como se eles fossem textos a decifrar. O professor-investigador aborda-os de forma ativa e imaginativa e com a capacidade de vê-los como seres socialmente construídos” (*ibidem*, p. 80), numa perspetiva de dar voz ao aluno e ouvi-lo.

O professor é a figura de proa na Educação, em geral, e no processo de ensino e aprendizagem, em particular, visto ser ele quem se situa entre o Ministério da Educação e a execução do currículo. O Ministério determina o *currículo* formal e nacional, com programas, conteúdos e objetivos, e ao professor cabe a sua concretização, ou seja, é o professor quem põe em prática, no terreno, junto dos seus alunos, toda a teoria que vem elaborada e traduzida por palavras nos documentos emanados do Ministério. Maria Assunção Flores (2000) assevera que o professor, como elo situado entre o Ministério da Educação e o aluno, é ele quem terá a incumbência de traduzir por gestos, palavras, estratégias, metodologias, de dar vida, dar corpo, às ideias que, explicita e implicitamente, constam do projeto oficial do Programa. Destarte se afiguram algumas definições do perfil desse *profissional do ensino*.

Trata-se de uma tarefa tão grandiosa e sobremaneira complicada e complexa que nem ele, o professor, se dá bem conta da sua enorme importância e responsabilidade, nesse papel de agente, de professor ativo, por ter de **interpretar** e **concretizar** o currículo (Flores, 2000), conforme cita esta autora:

O mais exposto, e por isso mesmo o que aparece como maior responsável, é o professor. Mas ele é apenas o último executor de todo o plano, pelo que há responsabilidades a partilhar (Freitas, 1988, *apud* Flores, 2000).

Por um lado, segundo Elbaz (1991), citado por Flores (2000), há dois modelos de professor, tendo em conta a sua participação no desenvolvimento do currículo: o modelo socrático, aquele que ajuda o aluno a atingir o seu próprio conhecimento, e o modelo escolástico em que, numa relação hierárquica, o professor é aquele que passa o conhecimento para o aluno da mesma forma que o recebeu dos seus mestres.

Por outro lado, Flores (2000) apresenta três tipos de perfil para a figura de professor que apresentamos e comentamos de seguida.

a) O Professor Técnico/Consumidor do Currículo

Esta conceção vê o “professor como um técnico, um consumidor ou operário do currículo, que desenvolve tarefas bem delimitadas, executando o que outros prescreveram” que “pressupõe a separação entre produtores e consumidores de currículo”, sendo que o produtor é o decisor (o poder central) e o consumidor é mero executante, portanto um executante passivo (Pacheco, 1995, *apud* Flores, 2000).

Trata-se de um *modelo vertebrado* ou *por objetivos*, baseado na psicologia behaviorista, nos comportamentos dos alunos. É um *modelo administrativo* e *tecnocrata*, onde o professor segue o livro de texto ou o manual, em que o poder central exerce “uma lógica de controlo” (McDonald, 1989, *apud* Flores, 2000).

Citando Carr (1989) e Schwab (1989), Flores (2000) avança que os aspetos negativos deste modelo são os seguintes:

- i) separação do “planificador” do currículo dos “consumidores”, os professores (Carr, 1989);
- ii) o ensino transforma-se num processo industrial, apenas preocupado com os resultados (Carr, 1989);
- iii) os alunos são vistos como “matéria-prima” moldada para atingir um produto final (Carr, 1989);
- iv) fragmentação do pensamento curricular (Schwab, 1989);
- v) visão pobre da natureza da educação (Schwab, 1989);
- vi) ignora a função cultural do currículo (Schwab, 1989).

Segundo (Kincheloe, 2008), estaremos, portanto, perante a taylorização da função do professor que executa um Programa, superiormente pensado e prescrito por outros, muito à imagem dos métodos padronizados, desenvolvidos pelo engenheiro industrial Frederick W. Taylor, que visavam uma sociedade racional; um trabalhador eficaz e eficiente; uma maior produtividade, na qual o operário, mais dócil, não precisava de pensar. Kincheloe (2008) refere que o modelo industrial foi alargado ao ensino, destinando-se a produzir uma “ciência racional-instrumental [que] se tornou na luz orientadora da política educacional americana” (p. 58), como forma de controlar e onde o sentido crítico e a dignidade humana não eram tidos em conta.

O investigador prossegue com a ideia de que essa influência taylorista continua atual na educação pela padronização a nível do currículo e dos métodos de ensino identificados, identificáveis, por uma qualquer inspeção, e a nível da avaliação mensurável quer do professor quer do aluno. Acrescenta Kincheloe (2008) que “é essencial que os educadores, sobretudo os professores que são investigadores, compreendam essas forças [ocultas que procuram moldar a educação e a sociedade]” (p. 64).

Entretanto, passou a vigorar o uso dos manuais que também vieram padronizar os métodos e as estratégias, levando o professor a acreditar que os manuais, por si só, são guiões *legais* e indispensáveis à sua prática. Assim, conforme ficou evidente num estudo levado a cabo em 4 escolas

portuguesas da região Norte de Portugal, para a Unidade Curricular “Currículo e Avaliação” deste curso de Mestrado (Carneiro, Fernandes, Gomes & Moreira, 2018), o professor limita-se, a maior parte das vezes, a esse instrumento, mai uma vez, pensado e organizado por terceiros, e julga-se dispensado de realizar qualquer esforço suplementar na forma como *dar* os conteúdos programáticos, prescritos pelo Ministério da Educação.

b) O Professor Agente Curricular

Para este perfil de professor, ainda Flores (2000) desenha um modelo centrado no processo, concebendo “o currículo como um projeto em construção” em que o professor investiga e tem “uma prática reflexiva” e passa a ter um papel interpretativo, de filtro (Mauri, 1993, *apud* Flores, 2000), no processo de desenvolvimento do currículo, sendo um mediador (Tanner & Tanner, 1980, *apud* Flores, 2000) e implementador ativo (Bem-Peretz, 1988, *apud* Flores, 2000).

Trata-se de um professor especializado, com competências, conhecimentos e métodos, para analisar os problemas da sua aula e tomar decisões para desenvolver projetos curriculares, um *profissional clínico* (Blásquez, 1994, *apud* Flores, 2000) e um professor que aprende com a sua arte, o ensino (*conceção artística de ensino*), um professor autónomo (Stenhouse, 1987, *apud* Flores, 2000), passando a agente curricular, um mediador decisivo (Gimeno, 1995, *apud* Flores, 2000).

Será fundamental este perfil de professor para melhorar a qualidade do ensino através de práticas experimentais sem “prescrições ou proposições dogmáticas” (Blásquez, 1994, *apud* Flores 2000).

Neste modelo, pressupõe-se uma boa preparação e uma formação contínua e continuada (Nóvoa, 2017) para que o professor possa ser um *gestor do currículo*. Aqui se aplica a perspetiva do *professor-investigador-crítico*, segundo Kincheloe (2008), que desenvolve o seu sentido crítico face à conceção racional-instrumental da educação, transmitindo essa capacitação ao aluno.

c) O Professor Construtor do Currículo

O professor, com autonomia alargada, passa a ter total liberdade e é chamado a elaborar programas e materiais ao mesmo tempo que propõe atividades e estratégias (Pacheco, 1996, *apud* Flores, 2000).

Assim, os professores passam a constituir uma comunidade crítica à qual se reconhece legitimidade e autonomia para decidir, elaborar, planificar, numa atitude crítica e autorreflexiva, revestindo um papel criativo na construção e na interpretação do currículo.

Este modelo assenta na **colaboração** entre professores, enquanto elementos fulcrais para a construção profícua do currículo, numa atitude comprometida para exercer *a sua arte*, em permanente investigação-ação, o que pressupõe e requer uma formação sólida e contínua para a inovação centrada na escola (Blásquez, 1994) e a capacidade de trabalhar com os seus pares, constituindo-se numa rotura com o tradicional isolamento destes profissionais.

Para responder às alegações dos professores que se referem à desatenção ou ao desinteresse ou à suposta incapacidade de aprender por parte dos alunos, Maria do Céu Roldão (2000) propõe uma aprendizagem centrada no *aprendente* (aquele que aprende):

Este basear um percurso de ensino no aprendente significa que a aprendizagem é feita pelo aprendente, não é feita por quem ensina. Nós (os professores) somos responsáveis por ensinar e ensinar é fazer aprender (Roldão, 2000, p.24).

Acrescenta, ainda, esta autora que “ensinar não é sinónimo de expor”(p.24), como manda a tradição e o modelo que os professores conheceram no seu tempo de aluno/estudante, em que existe uma “lógica de rotina”, na qual “o professor segue o livro de texto ou manual e o seu papel serve para manter a prática estabelecida ou implementar quaisquer normas ou diretrizes” (Blásquez, 1994b, *apud* Flores, 2000).

A transmissão de conhecimentos constitui a principal característica deste modelo perspetivando-se, conseqüentemente, o aluno como um mero recipiente e reproduzidor do que foi ensinado recorrendo à aprendizagem memorística, mecânica e repetitiva (Flores, 2000).

Justamente, com base nestas premissas, o presente estudo apresenta-se enquanto proposta pedagógica, pensada e arquitetada pela professora-investigadora para favorecer o sucesso escolar graças a uma aprendizagem efetiva e significativa, centrada no aprendente, com vista à

melhoria da qualidade do ensino (que) só se conseguirá por esse processo experimental da própria prática do professor e não por meio de prescrições ou proposições dogmáticas (Blásquez, 1994b, *apud* Flores, 2000).

Reconhece-se, assim, algumas das causas que provocam o empobrecimento da educação (Schwab, 1989, *apud* Flores, 2000) e o alheamento dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Esta diversidade (“conceptual dos estudos curriculares”) é colocada em causa pelo facto de os discursos centrados nos “resultados académicos” e nos “testes estandardizados” estarem a obliterar a “realidade individual dos professores e dos alunos nas escolas do presente”, onde o conhecimento é tratado como competência ou como se não tivesse conteúdos (Pinar, 2010b; Young, 2010, *apud* Pacheco, 2013, p.159).

Assim sendo, a função do professor reveste-se de uma importância tal que este estatuto lhe confere e lhe acresce responsabilidade por encontrar-se no final do processo desde o momento do

estabelecimento do currículo, prescrito pelo Ministério de Educação, e a sua concretização na forma como o aluno vai adquirir aprendizagem.

Este perfil de professor assenta na perspetiva da “autonomia e flexibilidade curricular”, à imagem daquele que, atualmente, o Ministério da Educação prevê através do Decreto-Lei n.º 55/2018, que a consagra.

Muitos professores parecem temer o seu desaparecimento ou a diminuição da importância da sua função de docente quando se lhes fala da possibilidade de introduzir as tecnologias dentro do espaço da sala de aula. Ora, esses professores esquecem-se de que, precisamente, existem outros recursos para além de si próprios e para além do manual, seu inseparável e, tantas vezes, único companheiro, para transmitir e cumprir os conteúdos do Programa, porque o professor, enquanto agente educativo, deve procurar acompanhar a evolução do Mundo e da Educação através de uma “formação contínua e continuada”, segundo preconiza António Nóvoa (2017) no seu “desafio na formação dos professores”, lançado em Novo Hamburgo, no Brasil. De facto, seguir a evolução da sociedade é, simultaneamente, acompanhar os alunos que, ano após ano, se lhe deparam. Entende-se que a formação do professor passa por uma estratégia bem definida e orquestrada de forma correta de modo a permitir concretizar os objetivos a que se propõem as políticas educativas com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Conforme lembra este pedagogo, nada é novo em termos pedagógicos. Hoje, acrescenta-se uma evolução aceleradíssima da sociedade onde a tecnologia é omnipresente em todos os atos do quotidiano. Ora, apesar de terem decorrido 17 anos e ter ocorrido uma evolução extraordinária da sociedade, as conclusões de Bento da Silva (2002) continuam, lamentavelmente, de uma atualidade premente em grande parte das salas de aula do nosso país (e do mundo!):

No entanto, de uma forma geral, os problemas permaneceram: a escola não foi capaz de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, não foi capaz de se assumir como organização aberta, não foi capaz de responder aos desafios de heterogeneidade e de diversidade que fazem parte integrante da vida (Silva, 2002, p.30).

Nas escolas, verifica-se uma preocupação enorme, quase obsessiva, com o cumprimento do Programa e as classificações dos exames nacionais (Silva, 2017). Na Unidade Curricular de “Currículo e Avaliação”, ministrada no primeiro ano deste curso de Mestrado, a mesma constatação se verificou no estudo supracitado (Carneiro, Fernandes, Gomes & Moreira, 2018). Destarte, tendo sido aplicado um inquérito em 4 escolas da região Norte – Porto, Vila Nova de Famalicão, Braga e Guimarães. Foram recolhidos 23 questionários, desde o ensino pré-escolar até ao 12.º ano. Pela análise dos dados, também se constatou uma prática pedagógica com o recurso exclusivo, ou quase, ao manual, conjugado com a preocupação, focada, no cumprimento do Programa. Notou-se pairar, quer na mente

das famílias quer na mente de grande parte dos professores, a ideia de que ‘chegar ao fim do manual’ é sinónimo de programa cumprido. Relativamente aos manuais, Silva (2017) vai mais longe afirmando que a utilização dos manuais e dos livros de apoio limitam as aprendizagens e a criatividade daquele professor que se julga obrigado a cingir-se ao manual. Na realidade, trata-se de um equívoco, instalado e grave, o facto do professor se esquecer de guiar-se pelos conteúdos programáticos e ser original, quiçá, “ousado”, na *concretização* do currículo, conforme ouvimos defender a Doutora Lurdes Carvalho (2018), docente da Unidade Curricular “Currículo e Avaliação”. Embora se entenda a preocupação, legítima e compreensiva, de *cumprir o programa*, sobretudo nos anos com exame nacional no final do ano letivo, por existir a (famosa) avaliação externa que tem funcionado como um instrumento de pressão, por ventura, de intimidação contra os professores e contra as escolas que têm sido penalizados em função dos resultados dos alunos (Silva, 2017). Aliás, a discussão em torno da (in)existência dos exames nacionais encontra-se na ordem do dia, sendo uma questão controversa no quadro da implementação da recente legislação de 6 de julho de 2018, o Decreto-Lei 55/2018, sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular. Na verdade, os resultados dos exames têm funcionado, por um lado, como uma espécie de testagem ao desempenho dos professores: *deu ou não deu* a matéria toda e se foi *bem dada*; por outro lado, como uma forma de pressão sobre as escolas que foram penalizadas em créditos de horas e nos rankings publicados pelos órgãos de comunicação social (Silva, 2017), passando a ideia de que os resultados dos exames comprovam as competências adquiridas pelos alunos e a qualidade do ensino das escolas e, concomitantemente, dos seus professores.

O professor deve ser o impulsionador da aprendizagem do aluno numa perspetiva construtivista do termo. Portanto, cabe ao professor preparar ambientes e cenários favoráveis que permitirão aos alunos atingir aprendizagens que potenciem o desenvolvimento de competências essenciais à sua realização enquanto pessoa e enquanto futuro cidadão, ao longo da vida (Oliveira, 2004). Daí o desiderato de Flores (2000) de um “profissional bem preparado para investigar permanentemente”, reiterado no “Desafio do Trabalho e Formação Docentes no século XXI”, lançado por António Nóvoa (2017), na sua palestra, na qual este pedagogo aponta para a necessidade de acabar com a ideia de um ensino unificador e igual para todos, num modelo industrial, datado do século XIX. Pelo contrário, defende ‘novas’ metodologias que se sedimentem num ensino diferenciado, na “personalização das aprendizagens” e contextualizado na sociedade tecnológica em que mundo está mergulhado, passando pela reorganização do espaço da sala de aula e das estruturas da educação. No seguimento da sua comunicação, Nóvoa (2017) refere que “a missão da escola é educar pessoas, através do conhecimento”, que preconiza o “repensar” da formação dos professores não só porque deve haver

uma formação contínua, próxima das universidades, mas também “continuada”, graças a um trabalho colaborativo entre professores, mais experientes e menos experientes, para daí nascer uma colaboração profícua em prol da educação, em prol do aluno. Este investigador sublinha a urgência em construir uma profissão em redor do professor para que ele se torne “professor, profissional do ensino”, baseando a profissão de professor no conceito de “*posição*” em duas vertentes: na horizontal, “*composição* pedagógica” e “*exposição* pública” e, na vertical, “*disposição* pessoal” e “*interposição* profissional””. O professor, explica ele, precisa de assumir uma “posição”, a **sua posição**, no sistema educativo para que lhe seja devolvida a devida importância e o devido espaço da sua “missão” de educador: se o professor é a pedra angular do sistema educativo, o aluno, o aprendiz, é o seu foco, o seu centro.

2.2 Perfil e o papel do aluno

Maria do Céu Roldão (2000) explica como a escola, ao tornar-se democrática, se massificou e, conseqüentemente, deixou de poder manter o discurso unificador que tinha quando se destinava a um grupo socialmente restrito, visto que, por razões políticas e/ou económicas, nem todos tinham acesso à escola. Daí surge grande parte dos problemas educativos. Segundo a autora, cabe agora à escola “proporcionar certas aprendizagens a todos porque a todos vão ser precisas (é um conceito muito mais democrático [sendo que] [...] este corpo de aprendizagens existe e justifica-se pela sua necessidade para as pessoas se integrarem na sociedade”, (pp.11-12). Destarte, para a investigadora (*ibidem*) relacionam-se quatro conceitos: “currículo”, “aprendizagem”, “programa” e “projeto”. Assim, i) “currículo” corresponde àquilo “que significa em termos de aprendizagens que se adquirem e que são consideradas necessárias”, (p.12); ii) “as aprendizagens curriculares são de muitos tipos”, (*ibidem*) e são evolutivas; iv) “numa sociedade em que o saber é vastíssimo, em que cada vez mais há acesso ao conhecimento por muitas vias, em que cada vez mais o que as pessoas vão precisar é de se adaptar, de ir mudando e completando a sua formação”, (*ibidem*). Esta mesma ideia sai reforçada no estudo de Lia Oliveira (2004) quando refere o papel da Internet num mundo conectado, que disponibiliza um *manancial* de informações que, por sua vez, levam à construção de conhecimento ao longo da vida, sem a necessidade da intervenção da escola (Illich, 1971). Portanto, atualmente, importa que a escola desenvolva no aprendiz “competências de organização da informação para a transformar em conhecimento” (Roldão, 2000, p.13).

Face a um mundo cada mais tecnológico, nasce a preocupação de trazer o Homem para a sua humanidade, com vista a preservar nele e desenvolver, ou vice-versa, uma sensibilidade e outras características humanistas. Surge, deste modo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE-MEC, 2017) para que, findos os 12 anos de escolaridade, o aluno termine esta etapa da sua vida “dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia”, (*ibidem*, p.10) , competências a perpetuar ao longo da vida.

2.2.1 Avaliação do aluno

É possível imaginar uma escola sem avaliação? Difícil, porque é a escola a quem se exige que quantifique e certifique para uma sociedade que lhe pede diplomas que, por sua vez, reconheçam e chancem os conhecimentos científicos oficiais, e supostamente, adquiridos. Mas *avaliar* não pode ser sinónimo de punição e de seleção. Avaliar é formar.

A avaliação escrita, por si só, e sendo a que compõe mais peso na avaliação, não retrata o verdadeiro conhecimento dos discentes, além de se compor de diversos problemas. O problema mais mordaz dessa avaliação escrita, com fim classificativo, são os critérios de classificação que podem alterar consoante o docente que corrija o teste ou exame; além de que restringe a avaliação de modalidades orais, práticas ou artísticas (Silva, 2017, p.33).

Silva (2017) prossegue com a ideia de que a desmotivação dos professores também contribui para instalar um mal-estar dentro da sala e pode gerar problemas que levam, muitas vezes, o professor a atribuir classificações mais baixas aos alunos, sobretudo em meios economicamente mais desfavorecidos. Este estado de coisas padroniza a imagem de uma escola que classifica subjetivamente e abaixo das reais capacidades do aluno, sem, sublinhamos nós, lhe conceder a oportunidade e o direito a revelar-se. Pedro Miguel Silva (2017) conclui, categórico, que o “sistema educativo-classificativo [se encontra] obsoleto” (p.34).

Por um lado, este autor (*ibidem*, pp.34-35) lança algumas propostas, no sentido de mudar o modelo de avaliação e dotar a escola de mais equidade avaliativa. São elas:

- i) trabalhar as competências humanas;
- ii) desenvolver as competências criativas;
- iii) no sentido de promover o desenvolvimento da autoconfiança e da determinação na concretização dos objetivos;
- iv) fomentar competências investigativas;

- v) valorizar as competências laborais (direitos e deveres do trabalhador), no quadro do respeito pelas competências humanas e morais;
- vi) dar formação de psicologia e sociologia a fim de prevenir problemas;
- vii) Promover a interdisciplinaridade para uma escola virada para o futuro;
- viii) Focar as aprendizagens no aluno;
- ix) Formar para uma sociedade tecnológica e saber selecionar e discernir a boa da má informação (sentido crítico);
- x) Promover o debate democrático para dar voz aos alunos;
- xi) Valorizar mais a avaliação formativa do que uma avaliação sumativa que penalize o aluno e dê apenas relevo à expressão escrita. Há que valorizar e desenvolver, também, outras expressões como a oralidade, a artística, etc., tendo o aluno o direito de exprimir o que pensa de diversas formas e formatos.

Por outro lado, Joe L. Kincheloe (2008) considera que

Num sistema positivista, sabemos que a qualidade do nosso ensino e da aprendizagem dos estudantes será testada e avaliada mesmo que o objetivo da realização de testes nunca seja claramente especificado. Mesmo que os testes sirvam para fragmentar, limitar, defletir e banalizar o currículo, temos mesmo assim de os utilizar porque uma avaliação científica precisa tem primazia sobre tais considerações curriculares. Esta [é a] obsessão positivista com a avaliação (...) Os investigadores educacionais têm apenas de se preocupar com investigações empíricas sobre como ensinar melhor estas informações.

O mesmo investigador, citado por Paraskeva & Oliveira (2008), defende a necessidade de um professor consciente e envolvido, numa postura de investigador porque os modelos de avaliação de professores e dos alunos seguem “o modelo taylorista vigente na educação, direcionado para a administração dos seres humanos e não para a sua digna realização enquanto seres conscientes, e aponta direções para uma investigação-ação emancipatória.”, (p.11). Segundo estes autores (*idem*, p.11), Kincheloe (2008)

reforça a ideia de que só o confronto de opiniões diversas permite questionar essa racionalidade instrumental caracterizada por uma visão restrita da ‘forma correta, a perspectiva correta’. Só esse confronto permite, no ensino, atividade cognitiva de elevado nível e visões ilimitadas dos fenómenos em estudo. Igualmente, apenas uma investigação-ação crítica, inspirada na conceção de pesquisa de Paulo Freire na qual as pessoas estudadas são envolvidas como parceiros no processo, permitirá entender a investigação também como um processo pedagógico.

Num momento de transição em que tanto se desafia os professores para uma mudança de paradigma(s) e de postura, requerendo uma redefinição do seu papel, lê-se também nesses teóricos que

O processo de desqualificação do trabalho dos professores (a conceção do trabalho separada da sua execução) introduzida pelo taylorismo [equivalente à designação de “professor técnico/consumidor do currículo” (Flores, 2000)] pode ser revertido pela investigação-ação crítica cujos benefícios permitem adquirir uma visão sobre as dinâmicas das salas de aula em que ocorre (Paraskeva & Oliveira, 2008, p.11).

Encerrando este capítulo com a importância da *missão* do professor, citaremos, uma vez mais, Kincheloe (*ibidem*, pp.49-50) quando refere que

Um dos maiores insucessos dos debates do Século XXI relativos ao ensino e à educação envolve a incapacidade de construir uma visão democrática do objetivo educacional.

e

Qualquer educação rigorosa e socialmente compensatória tem não apenas de refletir a complexidade de estudar o mundo à nossa volta, mas também tem de estar desenvolvida de acordo com uma excitante visão da escolaridade. Esta visão respeita as capacidades inexploradas dos seres humanos e o papel que a educação pode ter na produção de um futuro justo, inclusivo, democrático e criativo.

e

Tais formas de pensamento pedagógico ligam o objetivo educacional à necessidade social e possibilidade individual.

e

Fundamental para o desenvolvimento dessa educação democrática é a necessidade de os educadores a todos os níveis ajudarem os estudantes a compreender que o currículo lecionado é apenas uma das inúmeras formas de abordar um assunto específico. [...] Estes professores[-investigadores] demonstrariam como estes currículos divergentes obrigariam os estudantes a participar num diferente conjunto de atividades, a desenvolver um diferente conjunto de aptidões e a confrontar um diferente conjunto de conhecimentos relativamente ao assunto em questão.

O professor é desafiado a lutar contra a uniformização injusta, arbitrária, (quase) antidemocrática, imposta, por um lado, por uma tradição que está ultrapassada pelo contexto humano, social e tecnológico da atualidade; por outro lado, imposta pelos manuais - meras propostas de abordagens do Programa - que procuram nivelar seres humanos, negando-lhes a sua diversidade intrínseca e obrigando-os a executar os *mesmos* exercícios e a ler os *mesmos* textos de Norte a Sul do país.

O professor é desafiado a lutar contra o automatismo de aulas expositivas que exigem silêncio permanente e não reconhecem a individualidade e a capacidade, e mesmo o direito, de cada aluno de revelar-se e brilhar, sempre que ignora as suas dificuldades, a sua sensibilidade e a sua criatividade.

L'être humain est à la fois physique, biologique, psychique, culturel, social, historique. C'est cette unité complexe de la nature humaine qui est complètement désintégrée dans l'enseignement, à travers les disciplines, et il est devenu impossible d'apprendre ce que signifie être humain.

Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999)

3 METODOLOGIA

3.1 Desenho do estudo

Perante os desafios da sociedade tecnológica do século XXI, no contexto de um mundo global (Castells, 2004), todas as tendências educativas, nacionais e internacionais, apontam para metodologias e estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem autónoma e criativa, centrada no envolvimento do aprendiz (Vygotsky, 1978 e 1999; Flores, 2000), e que potencie as competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017 e 2018). Para esse efeito, foi solicitado aos alunos, organizados em grupos, que criassem videogramas, com a finalidade de apresentar os trabalhos realizados sobre as obras literárias previstas no Programa da disciplina de Português, do 12.º ano. Assim, este estudo pretende demonstrar que a criação/realização/produção e edição de videogramas permite

- i) motivar os alunos e despertar neles o gosto pela leitura e, simultaneamente, pela disciplina de Português, em particular, no Domínio da Educação Literária;
- ii) adquirir as competências previstas no Perfil dos Alunos;
- iii) atingir o sucesso educativo quer na avaliação interna, quer na avaliação externa.

3.1.1 Objeto, questões e objetivos

A investigação apresenta práticas pedagógicas inovadoras que se destinam a potenciar uma aprendizagem autónoma e criativa através da produção de vídeos, pelos alunos, com o intuito de, concomitantemente, motivá-los para uma leitura multifacetada das obras literárias e promover o sucesso educativo, melhorando os resultados académicos. O estudo assenta no tratamento de dados recolhidos pela aplicação do inquérito - através de dois instrumentos, o questionário e a entrevista - na

observação e na análise quer dos trabalhos de alunos do 12.º ano quer da sua relação com a aprendizagem e, ainda, a análise dos seus resultados académicos a nível da avaliação interna e a nível da avaliação externa, tendo em vista a resposta à seguinte questão (Q1) orientadora:

Q1 - Como a produção de videogramas pelos alunos pode motivar para a leitura de obras literárias e contribuir para uma real/efetiva aprendizagem autónoma e criativa?

Em função desta questão, definimos os seguintes objetivos (O):

O1) Motivar os alunos para a disciplina de Português, em particular, para a leitura das obras literárias previstas no Programa, no sentido da fruição do texto literário;

O2) Potenciar, graças à criação/produção/edição de videogramas, uma aprendizagem autónoma e flexível, criativa e motivada, porquanto o aprendente, independentemente da idade, será o ator principal da construção do seu saber – que é o mesmo que dizer que ele será capaz de desempenhar o papel de protagonista da sua aprendizagem e, concomitantemente, do seu processo formativo *lato sensu*, pela vida fora;

O3) Promover a capacidade de pesquisa, de seleção e de gestão da informação, ou seja, alfabetização informacional (Oliveira, 2002), com vista à construção de um produto criativo de audiovideografia, em que as ferramentas interativas da *WEB 0.2* se transformam em ferramentas *bookmarking*, os *softwares* sociais dos *self media* (Cloutier, 1975).

O4) Contribuir para o sucesso educativo, melhorando os resultados académicos;

O5) Capacitar os alunos do ensino secundário em competências, contempladas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, preparando-os para a dinâmica pedagógica do ensino superior.

O6) Refletir acerca da (re)definição do papel do professor, na medida em que ele é desafiado a mudar a sua perspetiva face ao processo ensino-aprendizagem, tendo em conta a evolução tecnológica da sociedade, investido, agora, de uma função de orientador, facilitador e mediador da aprendizagem. Por outro lado, na sua qualidade de “professor agente” (Flores, 2000), ele é chamado a tornar-se gestor do currículo e, na sua qualidade de professor reflexivo (Kincheloe, 2008), é levado a refletir e (re)avaliar permanentemente a sua prática, no sentido de o aluno melhorar a sua aprendizagem.

3.1.2 Tipo de estudo

No intento de responder ao proposto e levar a cabo a investigação, adotou-se o estudo de caso, enquadrado em ambiente de investigação-ação-crítica (Kincheloe, 2008), por considerar-se que «a

educação deve concentrar-se na resolução de problemas e em idealizar problemas indefinidos para resolver.” (*Ibidem*, p.66) e por, enquanto professora-investigadora, nos propomos a utilizar uma

abordagem alternativa a fim de gerir ‘currículos diversos [por forma a orientar] os estudantes a participar[em] num diferente conjunto de atividades, a desenvolver um diferente conjunto de aptidões e a confrontar um diferente conjunto de conhecimentos relativamente ao assunto em questão’ (*Ibidem*, p. 50).

Trata-se, portanto, de um estudo de caso de pendor exploratório e de índole qualitativa, válido por um ano letivo, que se propõe recolher o máximo de elementos a fim de possibilitar a melhor descrição do método pedagógico e as estratégias empregues. Isto com a finalidade de resolver problemas e melhorar práticas, no sentido de mudar metodologias pedagógicas e, conseqüentemente, inovar no campo da *praxis* docente (Kincheloe, 2008).

Recorremos à investigação qualitativa, ainda, por esta permitir uma análise e uma interpretação minuciosas dos dados recolhidos, contribuindo para um desenvolvimento científico no domínio da educação (Yin, 1994).

A análise de conteúdo também teve espaço na investigação, na medida em que se procedeu a uma leitura interpretativa e crítica das respostas, presentes no inquérito submetido aos participantes. Teve, portanto, lugar o recurso à inferência, segundo a perspectiva de Laurence Bardin (1997), por haver “um desvendar crítico”, a partir da análise do conteúdo.

3.1.3 Contexto de investigação, participantes e questões éticas

Esta investigação consiste na formalização da análise de dados recolhidos na sequência da utilização de práticas pedagógicas aplicadas a uma turma de nível de 12.º ano, ao longo do ano letivo de 2017/2018, na disciplina de Português.

Em foco, está uma turma de um estabelecimento público, uma escola secundária de um agrupamento do distrito de Braga. O *corpus* reúne 23 alunos, 2 rapazes e 21 raparigas, da área de Ciências e de Tecnologias, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos.

No que toca à questão ética, os alunos-participantes encontram-se no ensino superior, desde setembro de 2018, e quer os alunos quer os encarregados de educação são conhecedores da investigação e não levantaram quaisquer entraves ou objeções à realização do estudo. A opção de analisar um trabalho desenvolvido com uma turma cujos alunos concluíram o ensino secundário visou obter um *feedback* mais refletido, mais maturo, acerca do ano letivo em análise, visto terem decorridos sete meses após a conclusão da escolaridade obrigatória, e eles estarem integrados no contexto

universitário. Destarte, foi possível colher testemunhos mais seguros e objetivos e avaliar melhor o impacto da metodologia e das estratégias pedagógicas experienciadas no 12.º ano.

Para o efeito, foi aplicado um inquérito por questionário aos participantes e aos respetivos encarregados de educação, cujo anonimato foi preservado. De forma voluntária, os questionários foram respondidos *online*, visto que foram enviados através do grupo fechado na rede social Facebook, que funcionou como sala virtual ao longo do ano letivo e enquanto forma e espaço de comunicação entre a professora-investigadora e esses alunos. (figuras 3.1 e 3.2 *infra*).



Figura 3.1 - Divulgação dos questionários para a investigação

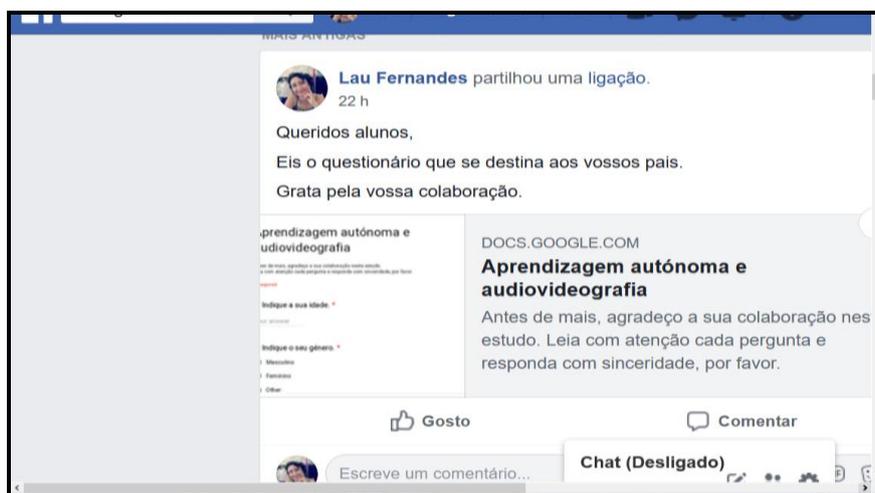


Figura 3.2 - Divulgação dos questionários para a investigação

3.1.4 Estratégia de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através de técnicas e instrumentos vários, a saber: a observação participante (com registo de notas de campo em diário); a análise documental dos trabalhos em

formato audiovisual, especificamente o vídeo (através de grelhas de registo), o inquérito, quer por questionário quer por entrevista, e a análise dos resultados dos testes e dos exames a nível nacional.

3.1.4.1 Observação participante

O estudo usa, ainda, a observação participante, na medida em que o professor, simultaneamente investigador, interagiu diariamente com os alunos participantes e tomou notas de campo num diário. Isto porque esta investigação analisa formalmente o trabalho quotidiano de um ano letivo inteiro, nas suas tarefas dentro e fora da sala de aula, numa perspetiva de aprendizagem ubíqua (Santaella, 2013). A professora-investigadora pôde, assim, observar e registar comportamentos, ações, perceções ou reflexões e, sempre que necessário, orientava e efetuava ajustes e alterações adequadas às estratégias pedagógicas, em função da sua perceção e reflexão sobre o desenrolar do processo de ensino e de aprendizagem.

3.1.4.2 Análise de documentos

Para a realização/produção e edição dos vídeos, os participantes foram distribuídos por 6 (seis) grupos que, desta forma, trataram e apresentaram quatro conteúdos do Domínio Literário do Programa de Português, de nível 12.º ano. Os videogramas produzidos versam sobre as obras *O Livro do Desassossego*, da autoria de Bernardo Soares; *Mensagem*, de Fernando Pessoa, os contos do século XX - *Sempre é uma companhia*, de Manuel da Fonseca; *George*, de Maria Judite de Carvalho, e *Famílias desavindas*, de Mário de Carvalho, e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, da autoria de José Saramago. No total, ao longo do ano letivo, os participantes criaram e editaram 21 videogramas, com durações entre os 7 e os 30 minutos.

A fim de analisar esses vídeos, foi utilizada uma grelha, adaptada a partir daquela que fora construída no ano letivo de 2007/2008 (Oliveira, 2010), num contexto de ensino superior, na Universidade do Minho, para análise de trabalhos produzidos no quadro da Unidade Curricular de “Tecnologia e Comunicação Educacional II” da Licenciatura em Educação e na Unidade Curricular de “Aprendizagem e Comunicação em Rede do Mestrado em Educação”, Especialidade de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

CONTEXTO:									
DATA:									
Nº									
Nome(s):									
Tema/Título:									
Tipo de Abordagem	Aspetos evidenciados	Media Usados						Tipo de audiovisual	
		Foto	Desenho	Vídeo	Música	Locução	Legendado	Ruído	Diagrama
<i>Exemplos:</i> Estilo reportagem com entrevistas a... Estilo documentário... Ficção criativa ou inspirada no programa/série/spot televisivo x... ou no filme y... Narração cronológica sequencial... Dramatização teatral... Monólogo do género talking head (directo para a câmara) ou voz off ilustrada... Etc.	<i>Exemplos:</i> Cronologia: nascimento (fotos bebé com família, escola, etc)... As amigadas... a família... os irmãos... Os tempos livres... os hobbies... A importância de algo ou de alguém... O esforço e a tenacidade... As opções de vida... a originalidade, o comprometimento com... O saber fazer algo invulgar... Os desejos... ambições... preocupações pessoais ou sociais...Etc.								
Observações:									

Figura 3.3 - Grelha de registo/análise dos videogramas (Oliveira, 2010)

3.1.4.3 Testes de conhecimentos

Os testes sumativos de avaliação escrita obedeceram ao formato habitual, segundo o modelo e a cotação das provas de exames, aplicado na avaliação externa até julho de 2017. Apesar de procurar inovar na sua atuação pedagógica, a professora-investigadora nunca perdeu de vista um dos objetivos a atingir, num ano de conclusão de ciclo e de encerramento do ensino secundário, o exame a nível nacional. Isto por razões de cautela.

Os testes foram realizados fora do horário semanal, com uma duração de 120 minutos, sem tolerância, a fim de possibilitar aos alunos algum treino para o exame e um espaço temporal que lhes permitisse uma boa prestação. As mesmas condições foram seguidas no teste escrito comum, construído em colaboração entre os cinco professores a lecionarem o nível de 12.º ano e aplicado às 10 turmas da escola, no final do ano.

No caso da turma em análise, a professora-investigadora nunca deixou de ter uma palavra de reforço positivo e de valorizar os esforços e os progressos graduais dos alunos, sobretudo, em relação aos alunos com avaliações mais baixas nos anos anteriores. Convém sublinhar a importância da

valorização efetiva do empenho e dos progressos nas avaliações intermédias, dos 1.º e 2.º períodos. As classificações devem espelhar e reconhecer os esforços e os progressos na aprendizagem, aliando as palavras aos atos. Fazendo um paralelo com o desporto, todo o atleta gosta de ser recompensado pelo seu esforço. Assim, também deve o professor trabalhar para o sucesso efetivo e não se coibir de recompensar na pauta, traduzindo em números justos quando o aluno merece. O professor deve, ainda, ser capaz de medir aquilo que é tão dificilmente mensurável: a dimensão humana da avaliação. Se a sociedade também é feita de números, o professor tem de ter essa capacidade de usar esse instrumento para premiar o esforço desenvolvido pelo aluno. Que aluno continuará a esforçar-se se não for (re)compensado? O empenho tem de valer a pena, logo tem de ser numericamente valorizado com uma classificação à altura do seu esforço. Haja coerência para que o aluno veja e dê sentido ao seu trabalho diário e se sinta valorizado no seu potencial (Roldão, 2000), se sinta motivado e incentivado a prosseguir esforços. É, ainda, uma forma de estimular o gosto e o entusiasmo pela Aprendizagem e pela escola. É um círculo vicioso, no melhor sentido: quanto mais motivado estiver o aluno para aprender, mais motivado estará para empenhar-se, logo mais vai aprender. Assim, os trabalhos em formato videogramas foram contemplados e avaliados nos vários domínios da disciplina de Português – educação literária, gramática na expressão escrita, expressão oral, leitura - na medida em que o aluno teve de ler quando investigou; teve de escrever quando construiu os guiões que estiveram na base dos vídeos e teve de falar, e fê-lo com qualidade, nos mesmos, conforme verificaram a professora-investigadora e os colegas, no momento da avaliação colaborativa. Isto para sublinhar que a avaliação equivalente aos 35% nos critérios de avaliação em vigor no agrupamento para o ensino secundário, correspondendo aos 25% para a oralidade e aos 10% para atitudes, valores e destrezas. Tratou-se de uma avaliação consciente e sensata que procurou contemplar todas as facetas do desempenho do aluno, desenvolvidas graças à criação e edição dos videogramas. Os testes sumativos escritos corresponderam aos 65% da avaliação, segundo os mesmos critérios em vigor no ano letivo 2017/2018, no agrupamento (anexo 1).

Ainda no sentido de apoiar os alunos, a professora-investigadora forneceu testes de anos anteriores, no intuito da recapitulação dos conteúdos programáticos dos 10.º e 11.º anos, e solicitou sempre uma análise conscienciosa e reflexiva de todas as correções dos testes entregues, reflexões que foram vertidas para o *Padlet*. Esta prática levou os alunos a tomarem uma consciência maior dos seus erros de maneira a corrigi-los. Para além disto, na entrega e correção dos testes, a professora elencava os erros mais frequentes e explicava-os, sempre numa perspetiva da consciencialização do erro, no sentido da autocorreção (Silva, 2017).

3.1.4.4 Inquérito por questionário e por entrevista

Os dados foram recolhidos utilizando-se a técnica do inquérito por questionário e por entrevista. Estes instrumentos de recolha de dados foram aplicados sete meses após a conclusão do ensino secundário, por um lado, de modo a permitir aos alunos-participantes estarem completamente integrados na dinâmica da realidade académica do ensino superior; por outro lado, de modo a existir algum distanciamento face às metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas pela professora-investigadora no 12.º ano, ano letivo em análise. Os questionários foram construídos de raiz para o estudo, com o recurso à ferramenta digital *Google forms*, e validados pela orientadora científica deste estudo, na sua qualidade de especialista e elemento externo à investigação.

Numa primeira fase, no dia 22 de janeiro, aplicámos então um inquérito por questionário, cujo *link* foi colocado no grupo fechado na rede social Facebook, que serviu de sala de aula virtual no ano letivo de 2017/2018, lapso de tempo em análise. Pelo facto dos alunos-participantes já não estarem em contacto direto com a professora-investigadora e dado o contexto conectivista, configurou-se o processo mais adequado para chegar até aos participantes. Para além da comodidade, esta opção preservou a confidencialidade, o anonimato e o carácter voluntário, tendo eles a liberdade de responder ou não ao questionário. Assim, também se apostou na expectativa de maior objetividade e maior sinceridade por parte dos respondentes, no intento de atingir a maior fiabilidade possível. Acresce, portanto, o facto de os participantes se encontrarem numa situação de total independência relativamente à professora-investigadora e aos resultados da investigação.

Apresenta-se, de seguida, os questionários submetidos aos participantes (tabela 3.1).

Objetivos	Tópicos	Itens/perguntas	Escala/Valores
Obj.1) Identificação	Idade	1. Idade	Aberta
	Sexo	2. Sexo	Masculino/Feminino
Obj.2) Acesso ao computador e Internet no domicílio	Posse de computador em casa	3. No 12.º ano, tinhas acesso a um computador quando trabalhavas em casa.	Sim/Não
	Acesso à Internet em casa	4. O teu computador permitia-te aceder à Internet?	Sim/Não
Obj.3) Verificar se, face à autonomia dada pela professora, as dificuldades foram diminuindo	Dificuldades sentidas nos três trabalhos apresentados em vídeo.	5. Aponta 3 dificuldades sentidas no primeiro trabalho de grupo proposto pela professora de Português.	Aberta
		6. Aponta 3 dificuldades sentidas no segundo trabalho de grupo.	Aberta
		7. Aponta 3 dificuldades sentidas no último trabalho de	

		grupo.	Aberta
Obj.4) Analisar a recetividade às metodologias e estratégias inovadoras pedagógicas desenvolvidas pela professora	Criação de um grupo fechado no Facebook para servir de sala de aula virtual	8. Que pensaste quando a professora criou um grupo fechado no Facebook para servir de sala de aula virtual? (20 palavras no máximo)	Aberta
	Contacto com a realização de vídeos	9. Como vês as redes sociais? (20 palavras no máximo)	Aberta
	Recetividade à aprendizagem autodirigida	10. Já tinhas criado um vídeo? Em caso afirmativo, em que circunstância?	Aberta
		11. O que sentiste quando percebeste que a professora não daria aulas exclusivamente expositivas e tu deverias ser mais ativo/a? (30 palavras no máximo)	Aberta
Obj.5) Avaliar, retrospectivamente, o impacto das metodologias e estratégias pedagógicas experienciadas no final do ensino secundário, tendo em conta a experiência atual de um semestre no ensino superior	Situação académica atual do aluno	12. O que fazes atualmente?	Aberta
	Aspetos negativos sentidos pelos participantes	13. Indica 3 aspetos negativos das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora de Português do 12.º ano. (20 palavras no máximo)	Aberta
	Aspetos positivos sentidos pelos participantes	14. Agora, indica 3 aspetos positivos. (20 palavras no máximo)	Aberta
	Utilidade/impacto das estratégias pedagógicas do 12.º ano face aos desafios do ensino superior	15. Consideras que as estratégias pedagógicas nas aulas de Português do 12.º ano foram úteis para o teu desempenho académico atual? Justifica a tua resposta. (30 palavras no máximo)	Aberta
Obj.6) Concluir sobre a importância de uma aprendizagem autodirigida no ensino secundário	Opinião sobre a adoção de uma aprendizagem autodirigida no ensino secundário	16. Aconselharias as mesmas metodologias e estratégias pedagógicas para os teus colegas que se encontram no ensino secundário (10.º, 11.º, 12.º)? Justifica a tua resposta. (20 palavras no máximo)	Aberta

Tabela 3.1 - Questionário aplicado aos participantes

Assente nos mesmos princípios e usando a mesma ferramenta (*Google forms*), foi construído um outro questionário destinado aos encarregados de educação e colocado no mesmo espaço virtual dos seus educandos, o grupo fechado no Facebook. Segue-se o questionário aplicado aos Encarregados de Educação (tabela 3.2).

Objetivos	Tópicos	Itens/perguntas	Escala/Valores
Obj.1) Identificação	Idade Sexo Profissão Habilitações literárias	1. Idade 2. Sexo 3. Profissão 4. Habilitações literárias	Aberta Masculino/Feminino Aberta Aberta
Obj.2) Opinião e reação dos pais face à utilização de uma rede social num contexto ensino-aprendizagem	Criação de um grupo fechado na rede social Facebook	5. Que reação foi a sua quando soube que a professora de Português tinha criado um grupo fechado no Facebook para servir de sala de aula virtual?	Aberta
Obj.3) Opinião e reação às metodologias e as estratégias pedagógicas adotadas que visaram uma aprendizagem autónoma e a criação de vídeos	Metodologias e estratégias pedagógicas para a autonomia na aprendizagem através da criação de vídeos	6. Como reagiu às metodologias e estratégias pedagógicas adotadas pela professora de Português do seu educando/ da sua educanda, no 12.º ano? (20 palavras no máximo)	Aberta
Obj.4) Analisar a receptividade às metodologia e estratégias pedagógicas inovadoras desenvolvidas pela professora/investigadora	Impacto/receptividade junto dos pais sobre metodologia e estratégias pedagógicas inovadoras adotadas, 6 meses após a conclusão do 12.º ano dos seus educandos	7. Atualmente, qual é a sua opinião sobre a forma como decorreram as aulas de Português no 12.º ano do seu educando/ a sua educanda? (30 palavras no máximo)	Aberta

Tabela 3.2 - Questionário aplicado aos encarregados de educação

Numa segunda fase, utilizou-se um outro instrumento de inquérito, a entrevista. Foram realizadas entrevistas a alguns participantes, via *messenger* do Facebook, com a finalidade de conhecer os motivos de terem ou não repetido o exame nacional de Português, na 2.^a fase. Os inquiridos foram os 7 participantes que, apesar de um resultado positivo, se apresentaram de novo ao exame e os 3 participantes que, tendo obtido as classificações mais baixas da turma, na avaliação externa, optaram por não tentar melhorar os seus resultados. Importa referir que nenhum dos 7 alunos que repetiram o exame necessitava da disciplina de Português enquanto prova de acesso ao ensino superior, no curso pretendido.

3.1.5 Intervenção pedagógica

Enquanto profissional da educação, reflexiva e não passiva (Kincheloe, 2008), a professora-investigadora inspirou-se nos objetivos dos vários documentos legais e documentos orientadores do Agrupamento onde leciona, para fundamentar o seu projeto metodológico e as estratégias pedagógicas

adotados. São eles: o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário; o Programa e Metas Curriculares de Português, do ensino secundário, na sua versão atualizada, de janeiro de 2014; o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e o Projeto Educativo de Escola do Agrupamento.

Os princípios orientadores do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* regem-se por valores humanistas que promovem a valorização do aluno sob diversas vertentes quer enquanto pessoa humana quer enquanto cidadão futuro que virá a integrar uma sociedade tecnologicamente desenvolvida, democrática e participativa, onde, na sua qualidade de adulto, terá um papel interventivo e consciente dos seus direitos e dos seus deveres para com os outros e a Natureza.



Figura 3.4 - Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE- MEC, 2017)

Em torno desses valores, preveem-se *áreas de competências* que, desejavelmente, o aluno atinja, ao longo da sua escolaridade obrigatória, para que possa integrar-se adequadamente na sociedade que o acolherá à saída do ensino secundário, à sua maioridade, quer no prosseguimento de estudos quer ao longo da vida. Ou seja: desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo; linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal (figura 3.5 *infra*).

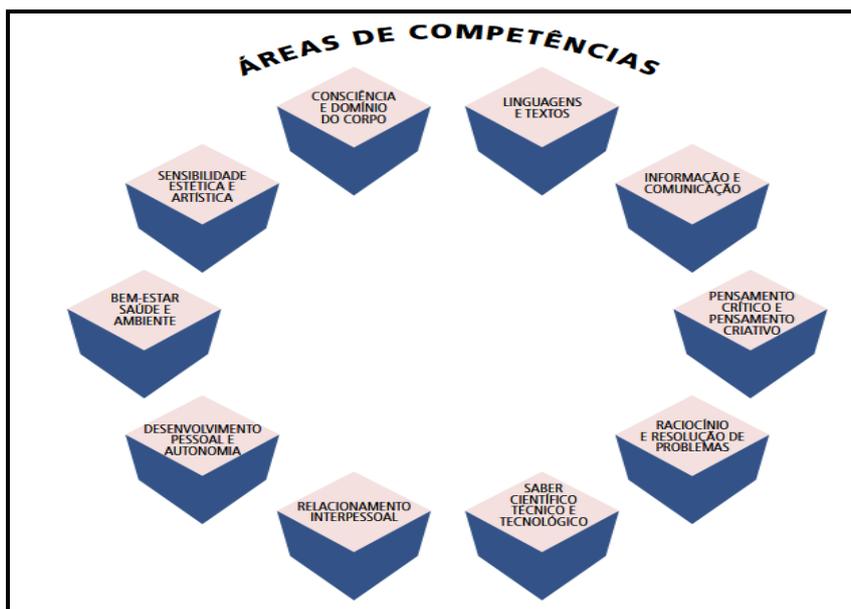


Figura 3.5 - Esquema das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE-MEC, 2017)

Os propósitos subjacentes a estas competências visam munir o aluno de ferramentas capazes e prepará-lo para uma cidadania plena para que, mais tarde, possa envergar o seu papel de cidadão responsável e consciente de si, na sua interação com os outros e com o meio ambiente onde venha a integrar-se. Numa análise comparativa, verifica-se que o Projeto Educativo já se inspira em vários preceitos defendidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE-MEC, 2017), o que reforçou a legitimidade da aplicação das práticas pedagógicas inovadoras adotadas, no âmbito do estudo.

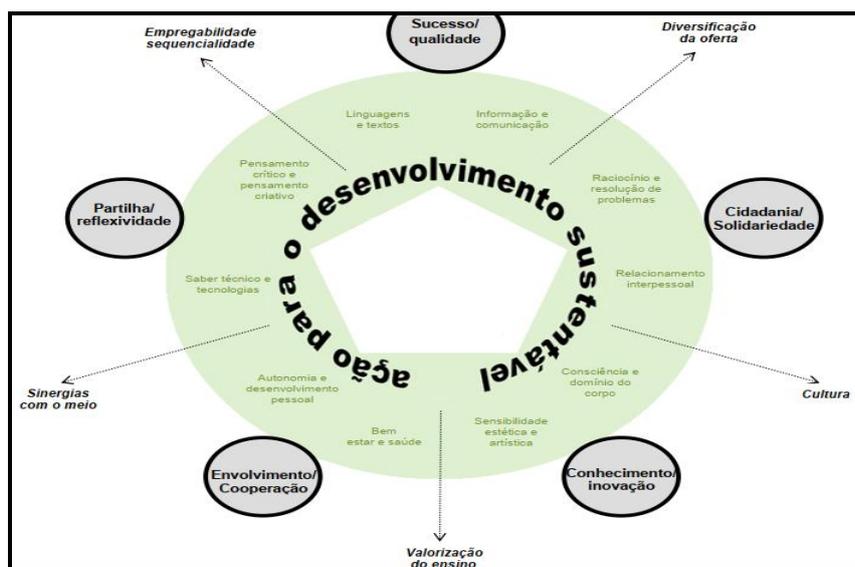


Figura 3.6 – Esquema do Projeto Educativo de Escola do agrupamento

Na sua autoridade de guião do professor, o Programa e as Metas prescritos, e a cumprir, sedimentou, naturalmente, a atuação pedagógica, na qual se conciliaram práticas pedagógicas, inovadoras e motivadoras, com recurso a uma reorganização do espaço da sala de aula e à utilização de ferramentas digitais, de (novas) tecnologias e de dispositivos móveis dos próprios alunos, numa perspetiva BYOD (*Bring Your Own Device*). Para o efeito, os alunos foram organizados em grupos à volta das mesas e utilizaram dentro e fora da sala de aula física diversas tecnologias: o telemóvel, o portátil, o *tablet*, a sala virtual (grupo fechado, criado na rede social Facebook), o mural *Padlet* e vários programas de edição de vídeo. Procurou-se implementar estratégias que potenciasses um formato de aprendizagem autónoma e significativa, onde o modelo tradicional, baseado em aulas expositivas e dirigidas, rareou, na medida em que o papel da professora foi, predominantemente, o de orientar e propor tarefas desafiadoras que permitiram, por um lado, cumprir e desenvolver as aprendizagens constantes do Programa prescrito; por outro lado, dotar os alunos de aprendizagens e competências inscritas no Perfil dos Alunos graças à realização e edição de videogramas. Estes trabalhos aconteceram num contexto de trabalho autónomo, entre pares, para o qual a professora idealizou Cenários Inovadores de Aprendizagem, fornecendo guiões com os conteúdos a tratar e os objetivos a atingir.

Sistematizando, procurou-se, através do estudo, sublinhar alguns objetivos, a saber:

- i) cumprir o Programa e Metas Curriculares de Português (DGE-MEC, 2014), lembrando alguns conceitos espelhados neste documento orientador, como:

Trata(-se), por um lado, do conjunto de documentos que, no quadro da OCDE, se organizam em torno das orientações de referência para a educação do século XXI (...) (p. 6).

(...) avaliação das capacidades de leitura, a sua relação com o texto complexo, (ibidem).

(...) pode ser duro para os alunos confrontarem-se com um texto que os obriga a deterem-se nele, selecionando palavras, destringendo frases, esforçando-se por estabelecer conexões. Os professores podem sentir-se tentados a facilitar a vida aos estudantes evitando textos difíceis. O problema é que o trabalho mais fácil não torna os leitores mais capazes. O professor tem de estimular a persistência dos alunos, especialmente quando o trabalho se torna mais exigente. A recompensa resulta da capacidade de perseverar. (Shanahan, Fischer e Frey 2012, 62; tradução dos autores do Programa)? (p. 7);

- i) responder aos desígnios do Projeto Educativo de Escola do agrupamento onde se realizou o estudo;
- ii) inspirar-se nas tendências pedagógicas inovadoras nacionais e internacionais na área da educação, da sociedade e da tecnologia;
- iii) dar forma às aprendizagens adquiridas ao longo do primeiro ano de Mestrado em Ciências da Educação, na área de Tecnologia Educativa, e ainda em

seminários e formações afins, dando passos no sentido de aplicar metodologias pedagógicas inovadoras que potenciem a aprendizagem centrada no aluno. Deste modo, a investigadora - professora com uma vasta experiência adquirida ao longo dos seus 34 anos de serviço - legitimada pela autonomia concedida ao “professor agente” (Flores, 2000), optou por metodologias e estratégias que considerou necessárias, por um lado, para cumprir os conteúdos programáticos; por outro lado, para motivar os alunos para a disciplina e melhorar os seus resultados escolares.

Comungando da ideia de que “o modelo de escola como a conhecemos acabou” (Nóvoa, 2017), a professora-investigadora foi, destarte, gradualmente alterando o ambiente educativo para que os alunos tivessem liberdade (Freire, 1973) de criar e trabalhar de forma colaborativa e autónoma (Flores, 2000; Roldão, 2000; Nóvoa, 2017). Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade, sempre autónomos e entre pares, de pesquisar e seleccionar informação para transformá-la em conhecimento, com a finalidade de ser vertida para um produto final, um videograma. Videograma que obrigou os alunos a (re)utilizarem as informações fruto das suas investigações, a construírem guiões e *storyboard*, a escolherem a banda sonora, a realizarem gravações de toda a ordem, a utilizarem programas de gravação e de edição, a saberem gerir conflitos e resolver problemas dentro das equipas de trabalho, a ultrapassarem todo o tipo de obstáculos. Na verdade, todos estes passos potenciaram aprendizagens inúmeras e, totalmente improváveis e impossíveis, num contexto de aula tradicional, em que o centro do ensino e da aprendizagem é o professor que entrega, ao aluno, a matéria pensada e organizada por si e em que a função do aluno se reduz, essencialmente, ao ato de decorar aquilo que tem de replicar nos testes.

A professora agiu, portanto, numa perspetiva de gestor do currículo, isto é, de “professor agente” (Flores, 2000), aquele que reflete sobre as suas práticas (Kincheloe, 2008), sobre os comportamentos e a (in)satisfação dos alunos perante as aulas e os resultados dos testes; um professor que investiga e que se baseia, ainda, na sua experiência pedagógica e o conhecimento adquirido através da sua prática letiva diária. No caso, uma *praxis* alicerçada numa longa carreira.

Ainda à luz do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, recordando no Capítulo II, Secção II, do Artigo 10.º-A, “Deveres [do professor] para com os alunos”, as respetivas alíneas

b) Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade;

- c) Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respetivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões;
- d) Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;
- e) Assegurar o cumprimento integral das atividades letivas correspondentes às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor,

a professora-investigadora implementou estratégias que se adequam àquela que é considerada a *terceira revolução* da humanidade (Toffler, 2002, *apud* Coutinho e Lisbôa, 2011), em que a Educação é o epicentro desse fenómeno social (Nóvoa, 2017).

O manual adotado pela escola apenas foi utilizado para fornecer aos alunos alguns dos textos do domínio da Educação Literária e foi usado livremente pelos alunos-participantes como material de apoio, entre outras fontes, para as suas pesquisas e seu estudo. O principal guião, o guia norteador, da professora-investigadora foi sempre o Programa prescrito e em vigor, conforme conselho vincado da Doutora Maria Regina Rocha, uma das autoras do mesmo, na sua comunicação aquando das I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas (PIAFE), realizadas nos dias 5, 6 e 7 de setembro de 2016, na Escola Secundária Alberto Sampaio, em Braga. No entanto, os alunos que não tinham adquirido o manual, obtiveram esses textos literários todos quer na biblioteca da escola quer na Internet. Quanto a outros textos suplementares e complementares utilizados pela professora, foram retirados da Internet. A Internet e as bibliotecas também foram, preferencialmente, os espaços utilizados e frequentados pelos alunos para investigar e construir os conhecimentos espelhados nos seus trabalhos-vídeo, realizados em grupo. Foi, portanto, permitido aos alunos desenvolverem projetos, em vez de limitarem-se à superficialidade da memorização de conteúdos (Kincheloe, 2008, p. 51). Desta forma, não se adotou uma perspetiva meramente positivista do conhecimento, onde somente importa aquilo que é mensurável. Os alunos também passaram da atitude passiva de recetor para uma postura de aluno ativo e empenhado na profundidade da aprendizagem, construtivista e criativa, desenvolvendo destrezas intelectuais e tecnológicas graças à investigação e à criação, produção e edição de videogramas. Ainda se procurou favorecer dimensões humanas como “o afetivo e os aspetos emocionais da aprendizagem e do conhecimento” (*ibidem*, p. 53).

3.1.5.1 Criação de um grupo fechado na rede social Facebook e de um mural no Padlet

Num ambiente em rede, conectivista e (in)formal (Castells, 2010; Downes, 2013; Siemens, 2015) e tendo em conta a característica dos alunos enquanto “nativos digitais” (Prensky, 2001), o primeiro passo para a inovação tecnológico-pedagógica consistiu na criação de um grupo fechado na rede social Facebook (figura 3.7 *infra*) que serviu como extensão e complemento à sala de aula física, constituindo-se num espaço de comunicação bilateral e ubíqua entre a professora e os alunos (Santaella, 2013). A privacidade também ficou garantida pelo facto de o grupo ser fechado, portanto restrito aos alunos da turma e administrado pela professora-investigadora e a aluna que o criara.

3.1.5.1.1 O Facebook porquê?

Segundo Oliveira (2016), “o Facebook pode ser utilizado produtivamente para efeitos de ensino-aprendizagem (p.1491)” pelas seguintes características:

- o seu carácter de uso generalizado e global;
- a sua usabilidade, em particular a facilidade de uso;
- a sua operacionalidade (se não “carrega” o Facebook nada “carrega”);
- as suas funcionalidades de comunicação (*chat* e videoconferência);
- a sua presença constante no quotidiano de um enorme número de pessoas (no computador, no telefone) (*ibidem*)

A utilização desta rede social também permitiu desmistificar a sua diabolização e alertar para os perigos reais da mesma, construindo desta forma literacia digital. Aproveitando as competências digitais de alunos-participantes, a tarefa da criação do grupo virtual (ambiente virtual) ficou ao cuidado de alunos voluntários, auxiliados por colegas da turma. Logo aí se operacionalizou uma colaboração espontânea entre alunos para a *resolução de problemas* de natureza tecnológica (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, DGE-MEC, 2017), o que nunca teria acontecido numa aula tradicional. Este grupo fechado passou a funcionar como uma sala de aula virtual, onde eram colocados materiais e orientações da professora e dúvidas que os alunos quisessem apresentar. Serviu, assim, de espaço de comunicação bilateral, aberta e informal, fora do horário e do espaço físico letivos, isto é, fora dos tempos letivos convencionais marcados nos horários dos alunos e da professora.

Os questionários construídos para este estudo também foram veiculados através desta rede social (como já foi dito), que permite reunir todos os elementos de cada turma e comunicar com todos em simultâneo. Aliás, por força das circunstâncias dos alunos terem concluído o ensino secundário e

encontrarem-se a estudar em diversas cidades do país, este espaço virtual tornou-se uma comunidade virtual (Castells, 2004), excelente e propícia à colaboração necessária ao trabalho agora apresentado.



Figura 3.7 – criação da página do grupo fechado da turma no Facebook

A professora-investigadora criou ainda um mural virtual na plataforma digital *Padlet* para a turma, o qual funcionou como uma espécie de caderno diário, onde foram apresentadas todas as tarefas solicitadas pela professora (figura 3.8, *infra*). Adverte-se que não será possível apresentar imagens desse mural em específico, porquanto a professora se esqueceu de realizar captações de ecrã no ano letivo de 2017/2018, antes de eliminar esse mural. Face aos sucessos obtidos no ano letivo do estudo, a professora decidiu dar continuidade ao desenvolvimento do seu trabalho reflexivo-investigativo (Kincheloe, 2008), replicando as metodologias e as estratégias aqui retratada às suas quatro turmas do ano letivo de 2018-2019, pelo que se viu forçada a eliminar os murais do Padlet do ano anterior, a fim de manter a gratuidade da sua utilização. Assim as imagens apresentadas serão dos últimos murais, que são muito idênticos àqueles produzidos no ano letivo da investigação.

De certa forma, o mural do Padlet fez as vezes de um caderno diário ou de portefólio, com vantagens como: a partilha dos trabalhos entre todos; a verificação e a avaliação das tarefas realizadas fosse em grupo fosse individualmente; a realização de reflexões e a autoavaliação dos alunos; o acesso ubíquo, fácil e rápido, a essa plataforma através de qualquer dispositivo móvel. Este mural permite ao professor monitorizar de mais perto os trabalhos dos alunos, o seu (des)empenho nas tarefas propostas. A ligação do *Padlet* foi veiculada no grupo fechado do Facebook e, assim, lá ficou anexa, o que é visível na figura 3.8, *infra*, único rasto do mural da turma em análise neste estudo.

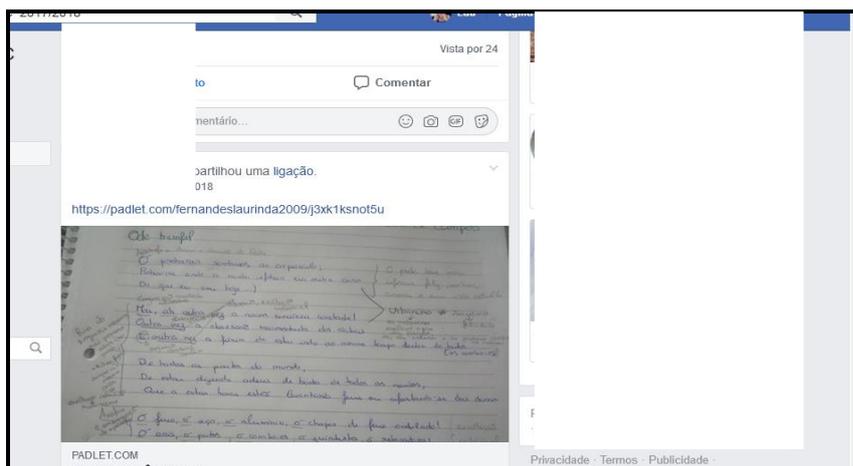


Figura 3.8 – ligação, entretanto desativada, do mural na aplicação digital Padlet

Na falta do mural da turma em análise, seguem, então, alguns exemplos dos das turmas do ano letivo de 2018/2019, onde se verificam as diversas tarefas propostas pela professora e os formatos diversificados dessas tarefas e das estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano.

No primeiro quadro (figura 3.9 *infra*), constam os trabalhos individuais, solicitados aos alunos no início do ano letivo. As primeiras tarefas destinam-se à recapitulação da matéria tratada em aula, levando os alunos a visualizarem um filme e a comentá-lo, no sentido de a aprendizagem tornar-se mais significativa. A coluna “Projeto de Leitura” serve para os alunos colocarem a sua opção de leitura de maneira a que todos vejam as obras já escolhidas e a excluïrem das suas opções. Abre-se aqui um espaço virtual de consulta² ubíqua sem necessidade de papel nem regateio, dado que a opção dos primeiros a escolherem terá de ser respeitada. Esta estratégia também permite diversas deduções, como o nível de empenho face à disciplina, de responsabilidade e de organização dos alunos, etc.

A tarefa 4 corresponde a um desafio proposto pela professora-investigadora de os alunos se preparem para um debate, graças à leitura e análise, numa perspetiva linguística, de alguns artigos seleccionados e partilhados pela professora no grupo fechado da turma, no Facebook. Também aqui se abre a possibilidade de inferências avaliativas, enquadradas na avaliação formativa sob diversas perspetivas e formatos.

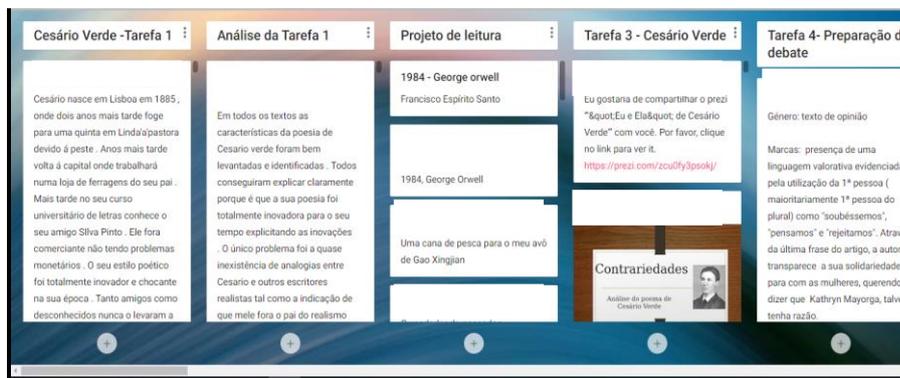


Figura 3.9 – Mural de turma no Padlet

No segundo quadro, evidenciam-se estratégias diferenciadas e diversificadas, que permitem uma aprendizagem significativa, na medida em que o aluno é levado a refletir e a exprimir-se, isto enquadrado no seu ambiente informal habitual, o formato digital. Para tal, o aluno é levado a desenvolver trabalhos seja a título individual, seja em pares, seja em grupos de 4 ou 5 alunos, conforme se afigura nas tarefas 5, 6, 7, 8 e 9 (figura 3.10).



Figura 3.10 – Mural de turma no Padlet

No terceiro quadro (figura 3.11 *infra*), é possível constatar o trabalho contínuo e diversificado desde os trabalhos de casa (TPC) até à reflexão decorrente da análise dos testes, levando o aluno a questionar-se e a consciencializar-se dos erros dados de modo a poder corrigi-los mais eficazmente. Há ainda uma interação professor-aluno, na medida em que a professora toma conhecimento desse trabalho reflexivo, no intento de uma aprendizagem significativa e um diálogo posterior com o aluno se necessário for, na sala de aula física. A existência deste tipo de mural permite, portanto, um

acompanhamento contínuo do trabalho efetivo do aluno, sem a necessidade de uma desgastante verificação durante a aula física e sem perda do tempo da aula, onde o aluno prossegue o seu trabalho. Há, ainda, uma responsabilização do aluno que apresenta, ou não, o trabalho realizado. Outra vantagem prende-se com o facto de tratar-se de uma plataforma digital, utilizável e acessível em qualquer dispositivo, em qualquer lugar (dentro e fora da sala de aula física) e a qualquer hora, conferindo-lhe a ubiquidade própria das tecnologias digitais.

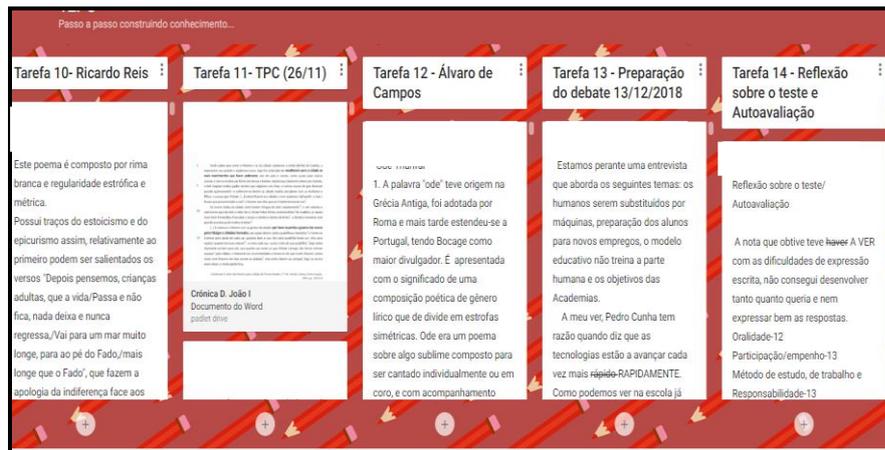


Figura 3.11 – Mural digital de turma no Padlet

O quarto quadro, figura 3.12, *infra*, permite dar conta de a possibilidade do professor monitorizar o que pretende tornar visível a toda a turma com a “aprovação” das tarefas, em função dos objetivos da proposta de trabalho. Mais uma vez se evidencia a variedade de estratégias desenvolvidas nas turmas de forma a tornar as aulas mais dinâmicas graças a Cenários Inovadores de Aprendizagens aliciantes e desafiadoras. Assim se visualizam reflexões individuais e de grupo, de avaliação e autoavaliação de trabalhos de grupo, no sentido de responsabilizar o aluno e desenvolver nele o sentido crítico. Todo o método consiste, na verdade, em colocar o aluno no centro, no qual ele constrói a sua aprendizagem enquanto parte ativa. Só deste modo ele será efetivamente o agente do seu saber e será capaz de construir a compreensão dos conteúdos por e para si, em vez de o receber conforme o modelo tradicional e industrial, uniformizador, através do professor.



Figura 3.12 - Mural de turma no Padlet

Para além de albergar todo o tipo de ligações para outras plataformas digitais, como no caso do Padlet, o grupo fechado na rede social Facebook configura-se numa sala de aula virtual com a potencialidade de partilha de informações e reflexões que se destinam à formação integral do aluno enquanto pessoa e enquanto cidadão. Esta prática constitui-se numa aprendizagem ubíqua (Santaella, 2013) e uma boa forma de poder desenvolver o sentido crítico dos jovens face aos problemas da sociedade contemporânea, ou seja, face àquilo que os rodeia fora das quatro paredes da sala de aula física, construindo um currículo para além do Programa da disciplina de Português. A professora-investigadora utilizou essas estratégias por acreditar que a escola tem por missão formar para uma cidadania responsável e informada e que, por isso, não pode ater-se aos conteúdos programáticos da disciplina. Considera também que o *currículo formal*, prescrito pelo Programa, necessita de um alargamento do leque dos conhecimentos, numa perspetiva de *currículo informal e não formal*, que podem ainda ser úteis para o desenvolvimento do grupo III do teste de Português e, concomitantemente, da prova de exame nacional. Neste grupo III da prova escrita, o aluno é confrontado com o desenvolvimento de um tema de cultura geral, sob o formato de um texto expositivo ou de opinião. Ora, como os conteúdos programáticos temáticos se concentram fundamentalmente no campo do Domínio da Educação Literária, a professora procurou documentar e levar os alunos para a reflexão sobre temas diversos e atuais, disponíveis na Internet, sendo, ainda, uma boa forma de os alunos contactarem com outros géneros de textos, também previstos no Programa, preparando-os para o embate de um tema atual ou pessoal nesse grupo de resposta aberta.

Sublinha-se que a metodologia e os recursos empregues nunca perderam de vista a conclusão do 12.º ano com a prova de exame nacional, ou seja, a submissão dos conhecimentos, essencialmente adquiridos e consolidados ao longo dos três anos do ensino secundário, à avaliação externa.

Foram partilhados textos publicados na Internet sobre temas em debate no momento, enquadrando-se numa ampliação de (in)formação, no âmbito dos valores de cidadania. Por vezes, esses textos serviram de base de reflexão para debates nas aulas, no sentido de promover o debate de ideias e o senso crítico. A sala virtual também funcionou como espaço de resposta/manifestação de opinião livre, espontânea/informal e ubíqua, um espaço aberto ao/de diálogo, saudável e democrático, próprio do debate de ideias subordinado a temas de atualidade, fora da sala física.

Na figura 3.13 (*infra*), a professora partilhou um artigo, em língua francesa, sobre a poluição marinha, causada pelos plásticos nos mares, decorrente da ação humana. Em primeiro lugar, a atualidade do tema pode motivar a tomada de posição dos alunos da turma, no Dia Mundial do Ambiente (intervenção da aluna, figura 3.14, *infra*). Em segundo lugar, mostra-se ser possível alargar os horizontes do leque de conteúdos acessíveis graças à Internet e ao Facebook enquanto espaços de (in)formação ubíqua. A aprendizagem ficou aberta a todos aqueles que dela se quisessem apossar, já que este texto não foi abordado na sala de aula física. Em todo o caso, o artigo motivou alguns comentários por parte de vários alunos da turma. Em terceiro lugar, a partilha inscreve-se no quadro de uma aprendizagem autónoma ao longo da vida (Oliveira, 2004).



Figura 3.13 – Tema de atualidade: a poluição dos mares

Segue-se a intervenção informal e espontânea de uma aluna que, no Dia Mundial do Ambiente, por iniciativa própria, decidiu partilhar a sua posição pessoal e informar a turma acerca de um programa a decorrer na televisão (figura 3.14). A aluna tomou, assim, uma atitude de cidadania espontânea e informada, procurando despertar a consciência dos outros colegas para o problema, o que motivou a resposta/comentários de colegas da turma, sendo lido por todos os colegas da turma. Destarte, houve interação à volta de um tema de interesse geral, estabelecendo-se uma mini-

comunidade virtual em rede (Castells, 2010), onde se discute temas de interesse comum. Assim se comprova a utilidade, o interesse e a eficácia deste espaço virtual de reflexão e partilha, totalmente impossível num contexto de aula tradicional. Este tipo de situação tem a vantagem de potenciar aprendizagem, ubíqua, fora da sala de aula, sem perturbar o desenrolar dos trabalhos da sala de aula.

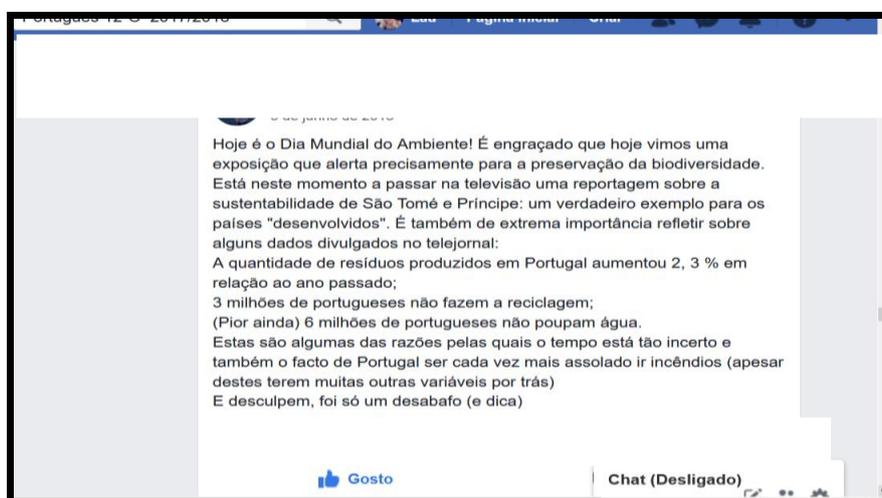


Figura 3.14 - Intervenção/reflexão de uma aluna

Outro tema de atualidade, tratado na Assembleia Nacional, foi colocado no grupo pela partilha de um artigo acerca da eutanásia (figura 3.15). Neste caso, a professora provocou a reflexão com a frase introdutória ao artigo. Este não foi abordado em sala de aula física e foi deixado à consideração da turma. Houve igualmente alguma discussão virtual que, mais uma vez, mostrou a necessidade e a utilidade de um espaço de reflexão livre e independente das aulas formais, constituindo-se numa aprendizagem de cidadania, ubíqua, informal e não formal, possível de existir graças à Escola, mesmo quando não acontece no recinto das quatro paredes da sala de aula.

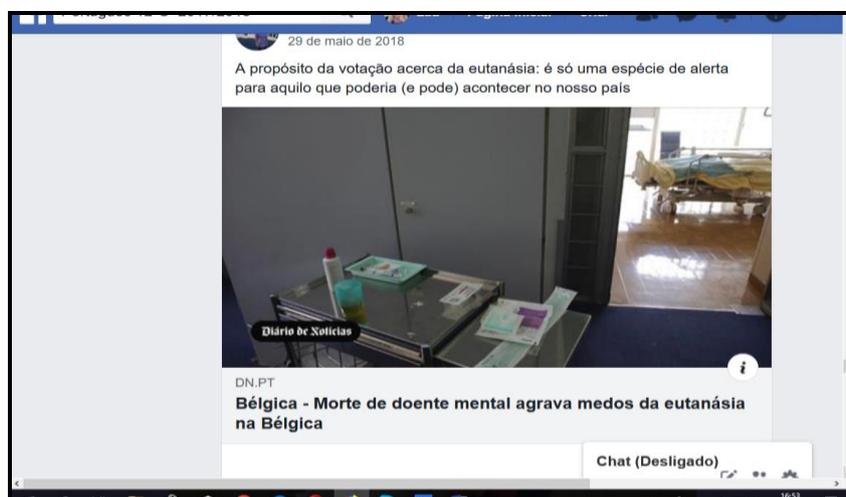


Figura 3.15 – Tema de atualidade: a eutanásia

Continuando com a partilha de textos de interesse e de cultura geral que possam enriquecer o aluno em termos de formação integral, a professora colocou um vídeo sobre a obra e a vida de Júlio Pomar, enquadrando-se esta informação na área de competências relativa à sensibilidade estética e artística, do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE-MEC, 2017) (figura 3.16).



Figura 3.16 – Informação do desaparecimento do artista plástico, Júlio Pomar

Integrado nas aprendizagens do 1.º ano do Mestrado e relacionando com as estratégias pedagógicas adotadas, a professora-investigadora partilhou a entrevista de George Siemens sobre conectivismo para que os alunos também percebessem o funcionamento e o enquadramento teórico das características das suas aulas. Ainda se constituiu uma informação de índole formativa a fim de contextualizar os alunos no mundo digital em rede, no qual eles se inserem sem ter grande consciência disso (figuras 3.17, 3.18 e 3.19). Estes documentos audiovisuais inserem-se numa literacia multimodal, visto que conjugam imagem em movimento, áudio e texto.



Figura 3.17 – Partilha de conhecimento sobre a sociedade tecnológica e conectada



Figura 3.18 – o universo digital



Figura 3.19 - o mundo digital e a Inteligência Artificial

Na figura 3.20, a professora partilhou a vida de uma individualidade ímpar da nossa história, o Professor Abel Salazar, que serviu de preparação a uma visita de estudo à casa-museu. Esta visita contemplou vários propósitos, a saber: contextualizar as personalidades de vulto perseguidas pela política do Estado Novo e as injustiças cometidas contra essas pessoas; contactar com um caso concreto e real de uma realidade ficcionada na obra *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, da autoria de José Saramago, sendo um conteúdo programático do Domínio da Educação Literária; sensibilizar os alunos para a verdade histórica do Estado Novo face à democracia atual que eles conhecem; consciencializar os alunos para a importância de uma formação integral face a uma personalidade multifacetada, sendo médico, investigador, artista, filósofo de sensibilidade social, um humanista na aceção mais lata do termo. Também aqui se aplica a literacia multimodal.



Figura 3.20 – Cultura geral: figuras portuguesas de destaque, o Professor Abel Salazar

Com a intenção de diversificar as propostas de leitura e dar a conhecer outros escritores, em particular os autores vivos e de reconhecida qualidade literária, e poetas não mencionados no Programa, a professora colocou um vídeo de uma entrevista recente a Richard Zimler, autor constante do Plano Nacional de Leitura (figura 3.21).

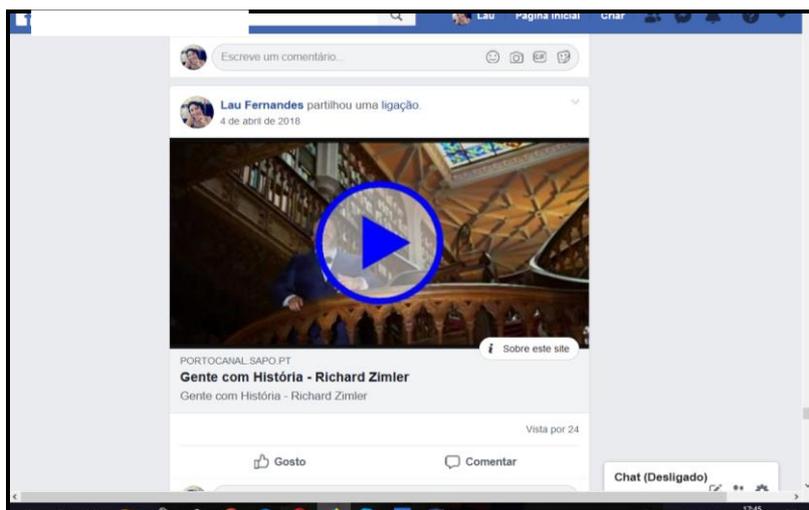


Figura 3.21 - Literatura: escritor Richard Zimler

E uma interpretação musicada de um poema da Poeta Florbela Espanca (figura 3.22). Mais dois exemplos de literacia multimodal.



Figura 3.22 – Interpretação musicada do poema «Ser Poeta» de Florbela Espanca

A figura 3.23, abaixo, exemplifica a partilha de uma plataforma internacional de materiais digitais de Recursos Educativos Abertos, contendo informação diversa e de valor, que coube aos alunos de explorarem a seu belo prazer. Lê-se o entusiasmo de uma das alunas da turma.

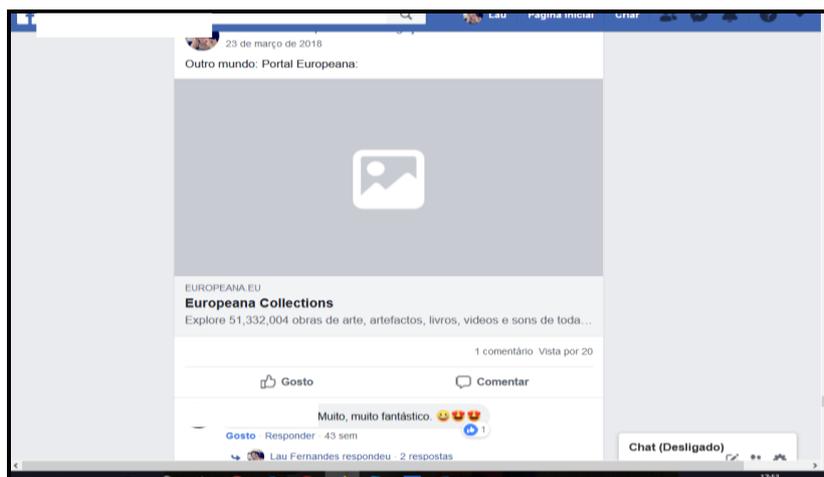


Figura 3.23 – partilha de plataforma de Recursos Educativos Abertos (aprendizagem autónoma)

No contexto das aulas do Domínio da Educação Literária, a professora digitalizou uma página da obra *O Prazer do Texto* e partilhou-a para dar a conhecer Roland Barthes, um dos teóricos mais célebres acerca da leitura dos textos literários. Sendo também uma informação de cultura geral, no caso destes alunos de Ciências e Tecnologias.

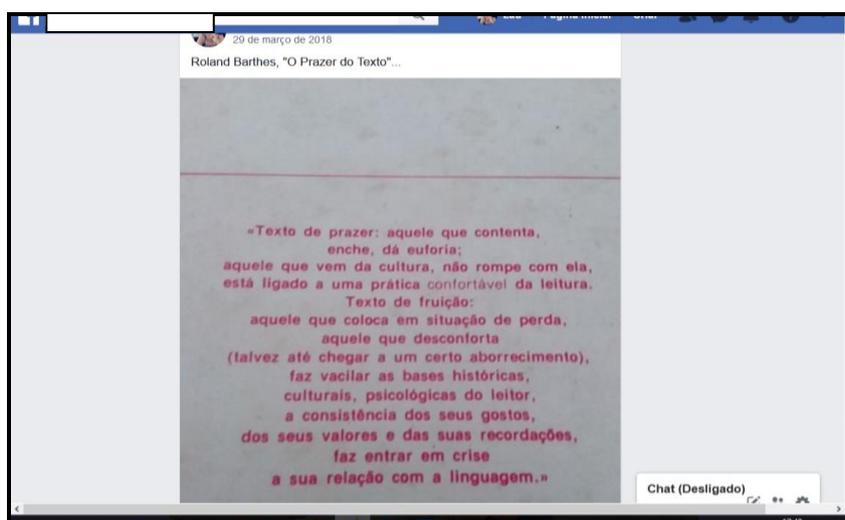


Figura 3.24 – Cultural geral: Roland Barthes, O Prazer do Texto

Por ocasião da morte do físico Stephen Hawking, a professora partilhou uma página informativa sobre o homem e a figura do cientista, sendo um exemplo de resiliência e de sucesso para qualquer jovem (figura 3.25).

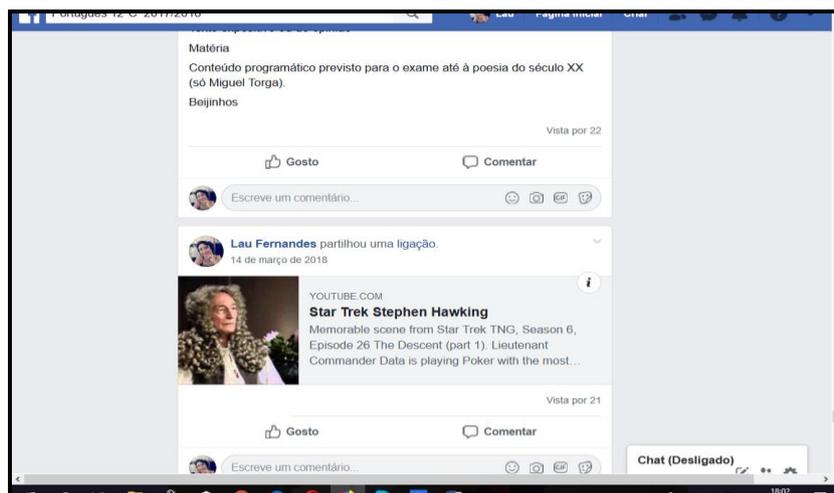


Figura 3.25 – Cultural geral: Roland Barthes, O Prazer do Texto

Na imagem da figura 3.26, dá-se conta de uma prática da professora-investigadora na divulgação dos resultados dos testes antes de serem entregues na sala de aula física. Vê-se também a difusão de informação, documentação a conservar pelos alunos, sobre Miguel Torga, um poeta previsto no Programa, a ser tratado mais tarde, no final do ano letivo.

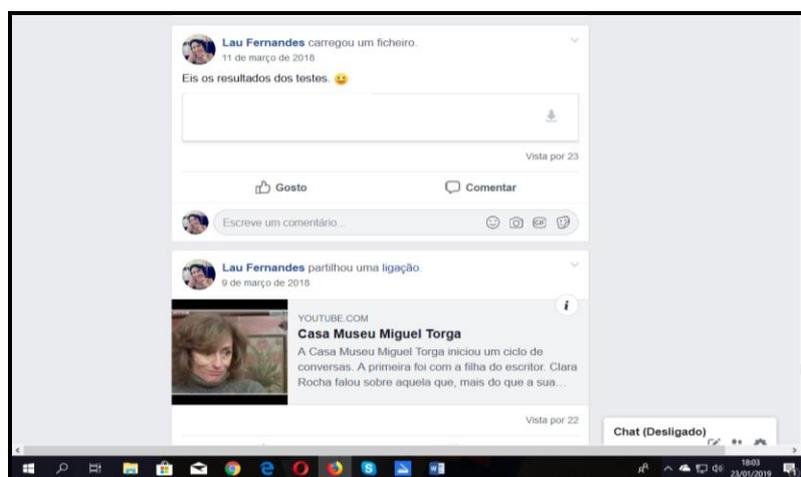


Figura 3.26 – Informação das classificações de um teste e partilha de informação literária

Ainda no âmbito da formação para uma cidadania esclarecida, este espaço virtual serviu para veicular informação atualizada, com recurso a conteúdos recentes veiculados pela Internet, sob forma de textos de reflexão ou de opinião de personalidades portuguesas, com cargos de destaque no mundo, conforme se ilustra nas figuras 3.27 a 3.30.

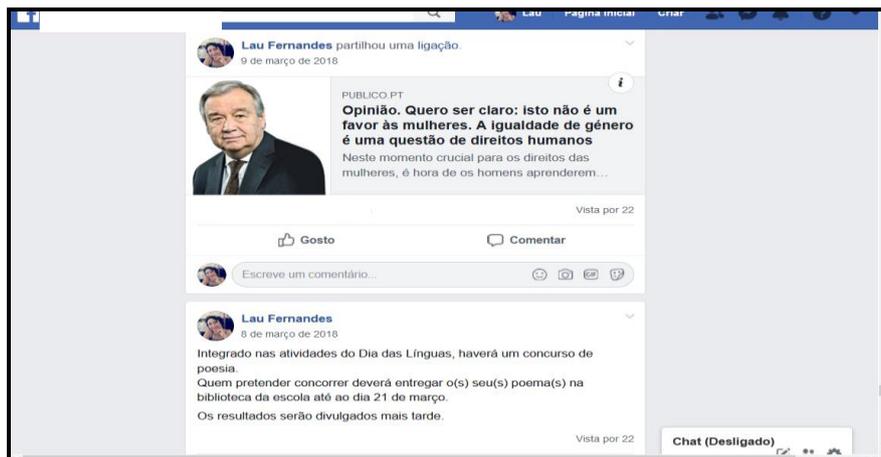


Figura 3.27 – Opinião de personalidades portuguesas: António Guterres, secretário-geral da Organização das Nações Unidas



Figura 3.28 – Opinião de personalidades portuguesas (ou de origem portuguesa): António Damásio, neurocientista e investigador



Figura 3.29 - Opinião de personalidades portuguesas: Rui Tavares, historiador e político



Figura 3.30 - Opinião de personalidades portuguesas sobre tema atual: Pacheco Pereira, historiador e comentador político

Os alunos também tomaram conhecimento de outras personalidades marcantes do pensamento português e da cidadania do mundo, com o filósofo Agostinho da Silva (figura 3.31).



Figura 3.31 – Cultura geral: Agostinho da Silva, filósofo, escritor e poeta

A figura 3.32 divulga um evento cultural, promovido pelo Cineclube, a projeção de um filme do realizador Steven Spielberg, a acontecer num espaço cultural.



Figura 3.32 – Informação de cinema

No mesmo local cultural, a comunicação do evento poético internacional, *Raias poéticas* (figura 3.33), promovido e organizado pelo poeta Luís Serguilha.



Figura 3.33 - Divulgação de uma atividade cultural: Raias Poéticas, evento poético

Outra partilha de âmbito cultural, desta feita, a de um documentário de grande qualidade, difundido por um canal público, a RTP2 (figura 3.34).



Figura 3.34 - partilha de informação de cultura geral: documentário RTP

A figura 3.35, *infra*, aparece na sequência de uma conversa iniciada na sala de aula física a propósito das explorações mineiras do nosso país, em específico o volfrâmio. A professora encontrou e divulgou esta ligação que se relaciona com uma obra literária francesa tratando a exploração mineira e toda a exploração humana à sua volta, *Germinál*, da autoria de Emile Zola. A referência a este escritor do século XIX estabelece uma correspondência com Eça de Queirós, autor do Programa da disciplina de Português, no 11.º ano, já que o nosso realista muito se inspirou nas obras realistas e naturalistas do seu contemporâneo francês.

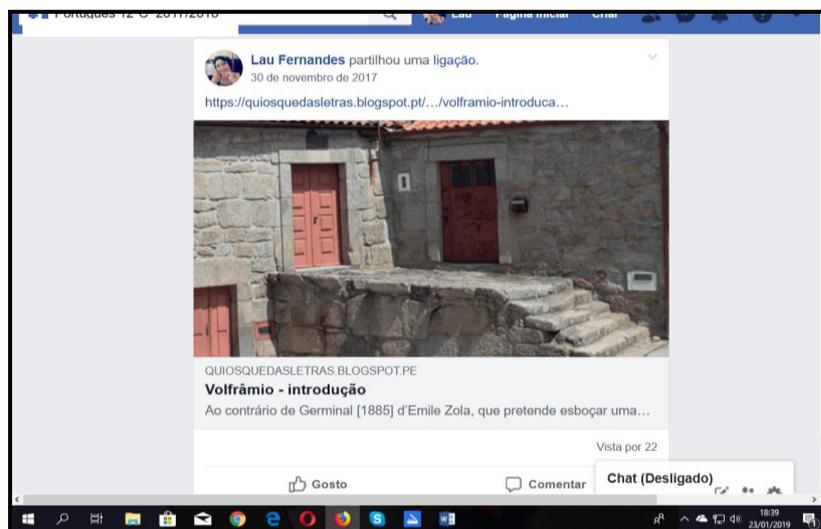


Figura 3.35 - partilha de informação de cultura geral

Ainda decorrente de uma outra conversa da sala de aula física, surge a figura 3.36 sobre antigas escolas primárias convertidas em albergues de alojamento economicamente muito acessível, em ambientes paisagísticos protegidos, no concelho de Vila Pouca de Aguiar.



Figura 3.36 - partilha de informação de cultura geral: antigas escolas primárias convertidas em albergues

Na tentativa de alargar o horizonte dos conhecimentos, neste caso na área da Literatura mundial, e motivar os alunos para procurar saber sempre mais do que aquilo que prevê o Currículo prescrito, a professora-investigadora partilhou a informação da atribuição do Prémio Nobel da Literatura de 2017 (figura 3.37).



Figura 3.37 – Informação de cultural geral: Nobel de Literatura de 2017

A figura 3.38 apresenta a definição de plágio, com uma exemplificação prática e simples. Esta informação prende-se com o facto de os alunos terem de realizar trabalhos a partir de pesquisas

efetuadas autonomamente, recorrendo a diversas fontes. Esta informação também será útil aos alunos no seu futuro académico, quiçá, no seu futuro profissional.

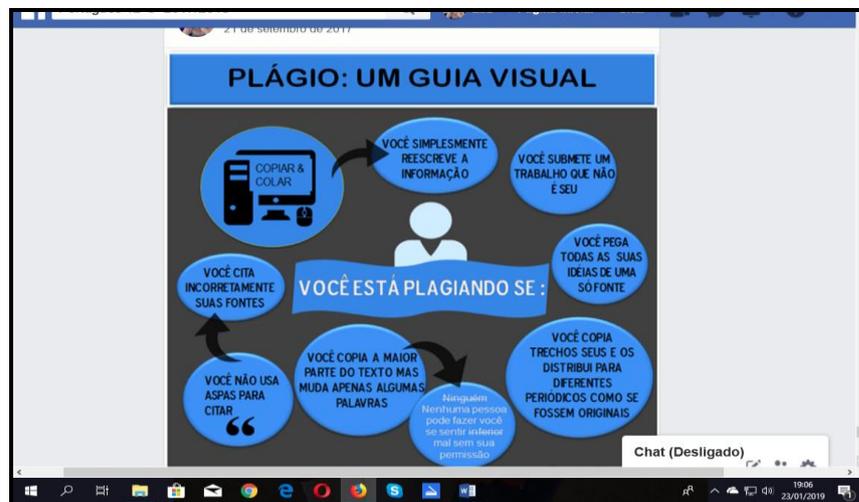


Figura 3.38 – Partilha de informação útil: o plágio

O facto de a sala virtual encontrar-se alojada na rede social Facebook permite a partilha direta de conteúdos programáticos, sendo também uma forma mais dinâmica e aliciante de apresentar os textos, por corresponder ao formato digital. Trata-se de materiais autênticos, totalmente integrados na era digital em que se enquadram os alunos da *geração Net* (Oblinger & Oblinger, 2005), cuja informação está acessível em qualquer lugar e a qualquer momento, continuando na senda da aprendizagem ubíqua (Santaella, 2013).

A figura 3.39 consiste num outro documento multimodal sobre o Prémio Nobel português, apresentado por um eminente pensador português, Eduardo Lourenço.



Figura 3.39 – Opinião de personalidades portuguesas: Eduardo Lourenço, filósofo e crítico literário

Quanto à figura 3.40, apresenta um poeta importante do século XX, Al Berto. Apesar de não se integrar no Programa de Português, foi contemporâneo dos poetas cujos poemas foram tratados e representa uma personalidade literária marcante do património da língua portuguesa, pela qualidade reconhecida dos seus textos.



Figura 3.40 – Literatura: Al Berto, poeta do século XX

A figura 3.41 divulga o poeta Herberto Helder, poeta inserido no capítulo “Poesia do século XX”, do Programa de Português de 12.º ano.



Figura 3.41 – Literatura: Herberto Helder, poeta do Programa

Refere-se outro exemplo de partilha de materiais dos conteúdos programáticos e informação complementar de motivação à leitura de outros poetas, fora do Programa, enquanto estratégia de alargar os horizontes de conhecimento dos alunos (figura 3.42).



Figura 3.42 – partilha de materiais e divulgação de outros poetas do século XX

Da mesma forma que o professor explica e distribui as informações e as orientações na sala de aula física, ele assim fará na sala virtual, com a vantagem de o aluno poder consultar a comunicação do professor as vezes que entender ou precisar, em qualquer local – em casa, na paragem do autocarro, durante a viagem de autocarro, no trajeto casa-escola-casa. Ele pode, ainda, trocar impressões com os colegas de turma a qualquer momento e em qualquer lugar graças à tecnologia digital. Tal se exemplifica na figura 3.43 (abaixo), onde a professora-investigadora solicita o desenvolvimento de um trabalho e faz referência a uma estratégia de verificação de conhecimentos, o

Kahoot. Trata-se de uma aplicação de gamificação, que os alunos instalam no seu telemóvel, sendo muito do agrado deles, porque também se divertem pelo espírito de competição que se gera no momento da sua utilização. Constitui-se uma forma prática, rápida e inovadora para proceder à verificação de conhecimentos, com a vantagem de os resultados dos alunos serem entregues no correio eletrónico do professor, no final do exercício.

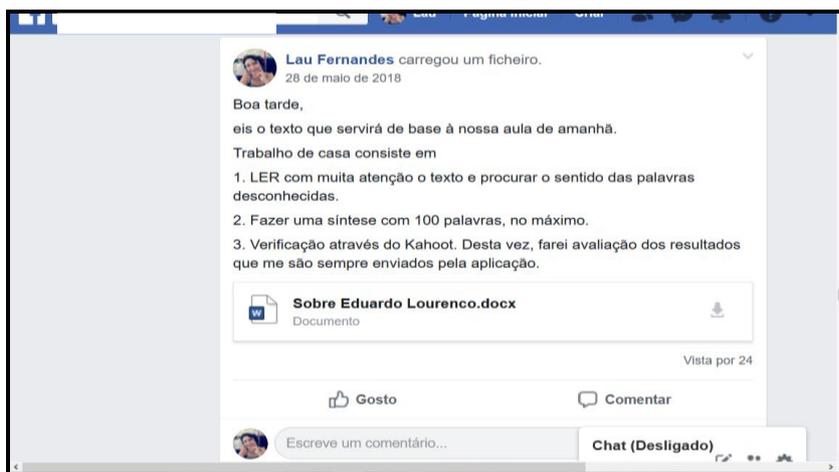


Figura 3.43 - Comunicação de Tarefas a realizar

Outro exemplo de trabalho de casa apresentado (figura 3.44) prende-se com a estratégia de *aula invertida*, o que consiste numa preparação antecipada que permite ao aluno um contacto prévio com a matéria, de maneira a potenciar uma aprendizagem mais significativa do conteúdo no momento da correção do exercício, quer em grupo de pares quer em situação de correção coletiva, dentro da sala.



Figura 3.44 - Comunicação de Tarefa a realizar

O espaço virtual também serve para a comunicação de todo o tipo de informação e documentos importantes para a vida de estudante dos alunos, como os critérios de correção do exame nacional (figura 3.45).



Figura 3.45 - Informação relativa ao exame nacional

A informalidade de uma relação de confiança professor-aluno também se torna possível neste espaço virtual: um lembrete à professora para rever/reavaliar a classificação de uma resposta do teste, conforme verificado na entrega do teste de avaliação sumativa (figura 3.46) ou a colocação de uma dúvida surgida no contexto de um trabalho de grupo (figura 3.47).



Figura 3.46 – Comunicação informal aluno-professor, o ‘lembrete’

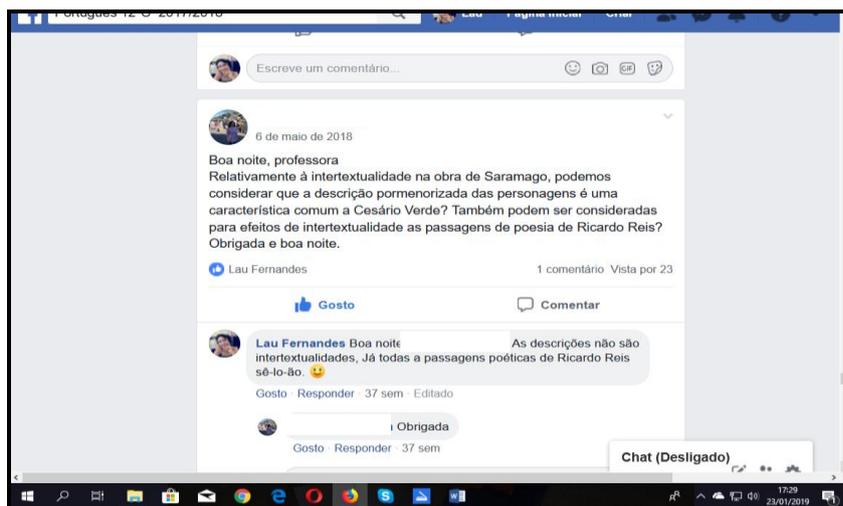


Figura 3.47 – Comunicação aluno-professor, dúvida de um aluno

Segundo Oliveira (2015), é importante a informalidade pelo trato de proximidade estabelecida entre o professor e o aluno por esse empregar expressões da esfera do informal, por exemplo, nas suas comunicações, através de fórmulas de abertura, com “queridos alunos”, ou de despedida, com “beijinhos”. E, ainda, a troca dos contactos pessoais, como o número de telemóveis e o endereço de correio eletrónico.

A autora defende no mesmo artigo que

A prática letiva [...] [se] caracteriza pela proximidade e familiaridade, só possíveis pela informalidade do relacionamento: os estudantes são, antes do mais, pessoas que precisam de ser desafiadas, sentir-se à vontade, seguras para que vivam a necessária motivação para estudar (p.175).

Oliveira (2015) vai mais longe quando partilha a ideia de que *a relação de poder horizontal* passa pelo *tratamento por tu*, em que professor e aluno podem tratar-se por *tu*, à semelhança do “tu”, empregue por Platão em relação a seu mestre, Sócrates. Ou a informalidade de aluno para aluno, na partilha da ligação eletrónica da plataforma digital *Padlet*, mural da turma por parte de uma aluna da turma a pedido dos colegas. Concretiza-se assim a interação e a entajuda entre pares (figuras 3.48 e 3.49).

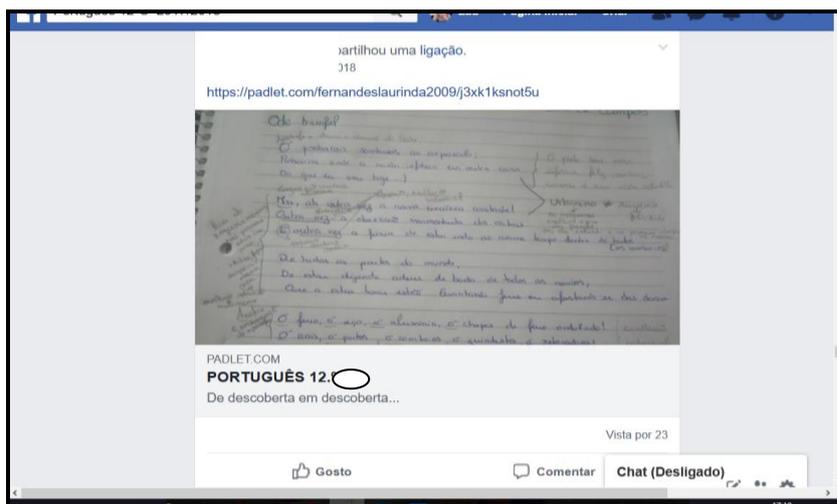


Figura 3.48 – Partilha e entreajuda entre alunos



Figura 3.49 – Partilha de informação sobre conteúdos programáticos

O espaço virtual configurou-se ainda como o mural onde foram colocadas as orientações e os tópicos dos trabalhos a desenvolver pelos alunos e que culminaram na produção de videogramas ou de materiais necessários à aquisição dos conteúdos programático, no sentido de o aluno poder realizar uma aprendizagem significativa, autodirigida e autónoma.

Uma outra vantagem deste mural é a possibilidade de verificar quem visualizou a mensagem, conforme se lê “vista por todos”, nas figuras 3.50 a 3.52.



Figura 3.50 - Partilha de informação sobre conteúdos programáticos

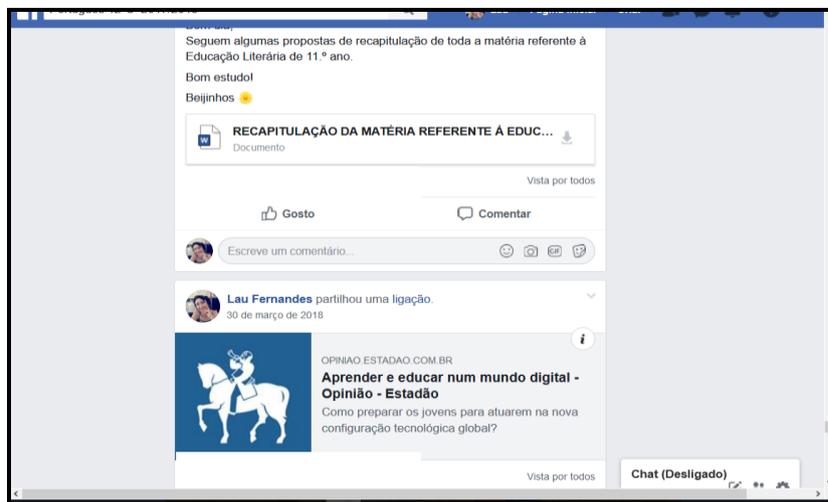


Figura 3.51 - Partilha de informação sobre conteúdos programáticos



Figura 3.52 – Vida e obra de Fernando Pessoa

Apresenta-se mais alguns dos materiais fornecidos aos alunos para complementar os seus conhecimentos acerca dos autores do Programa (figuras 3.53 a 3.57). Uns foram visionados durante as aulas; outros serviram de alargamento dos conhecimentos, deixando ao critério dos alunos de utilizarem ou não esses documentos.

Outra biografia de Fernando Pessoa que permite complementar a anterior.



Figura 3.53 – Outras biografias de Fernando Pessoa

No sentido de possibilitar uma compreensão mais profunda da obra e do autor, outra proposta (figura 3.54)



Figura 3.54 – Material de apoio à compreensão do Poeta

Contextualizando o autor na sua época, refere-se aqui o movimento Orfeu (figura 3.55).



Figura 3.55 – O movimento Orfeu

Uma citação para compreender e dar a compreender Fernando Pessoa (figura 3.56).

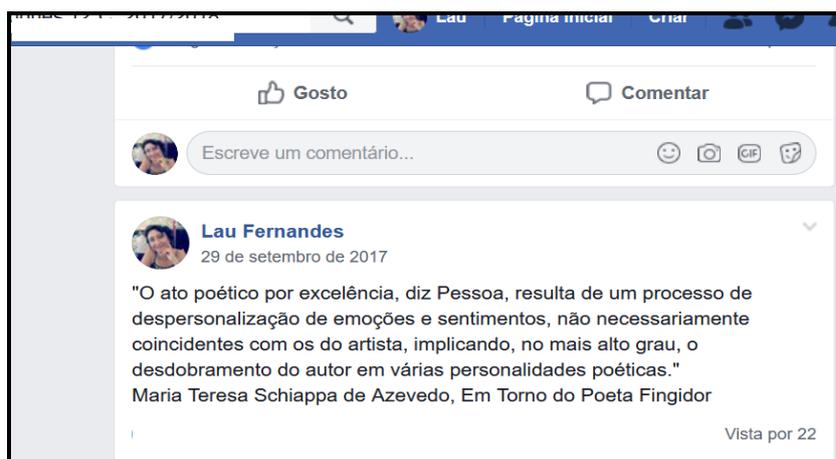


Figura 3.56 – Fernando Pessoa e o fingimento poético

No início do ano letivo, a professora-investigadora procurou iniciar a turma ao trabalho autónomo e colaborativo de forma gradual, dado que a maior parte dos alunos da turma nunca tinha trabalhado segundo essa metodologia. Para tal, os poemas de Fernando Pessoa ortónimo foram distribuídos pelas equipas de trabalho constituídas (figura 3.57). Os textos foram analisados e discutidos, em conjunto, dentro da sala de aula, pelos elementos dos grupos e sob orientação da professora que foi circulando de grupo em grupo para apoiar, observar os progressos e o empenho dos alunos e, sobretudo, a sua capacidade de entender os textos poéticos sem a exposição tradicional do professor.

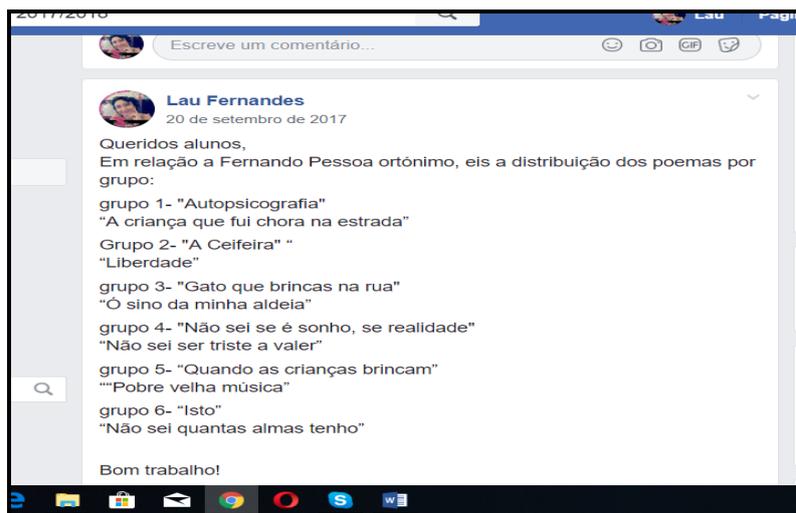


Figura 3.57 – Distribuição dos poemas

Depois, dessa análise colaborativa, os poemas foram apresentados individualmente e complementados sempre que necessário pela professora. A insegurança era patente em alguns alunos, sendo natural embora infundada, dado que as apresentações estiveram à altura dos esforços e do empenho do grupo. Portanto, face ao à-vontade da turma, o passo seguinte consistiu nos trabalhos de grupo que culminaram na criação e na edição de videogramas, de forma autónoma, após as orientações da professora-investigadora que criou o Cenário Inovador de Aprendizagem. Este cenário foi apresentado quer dentro da sala de aula física, quer no espaço virtual do grupo fechado no Facebook. Os grupos sempre deram início aos trabalhos na presença da professora, começando pela análise dos textos, todos prescritos pelo Programa.

Para que os alunos se envolvessem numa aprendizagem centrada neles próprios, procurou-se, desta feita, que cada grupo fizesse uma leitura colaborativa e colaborada dos textos, com recurso indiferentemente ao manual ou à Internet, utilizando livremente os telemóveis para pesquisa dos textos, dos significados de palavras desconhecidas, de biografias dos autores e pesquisa de outras informações. A professora circulava de grupo em grupo para apoiar ou orientar, dentro do necessário. Procurou-se, tanto quanto possível, que os alunos fizessem um esforço de leitura, baseada na sua capacidade sensível e na discussão dos textos entre pares.

No sentido de apoiar os alunos na construção e edição de videogramas, a professora forneceu alguns materiais relativos à realização de filmes (figuras 3.58 a 3.60).



Figura 3.58 – Como construir um guião

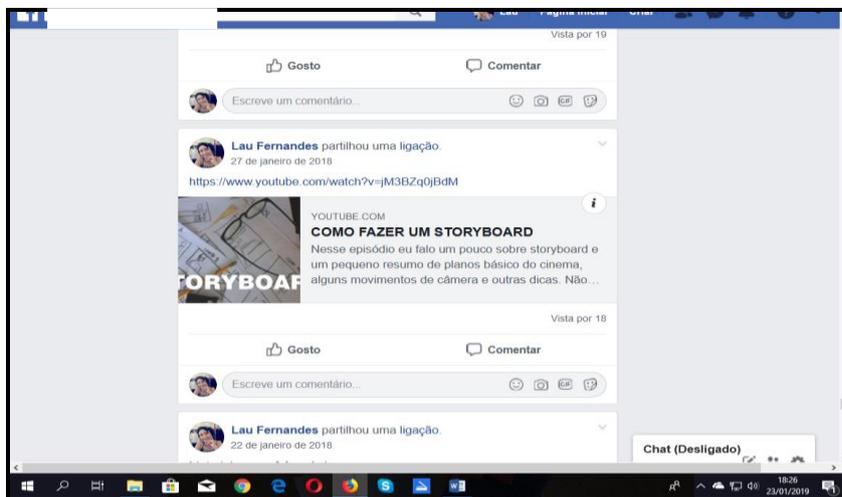


Figura 3.59 – outro guião para a realização de videogramas



Figura 3.60 - Material de apoio à conceção de filmes

Muitos outros materiais didáticos e informativos, em formato digital e multimodal, foram fornecidos aos alunos no grupo-turma virtual, quer para recapitular conteúdos programáticos dos anos anteriores quer para reforçar os pontos abordados no 12.º ano. Alguns desses documentos foram visionados durante as aulas, por exemplo, as biografias dos autores, em formato vídeo, que também serviram de inspiração aos alunos nos seus próprios videogramas. Houve sempre preocupação em proporcionar aos alunos aulas dinâmicas e aliciantes, onde não imperasse unicamente a voz e a palavra do professor. Houve debates a partir de textos fornecidos ou de apresentações áudio (palestra) (figura 3.61) para que a voz e o trabalho do aluno estivessem sempre no centro da aprendizagem.

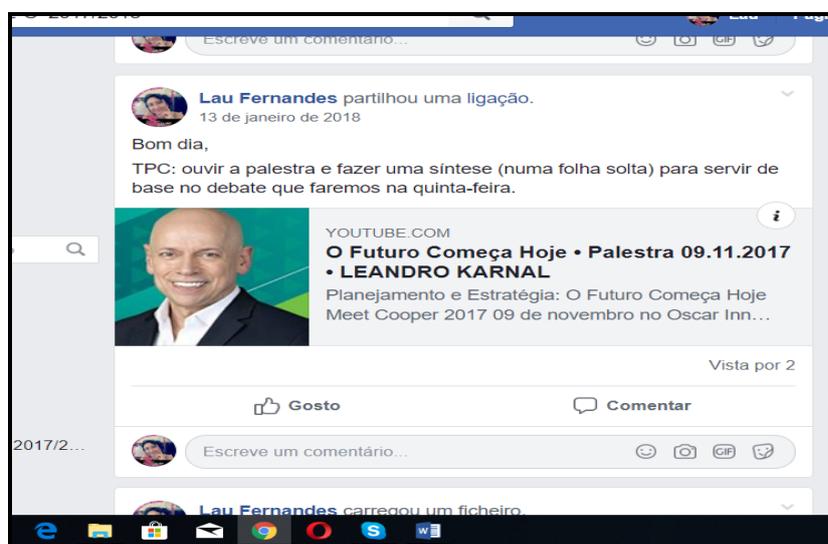


Figura 3.61 – palestra para debate

3.1.5.2. Criação e edição de videogramas

Assim, para concretizar a estratégia da criação e edição de videogramas, foram desenvolvidos quatro projetos, referentes às quatro principais obras do Domínio da Educação Literária da disciplina de Português: Fernando Pessoa, na perspetiva do seu semi-heterónimo Bernardo Soares e de *Mensagem*, os contos do século XX e a obra da autoria de José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*.

O primeiro Cenário Inovador de Aprendizagem previa a criação de um vídeo, com duração máxima de 15 minutos, baseando-se nos excertos, analisados em aula, da obra *O Livro do Desassossego*, do semi-heterónimo de Fernando Pessoa, Bernardo Soares, e procedeu-se conforme a seguinte metodologia:

- i) o Programa indica a escolha de 3 fragmentos da obra entre 6 propostas. Então, os 6 extratos foram distribuídos unitariamente pelos grupos;
- ii) cada grupo realizou a análise do fragmento que lhe coube em sorteio dentro da sala de aula em função dos tópicos e orientações fornecidos pela professora (figura 3.62);
- iii) dentro e fora da sala de aula, cada grupo realizou as pesquisas necessárias para a criação do videograma, conforme solicitado;
- iv) fora da sala de aula física, os grupos realizaram os videogramas;
- v) os videogramas produzidos pelos grupos foram partilhados na sala virtual e apresentados na sala de aula física;
- vi) cada grupo avaliou os videogramas apresentados pelos outros grupos, segundo os tópicos orientadores da elaboração do trabalho;
- vii) No intuito de avaliar o impacto da metodologia, pediu-se uma reflexão sobre o trabalho, onde cada grupo assinalou dificuldades, competências adquiridas e tecnologias utilizadas.

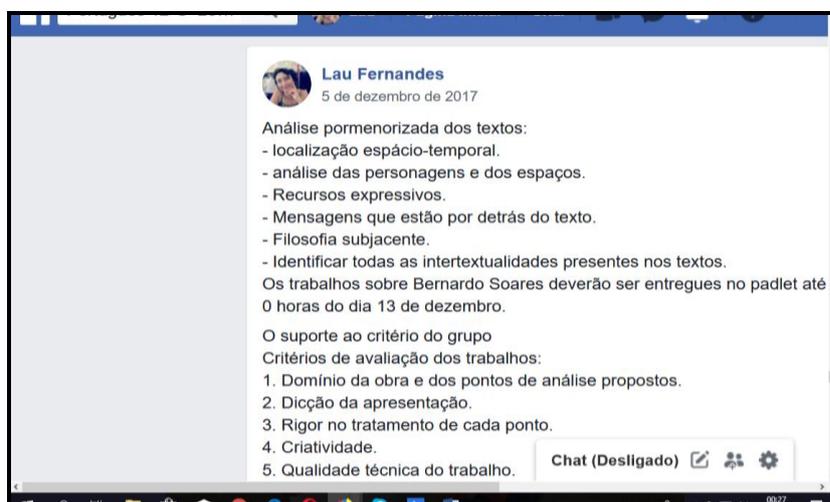


Figura 3.62 – Tópicos para trabalhos sobre a obra O Livro do Desassossego, de Bernardo Soares

Alguns dos materiais fornecidos aos alunos através do grupo-turma no Facebook, relativos ao primeiro trabalho (figuras 3.63 e 3.64).



Figura 3.63 - Material de apoio



Figura 3.64 - Complemento informativo à obra

O facto de todos os extratos da obra terem sido tratados dentro da turma permitiu a todos os alunos conhecerem a totalidade dos excertos apontados pelo Programa e não apenas 3, conforme indicado nas Metas. Desta forma, estas foram não só cumpridas como ultrapassadas.

O segundo trabalho que se seguiu na perspetiva da realização de um videograma aconteceu no âmbito da obra de Fernando Pessoa, *Mensagem*. Para o efeito, a metodologia adotada para implementação do Cenário Inovador de Aprendizagem foi a seguinte:

- i) cada grupo recebeu oito poemas diferentes de *Mensagem*, respeitando as orientações do Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário (DGE, 2014), que não especifica o título dos poemas a tratar. Estando a turma dividida em 6 equipas, foram, ao todo, distribuídos 48 poemas. Portanto, no final, a turma tomou

conhecimento, direta ou indiretamente, da obra na sua integralidade, dado que essa conta com 44 poemas (figura 3.65);

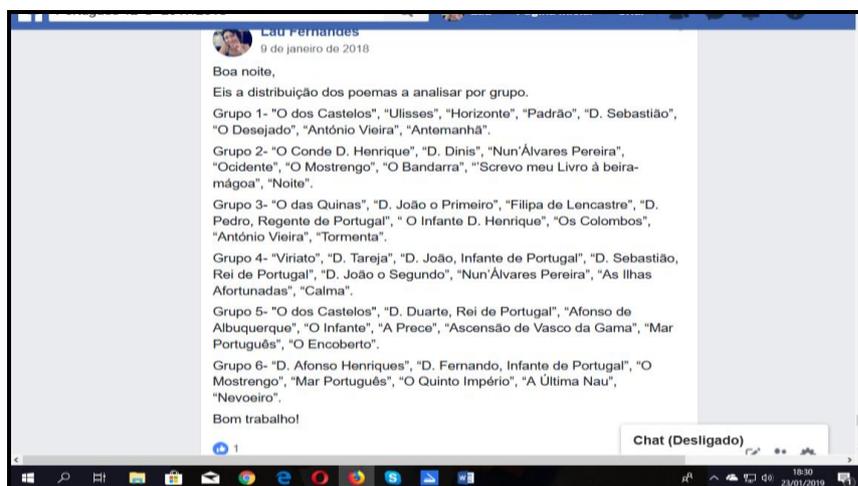


Figura 3.65 – distribuição dos poemas da obra *Mensagem* pelos grupos

- ii) num primeiro momento, os grupos deram início à leitura/análise colaborativa e colaborada dos poemas dentro da sala de aula, com a orientação e apoio da professora-investigadora, utilizando indiscriminadamente o manual e/ou a Internet para aceder aos textos através de telemóveis, computadores portáteis ou *tablets*;
- iii) Num segundo momento, a professora-investigadora forneceu aos alunos os tópicos orientadores para o desenvolvimento dos trabalhos e a produção do videograma;
- iv) Após a conclusão dos trabalhos, ou seja, a apresentação e a avaliação dos videogramas pelos grupos, foram solicitadas aos grupos uma reflexão sobre as dificuldades, as aprendizagens, as competências adquiridas e as tecnologias utilizadas para a concretização dos trabalhos. Esta reflexão foi colocada no mural *Padlet* da turma.

No caso da obra *Mensagem*, também as Metas foram não só atingidas como amplamente ultrapassadas, na medida em que os alunos tiveram acesso à análise de toda a obra.

O terceiro Cenário Inovador de Aprendizagem também se consubstanciou num trabalho em vídeo que (re)tratou a análise dos contos do século XX, seguindo a mesma metodologia: análise colaborativa dos textos em aula, criação e edição de videogramas, apresentação e avaliação pelos grupos dos vídeos e reflexão do grupo no *Padlet*. Para este videograma, a professora-investigadora sublinhou que a criatividade teria de ser maior e a duração dos filmes menor em relação aos trabalhos

anteriores, tópicos no qual alguns grupos se tinham excedido. A qualidade do trabalho não saiu, de modo algum melindrada, mas houve que travar algum entusiasmo dos alunos e ensiná-los a respeitar as orientações fornecidas.

As figuras *infra*, 3.66 a 3.68, explanam o Cenário Inovador de Aprendizagem fornecido para a realização dos trabalhos acerca dos contos do século XX. No primeiro caso, o conto *Sempre é uma companhia*, de Manuel da Fonseca; no segundo, trata-se do conto *George*, da autoria Maria Judite de Carvalho, e, no terceiro, *Famílias desavindas*, de Mário de Carvalho.

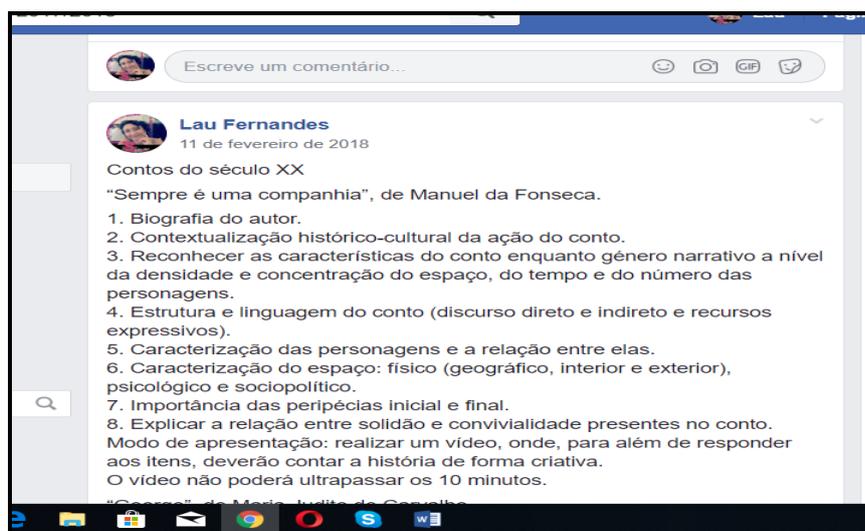


Figura 3.66 – Orientações para o conto *Sempre é uma companhia*

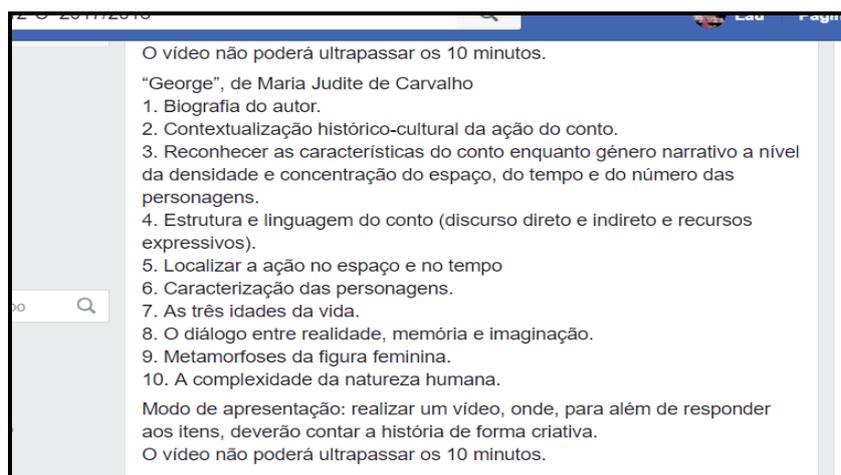


Figura 3.67 – Orientações para o conto *George*

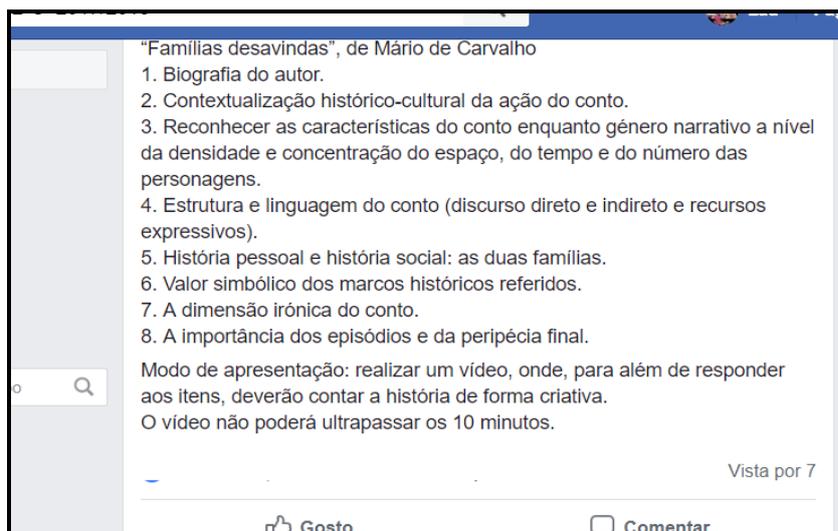


Figura 3.68 - Orientações para o conto Famílias desavindas

O quarto trabalho deu origem à realização e edição de videogramas sobre a obra *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, da autoria de José Saramago. A exemplo dos demais trabalhos, os grupos receberam as devidas orientações do Cenário Inovador de Aprendizagem (figura 3.69).

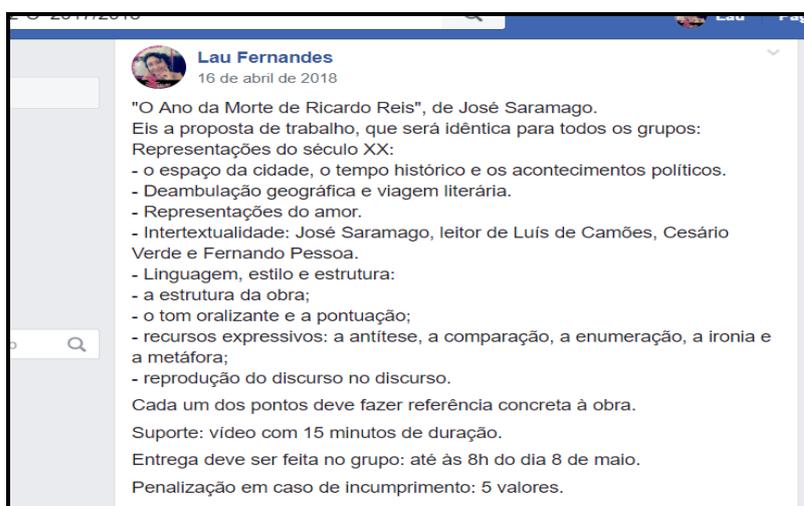


Figura 3.69 – Orientações para o videograma sobre a obra O Ano da Morte de Ricardo Reis

Neste caso, a metodologia passou, num primeiro momento, pela leitura e análise de passagens da obra durante as aulas por parte da professora-investigadora: por um lado, porque esta entendeu motivar e integrar os alunos no espírito do tempo da história da obra e no estilo do autor, de maneira a ajudá-los a fruir da escrita do autor e a desmontar a complexidade do texto saramaguiano; por outro lado, porque considerou necessário motivar e orientar os alunos para a leitura integral da obra,

conforme preconiza o Programa. Esta estratégia também pretendeu apoiá-los nas investigações que teriam de realizar para criar a narrativa do videograma.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Paulo Freire, *A importância do ato de ler*

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta secção, são tratados os dados recolhidos a partir do inquérito, sob o formato do instrumento questionário, que foi submetido aos participantes do estudo e aos seus encarregados de educação. Também se apresenta a análise efetuada quer aos videogramas realizados pelos alunos quer as classificações obtidas por eles, ora a nível da avaliação interna; ora a nível da avaliação externa. Neste ponto, ainda, nos debruçamos sobre as entrevistas efetuadas aos participantes acerca do exame nacional. Por fim, explanam-se as considerações decorrentes da observação participante.

4.1 Dados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário aos participantes

O estudo incide sobre o trabalho de uma turma de 12.º ano, da área de Ciências e Tecnologias, constituídas por 23 alunos, sendo 2 rapazes e 21 raparigas de uma Escola Secundária no distrito de Braga.

O *link* do questionário, elaborado no 'formulário' do *Google forms*, foi enviado via grupo-turma, criado no Facebook, e que serviu de sala virtual ao longo do 12.º ano, sendo um meio de comunicação ubíqua que permanece entre a professora-investigadora e os alunos da turma.

Os inquéritos foram enviados aos participantes no dia 22 de janeiro de 2019, ou seja, 7 meses depois da conclusão do ensino secundário (12.º ano), quando esses se encontravam já no ensino superior e tinham assim mais maturidade e a experiência de um semestre num outro tipo de ensino. A ideia desse lapso temporal prendeu-se com o facto de os alunos poderem ter algum distanciamento em relação ao ensino secundário e poderem avaliar o impacto das metodologias pedagógicas utilizadas para este estudo no seu contexto universitário. Outra vantagem do *a posteriori* reside na circunstância de os alunos estarem livres de qualquer tipo de domínio pedagógico-avaliativo por parte da professora-investigadora, pelo que se espera sinceridade e isenção. Levantou-se, todavia, o inconveniente de alguns alunos terem perdido alguma precisão quanto a certos aspetos sobre os quais incidiu o questionário. Isto é compreensível, na medida em que, para eles, o ensino secundário acabara e eles já 'estavam noutra'...vida.

Destarte, voluntariamente e de modo totalmente anónimo, sobre 23 participantes responderam 22.

4.1.1 Identificação dos participantes

Pela amostra dos 22 participantes, 2 (9,1%) respondentes são do género masculino e 20 (90,9%) do género feminino (gráfico 4.1), com idades compreendidas entre os 18 (81,8%) e os 19 (18,2%) anos (gráfico 4.2).

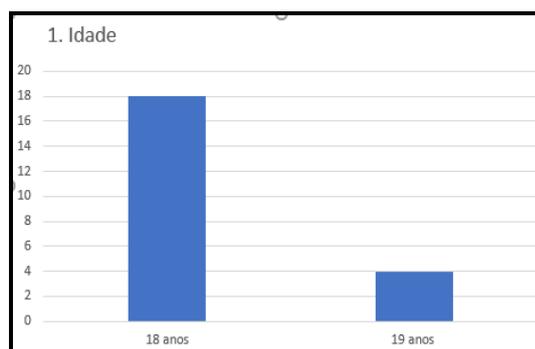


Gráfico 4.1 – Idades dos participantes

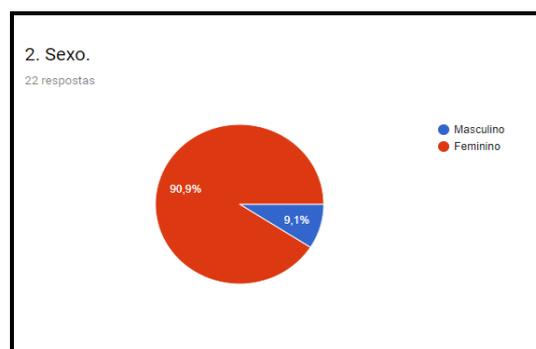


Gráfico 4.2 – Géneros dos participantes

4.1.2 Posse de computador e acesso à Internet no domicílio

Todos os respondentes são possuidores de computador em casa (gráfico 4.3), com acesso à Internet a 100% (gráfico 4.4).

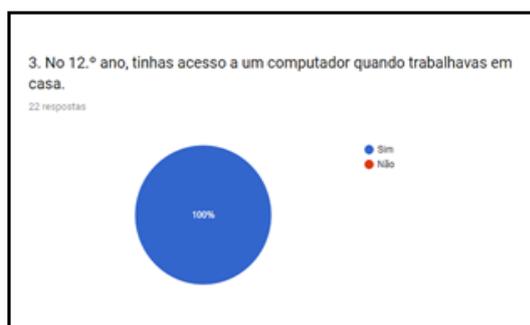


Gráfico 4.3 - Acesso ao computador

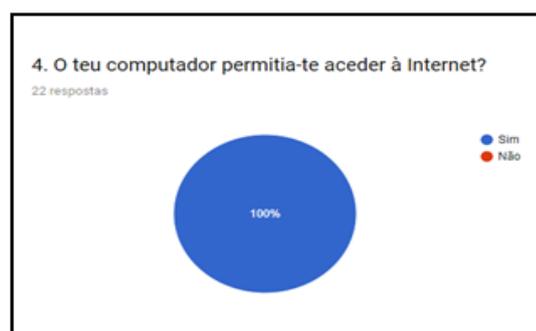


Gráfico 4.4 - Acesso à Internet

4.1.3 Dificuldades sentidas nos diferentes trabalhos propostos pela professora

Foram propostos quatro trabalhos a partir das obras literárias (*O Livro do Desassossego*, *Mensagem*, os contos do século XX e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*) tratadas ao longo do ano, sendo

que apenas três tinham de ser apresentados em videogramas. No primeiro caso, o suporte vídeo era facultativo, no entanto, sobre as 6 equipas 3 aceitaram o desafio, ou seja, 50% da turma.

Em primeiro lugar, importa notar que os participantes estiveram até ao 12.º ano, ano escolar em análise, integrados na metodologia de ensino tradicional, na qual o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem enquanto os alunos recebem, passivamente, aulas dirigidas e a matéria totalmente pensada, digerida e veiculada pelo professor. Por uma questão de adaptação, a professora-investigadora foi-lhes dando progressivamente autonomia até levá-los a realizarem videogramas, num contexto de autonomia completa, na qual eles tiveram ‘carta branca’, isto é, liberdade (valor humanista do Perfil dos Alunos) para organizar e seleccionar a informação recolhida e construir e criar os seus vídeos. Conforme explanado na secção Metodologia, os textos eram, num primeiro momento, trabalhados em grupo, dentro da sala física, com a supervisão da professora que circulava pelos grupos, auxiliando-os sempre que preciso ou solicitada. Porém, algumas respostas dadas no questionário dão conta de ter havido alguma insegurança face aos conteúdos, no momento de realizar o vídeo. Levantou-se o ‘problema’ de saber, livre e autonomamente, ‘seleccionar os conteúdos relevantes’ que iriam constar nos trabalhos, embora houvesse pontos claros e precisos, estabelecidos pela professora nas propostas de cada trabalho. Sendo este sentimento de insegurança próprio de quem se vê obrigado a ter de pensar e seleccionar, livre e autonomamente, os conhecimentos adquiridos e ter de fazer a sua própria gestão, acrescentando o facto dos trabalhos terem contornos e um suporte inéditos para eles, o vídeo. Efetivamente, os alunos tinham de passar textos e ideias de textos literários para um trabalho audiovisual, sendo que eles tiveram de desenvolver competências nunca solicitadas ou desenvolvidas pela Escola, na disciplina de Português, a saber: organização e gestão dos elementos do grupo, incluindo feitios e ritmos de trabalho, o que remete para a resolução de problemas; organização e comunicação dentro do grupo; autonomia; investigação, seleção e organização dos conteúdos de forma autónoma; gestão de tempo e de horário dentro do grupo; resolução de problemas técnicos por nunca terem utilizado programas de edição de vídeo; criatividade; responsabilidade (cumprimento dos prazos de entrega e desempenho dentro dos grupos).

No inquérito, a pergunta 5 consistia em *Apontar 3 dificuldades sentidas no primeiro trabalho de grupo proposto pela professora de Português*. Pela leitura geral das respostas, constata-se que as dificuldades apontadas se enquadram nas competências do Perfil do Aluno. Ora, vejamos o gráfico que resume as respostas obtidas (gráfico 4.5)

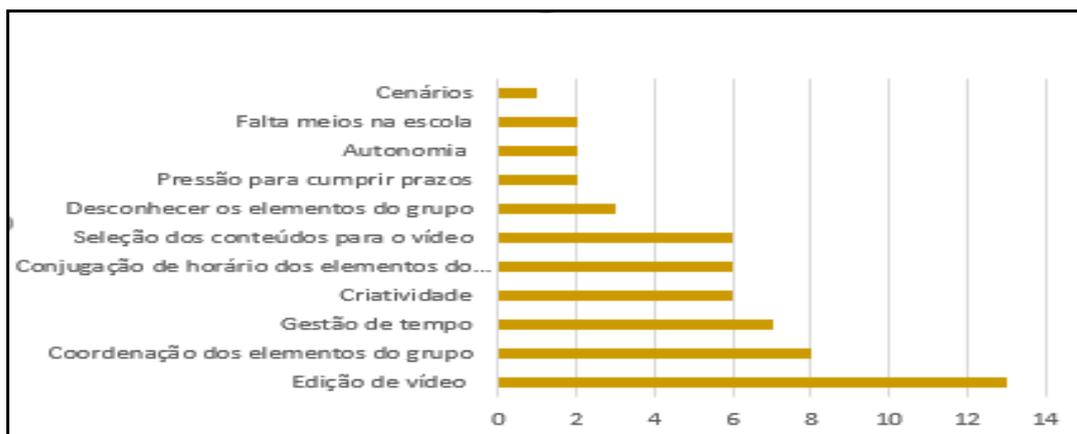


Gráfico 4.5 – Dificuldades sentidas no 1.º videograma

Logo numa primeira leitura, reconhecemos, precisamente, algumas das competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como a autonomia, a resolução de problemas (falta de meios na escola, edição de vídeo), o trabalho de equipa (conjugação dos horários dos elementos do grupo, coordenação dos elementos do grupo), a comunicação e o relacionamento interpessoal (desconhecer os colegas de grupo, coordenação dos elementos do grupo), o domínio das tecnologias (edição de vídeo), a criatividade (cenários), a investigação e seleção de informação (seleção de conteúdos para o vídeo), a gestão de tempo e a responsabilidade (pressão para cumprir prazo de entrega), tudo o que, na verdade, os alunos conseguiram perfeitamente desenvolver, resolver e ultrapassar, pouco a pouco, e que se evidencia nos belíssimos trabalhos por eles concretizados.

Há, todavia, um respondente que afirma não ter sentido qualquer tipo de dificuldades.

Segundo o gráfico 4.5, referente ao primeiro trabalho, lideram as dificuldades referentes à edição de vídeo (13 respondentes), o que não espanta, dado que os alunos tiveram de recorrer a uma competência do Perfil dos Alunos nunca trabalhada na sua escolaridade na dimensão solicitada, que, porém, fazia apelo a um *currículo informal e/ou não formal*, na sua qualidade de “nativos digitais” (Prensky, 2001). Visava-se desenvolver a sua capacidade de utilizar as (novas) tecnologias ao serviço da aprendizagem. O facto de o aluno conseguir realizar um vídeo, ultrapassando as suas dificuldades, significa que ele traz competências tecnológicas adquiridas fora da sala de aula às quais pode - e deve fazer apelo, em caso de necessidade - como forma de superar-se a si mesmo. As queixas também configuram alguma resistência do aluno à metodologia, sendo própria de um aluno pouco acostumado a ser posto à prova, fora do esforço de memorização e de atenção, passiva, durante as aulas. Este aluno é o resultado do ensino que recebeu e daquilo que lhe foi sempre solicitado até ao 12.º ano.

Seguem-se as dificuldades em “trabalhar em grupo” (8) e a “gestão de tempo” (7), que são obstáculos que se relacionam com a (in)capacidade de gerir a “autonomia” (2), as competências de

trabalhar em equipa e o relacionamento interpessoal. Sendo tudo isto correlacionado com a capacidade de resolver problemas. Pelas observações das aulas, a professora-investigadora constatava alguma falta de rentabilização do tempo de sala de aula, o que levou a que os alunos tivessem de recuperar esse tempo fora da sala de aula, aliás constatação dos próprios alunos no questionário através da referência quanto à dificuldade de “conjugação dos horários dos elementos do grupo” (6). Este constrangimento também se prendeu com o facto de os alunos não potenciarem, suficientemente, a utilização das ferramentas digitais para comunicarem entre si fora da sala de aula física. Por diversas vezes, teve a professora-investigadora de lembrar-lhes, a eles “geração net”, a possibilidade de utilizarem o *messenger* do Facebook ou o Skype ou o *whatsapp*. A professora partilhou a sua própria experiência de estar no 1.º ano de mestrado, num sistema *b-learning*, com colegas de turma a viverem no Brasil e em Angola, e com quem tinha de desenvolver trabalhos para a pós-graduação. Sublinhava, ainda, que seria esse o ambiente que os esperaria num futuro próximo, no ensino universitário onde encontrariam colegas de outras regiões, obviamente desconhecidos, e com quem teriam de desenvolver projetos. Responde-se, aqui, à dificuldade de haver elementos desconhecidos no grupo (3) por serem colegas com quem não formariam grupo de trabalho se a professora-investigadora não tivesse sorteado os elementos para constituir os grupos. No entanto, esta experiência acabou por ser profícua por levá-los a lidar com colegas cujas capacidades ou inércia desconheciam, sendo motivo de outras aprendizagens impossíveis num sistema de aulas expositivas. Face às dificuldades manifestadas, conclui-se uma certa resistência dos alunos de terem de sair da sua zona de conforto e aos hábitos desenvolvidos pelo ensino tradicional, no qual a memorização dos conteúdos e a passividade são os ingredientes necessários e suficientes.

A pergunta 6, *Apontar 3 dificuldades sentidas no segundo trabalho de grupo*, isto é, sobre a obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, foi respondida do modo que se segue (gráfico 4.6).

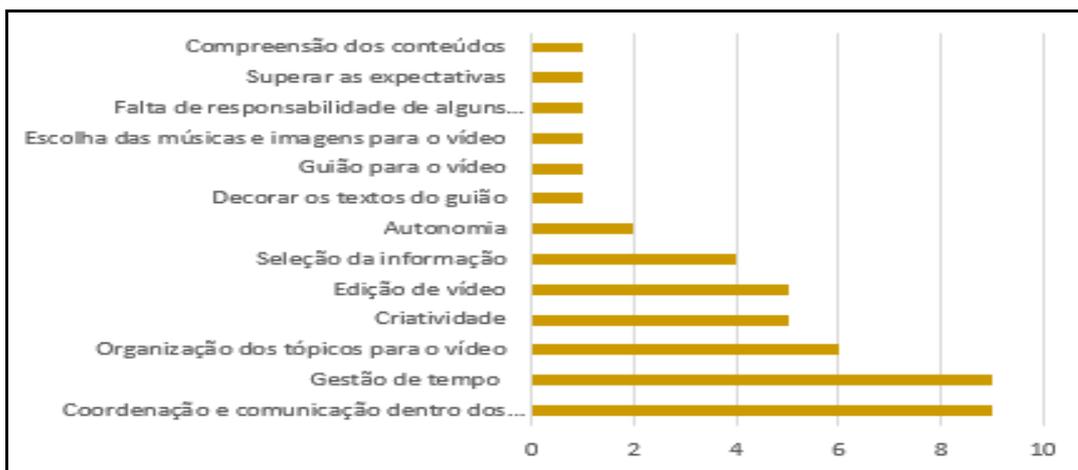


Gráfico 4.6 - Dificuldades sentidas no 2.º videograma

Relativamente às respostas, constata-se que diminuiu a dificuldade de editar vídeo (passou de 13 para 5) e que passaram a liderar as dificuldades no que toca às relações interpessoais (9) e a “gestão do tempo” (9). As demais dificuldades prendem-se com a própria criação e realização do vídeo, já que contemplam a “organização” (6), a “seleção da informação” (4), a “criatividade” (5), “decorar textos para o vídeo” (1), “guião para o vídeo” (1), “escolha de músicas e imagens” (1), sendo todas tarefas minuciosas, trabalhosas e inerentes a um produto audiovisual. Interessante constar “superação de expectativas” (1), indiciando sensibilidade estética, brio, gosto e emoção no grupo para atingir um bom produto final, ou seja, um vídeo à altura do seu esforço e empenho.

Na pergunta 7, cujo gráfico 4.7 se apresenta, são *Apontadas 3 dificuldades sentidas no último trabalho de grupo.* as dificuldades percecionadas na criação e edição do último vídeo, que previa tratar o romance da autoria de José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis* e o seu contexto sociopolítico.



Gráfico 4.7 - Dificuldades sentidas no último videograma

Manifestamente, no último trabalho, os alunos revelam muito mais à-vontade na realização do vídeo, embora persista alguma dificuldade na “edição do vídeo” (4), acrescida pelo facto de “nem todos elementos do grupo saberem editar vídeo” (2), o que leva a inferir que nem todos fizeram o esforço de aprender a fazer a montagem e a edição de vídeo. Ora, isto prejudicou os colegas de grupo porque sobrecarregou sempre os mesmos, aqueles que sabiam editar vídeo, e os próprios ‘queixosos’ ficaram lesados pela falta de aprendizagem na área tecnológica. Na pergunta 7, lidera a preocupação no apuramento da criatividade e da qualidade do vídeo (8), onde imbrica a procura do “local ideal para gravar” (2) e “superação de expectativas” (1), testemunhando, mais uma vez, a sensibilidade estética, o brio, o gosto e a emoção despertados pela elaboração do trabalho. Relativamente à “extensão da obra” (3) (*O Ano da Morte de Ricardo Reis*), pode apontar-se o facto de um dos tópicos do trabalho exigir a menção de citações da obra, com a indicação da respetiva paginação, o que obrigava à sua leitura efetiva e integral. Ora, era precisamente este o objetivo maior do trabalho, tal como preconiza o Programa. Para tal, os alunos tinham tido a indicação, reiterada, da professora-investigadora de lerem a obra durante a pausa letiva da Páscoa. Segundo 7 participantes, a “gestão de tempo” continua a ser um problema. Aqui, assinala-se que este facto terá sido mais problemático para os alunos que não tenham seguido as orientações da professora quanto à leitura, prévia, da obra. Relativamente à falta de conciliação dos “horários dos elementos do grupo” (2) e a falta de “coordenação dos elementos do grupo” (3), estas poderão indiciar alguma resistência em aceitar o trabalho em equipa embora, comparativamente aos trabalhos iniciais, tenha diminuído para o terço, passando de 8 e 9, respetivamente nos trabalhos anteriores (gráficos 4.5 e 4.6), para 3, na realização do último videograma.

Quando no primeiro trabalho, houve 1 aluno a declarar não ter tido qualquer problema na realização do primeiro vídeo, no último trabalho, sublinha-se haver 5 participantes a fazerem a mesma afirmação, o que comprova que, progressiva e efetivamente, os alunos da turma adquiriram competências fundamentais do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a saber: trabalho em equipa, resolução de problemas, relacionamento interpessoal, comunicação, autonomia, domínio das tecnologias digitais, sentido crítico, sensibilidade estética, criatividade, às quais acrescentamos gosto e brio pelo trabalho e superação de si próprio pelo esforço e o empenho desenvolvidos.

4.1.4 Recetividade às metodologias e estratégias pedagógicas inovadoras implementadas

Depois de alterar a disposição da sala que passou a organizar-se em ‘ilhas’, ou seja, por grupos de alunos à volta das mesas, a professora-investigadora procedeu à abertura de um grupo fechado e secreto, na rede social Facebook. Este grupo funcionou como um prolongamento da sala de aula física, uma sala de aula virtual que serviu de espaço pedagógico, um elo e um canal de comunicação informal, permanente, ubíquo e em rede entre os alunos da turma e entre os alunos e a professora. As redes sociais são “comunidades virtuais” (Castells, 2004) que permitem partilhas de ideias e de documentos entre pessoas que comungam das mesmas correntes de ideias. Têm ainda a vantagem da ubiquidade por serem acessíveis a qualquer hora e em qualquer lugar graças aos dispositivos móveis, desde que haja ligação à *Web*. É, ainda, uma estratégia que se inscreve no perfil, informal e não formal, dos alunos da «geração Internet» (Oblinger & Oblinger, 2005) ou «geração polegar» (Moura, 2010), que vemos, logo pela manhã, nos corredores das escolas, de telemóvel na mão. Trata-se de uma ferramenta que entrou na normalidade, quase naturalidade, do quotidiano do jovem e que pode ser aproveitada para fins pedagógicos.

4.1.4.1 Opinião dos participantes

Numa resposta aberta, a pergunta 8 visa conhecer *o que pensaram os alunos quando a professora criou um grupo fechado no Facebook para servir de sala de aula virtual*. (gráfico 4.8)



Gráfico 4.8 – Opinião dos participantes face ao Facebook enquanto estratégia pedagógica

Uma simples leitura desses resultados basta para concluir que, de um modo geral, a receptividade foi muito positiva e a larga maioria dos participantes entendeu os principais objetivos da utilização do grupo virtual. Efetivamente, houve a intenção clara, por parte da professora-investigadora, de fazer uso de uma ferramenta digital, a fim de poder partilhar ideias, documentos diversos, materiais didáticos, no sentido de comunicar mais fácil e informalmente, com todos os membros do grupo ao mesmo tempo, colocando, concomitantemente, todos os membros do grupo em comunicação, num contexto ubíquo, inovador e atual, em rede. Tudo isto configura os princípios de uma «comunidade em rede», aqui restrita à relação pedagógica de transparência e de amizade dentro da turma, onde se incluem professor e alunos. O facto de haver um participante a qualificar de “abordagem (com) demasiada informalidade” a utilização de um grupo virtual, numa rede virtual como o Facebook, traduz a ideia tradicional que a sociedade tem em relação à Escola e aos professores. Ora, a informalidade não retira, nem pode retirar, qualquer prestígio ou autoridade à Escola nem ao professor. Trata-se apenas de mais uma forma de comunicação utilizada na sociedade atual, que permite à Escola integrar-se e acompanhar a evolução das relações humanas da sociedade na qual se insere. Relativamente à resposta «aproximação da comunicação universitária», prende-se com a realidade em que os participantes se encontram no momento do preenchimento do inquérito e que prova a sua descoberta da forma de comunicação que existe no meio universitário, feita através de diversas plataformas digitais.

A pergunta 9 procura conhecer *a visão dos participantes em relação às redes sociais* e avaliar o seu impacto nas aprendizagens adquiridas pela sua utilização num contexto pedagógico inovador.



Gráfico 4.9 – Opinião dos participantes acerca das redes sociais

Os participantes entenderam, efetivamente, o enorme potencial das redes sociais para estabelecer a comunicação e a interação entre indivíduos, que podem ser um excelente veículo de informação, sendo potenciador de conhecimento e aprendizagem, no sentido de formar e informar. Também perceberam o seu pendor utilitário, desde que bem usadas, num mundo global atual e em rede. A opinião das redes sociais enquanto “motivo de distração e afastamento do mundo exterior” é interessante, na medida em que elas também são uma forma de fugir ao mundo real e podem ser uma forma de “lazer”, conforme a vontade de cada utilizador. Aliás, é sabido que algumas empresas barraram o acesso ao Facebook para evitar que os funcionários se “distraiam por lá” durante o horário de trabalho.

Eu considero que, atualmente, as redes sociais são algo essencial na vida da maior parte das pessoas. Que pode ter o seu lado negativo, mas que, na minha opinião, tem mais aspetos positivos a oferecer do que propriamente menos bons. (resposta de um participante)

Esta será a resposta recebida que mais resume a opinião predominante dos participantes. Nela se espelha a consciência lúcida que os participantes têm, e que talvez tenham desenvolvido graças à utilização da rede social, ao longo do ano, nas aulas de Português. Aliás, o resumo das respostas aponta no sentido de uma opinião esclarecida e ciente das vantagens, mas também dos perigos que representa o acesso aos conteúdos da *Web* e à utilização da Internet. Precisamente, a literacia digital foi um dos propósitos da criação do grupo virtual numa rede social, mais uma das competências do Perfil dos Alunos, ou seja, aprender a lidar com o mundo digital, tirando proveito das suas vantagens sem nunca deixarem de estar atentos aos perigos inerentes à conectividade (Lévy, 2001; Siemens, 2015). Houve aprendizagem formal dos conteúdos programáticos e houve aprendizagem informal e não formal face ao mundo real que se situa fora das quatro paredes da Escola, um mundo que a Escola não pode ignorar porquanto é o Mundo dos alunos, o Mundo de todos, sem exceção. Quer queiramos integrá-lo quer queiramos ignorá-lo, ele existe. Este é um facto, inegável, que a Escola também deve tomar em conta, sob pena de estar fora do mundo real e da realidade que lhe entra, diariamente, pela porta dentro através dos alunos.

A pergunta 10, *Já tinhas criado um vídeo? Em caso afirmativo, em que circunstância?*, serviu para medir e entender o nível de conhecimento prévio em relação à criação e edição de vídeos (gráfico 4.10).

Os dados apontam para a prevalência maioritária dos alunos que nunca tinham tido qualquer contacto com a criação de videogramas. Aqueles que já tinham realizado esse tipo de trabalhos tinham-no feito anos antes, no ensino básico, por vezes, com a auxílio de um professor. Apenas um participante tinha feito um vídeo no 10.º ano e um outro respondente no 11.º ano. Assim se compreende as dificuldades a nível técnico na realização dos videogramas nas respostas dadas nas perguntas 5, 6 e 7 do questionário (gráficos 4.5, 4.6 e 4.7, *supra*).



Gráfico 4.10 – Experiência na criação e edição de videogramas

Quanto à pergunta 11, esta procura avaliar a perceção dos participantes face à metodologia de ensino da professora-investigadora, muito centrada no protagonismo e na autonomia do aluno. Aqui, os participantes foram unânimes e entusiásticos em afirmar que foi um método “benéfico” e proveitoso para a aprendizagem e as classificações obtidas, apesar de haver alguma estranheza inicial em vários alunos. Dividimos em dois momentos a leitura desses resultados. Por um lado, os sentimentos identificados pelos participantes (gráfico 4.11). Por outro lado, os argumentos invocados para justificar esses sentimentos. Aqui, obtivemos 21 respostas, em vez das 22 recebidas nos demais itens.

O que sentiste quando percebeste que a professora não daria aulas exclusivamente expositivas e tu deverias ser mais ativo/a?

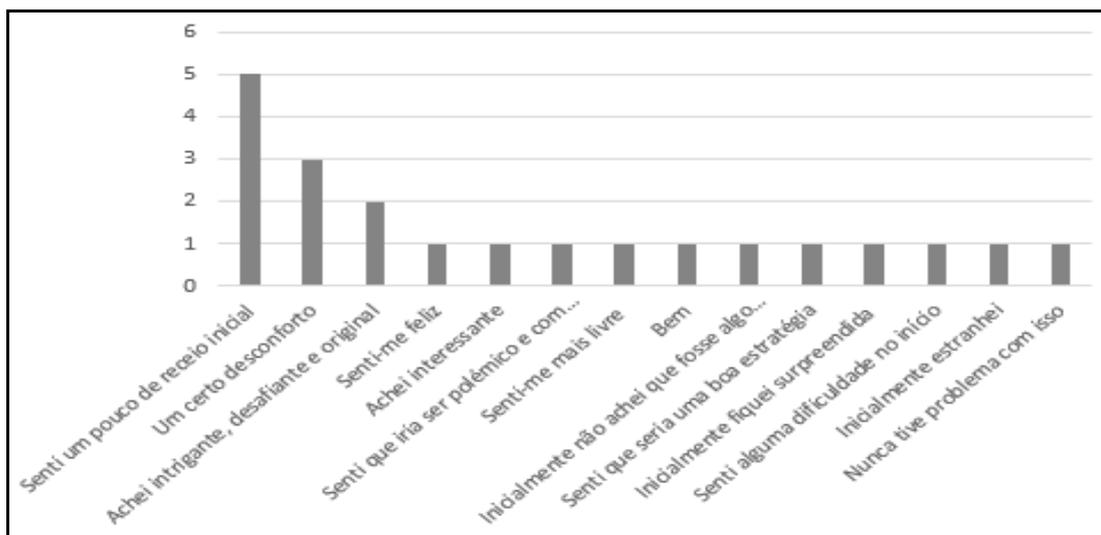


Gráfico 4.11 – Opinião dos participantes quanto às aulas expositivas versus autonomia do aluno

Face à evidência de serem mais autônomos, constata-se que os participantes experimentaram variados sentimentos/emoções. Ora, sentimentos que catalogaremos de negativos como o “receio inicial” (5), o “desconforto” (3), a estranheza (1), a surpresa (1), “alguma dificuldade” (1) e a sensação inicial de não ser “bom” (1). Ora, sentimentos positivos de entusiasmo ou de aprovação (8). Houve ainda uma resposta através da qual se indiciam percepção e reflexão sobre o impacto da metodologia: “Senti que iria ser polêmico e com opiniões distintas”, o que se inscreve no registo de alguma resistência à (nova) metodologia pedagógica.

Relativamente à segunda parte da resposta (tabela 4.1), a justificação do sentimento vivenciado, são notórios a adesão e o entusiasmo suscitados pela metodologia junto dos participantes que perceberam bem os objetivos previstos: infere-se a consciência de maior responsabilidade e de maior empenho e esforço individuais, concomitante a uma satisfação por terem desenvolvido a autonomia, a criatividade, a autoconfiança, e terem melhorado os resultados escolares, sem esquecer a aquisição de mais conhecimento. Um testemunho ainda reconhece ter adquirido uma preparação necessária para o ensino superior, sendo também um dos objetivos das metodologias apostadas na autonomia.

O que sentiste quando percebeste que a professora não daria aulas exclusivamente expositivas e tu deverias ser mais ativo/a?
"...sempre estive habituada a aulas expositivas, mas acabou por ser benéfico para mim e isso refletiu-se nas minhas notas."
"...original, pois as aulas costumam ser todas "iguais", ou seja, dentro do mesmo género, e este método iria permitir-nos abstrair dessa norma e desafiar-nos a sermos mais autónomos e criativos."
"...percebi que trabalharíamos mais e com mais autonomia. A possibilidade da aquisição de conhecimento extraprograma aumentou imenso, o que foi fantástico."
"...gosto da ideia da participação dos alunos nas aulas de uma forma mais interativa. Acho que os alunos aprendem melhor e tendem a esforçarem-se mais quando têm a oportunidade de criar algo e a responsabilidade de o ensinar aos colegas."
"...sempre nos habituaram a aulas expositivas. No entanto, ao longo do tempo, fui percebendo que o facto de termos, maioritariamente, aulas não expositivas nos ajudava imenso, a vários níveis."
"Que iria ser trabalhoso..."
"...habituei-me bastante rápido e bem e sinto que foi uma mais-valia, pois, para além de aprendermos realmente a analisar um poema, também aprendemos a desenrascarmo-nos e não esperar que o professor nos diga sempre tudo (algo que é fundamental para o ensino Superior)."
"Não tinha muitos problemas com o ser ativa desde que, em tempo de aulas, eu conseguisse aproveitar o tempo."
"...achava que não iria ter orientação suficiente para realizar um bom trabalho, visto que era algo diferente do que tinha experienciado anteriormente."
"...expor o meu pensamento a todos, eliminando a "escolástica" inerente às aulas convencionais, em que o professor fala e o aluno ouve."
"...com o passar do tempo comecei a gostar mais da ideia e senti que me ajudou muito."
"...era necessária bastante dedicação à disciplina e muita autonomia. Contudo, após toda a fase de habituação, sem dúvida que foi um excelente método, na medida em que, a matéria estava sempre em dia e as aulas eram muito mais apelativas."
"...a minha autonomia e responsabilidade evoluíram imenso."
"...este tipo de aulas iria tirar-me da minha zona de conforto."
"...achei que seria uma boa forma de tornar as aulas menos monótonas e mais interessantes."
"...ao longo do ano, percebi que esta nova metodologia me iria ajudar no futuro."
"...pensei que não ia ficar bem preparada para o exame e porque tinha a noção que me ia ocupar mais tempo livre que, no meu caso, era escasso."
"...percebi que adquiria um conhecimento mais amplo das matérias."

Tabela 4.1 - Opinião dos participantes quanto às aulas expositivas versus autonomia do aluno

O item 12 permitiu constatar que todos os respondentes frequentam o ensino superior, na data do preenchimento do inquérito, o que se constitui como condição para poder responder à pergunta 15, tratada mais à frente.

Prosseguindo por ordem numérica, passaremos à interrogação 13, que consiste em *apurar 3 aspetos negativos das estratégias utilizadas pela professora de Português do 12.º* (gráfico 4.12).

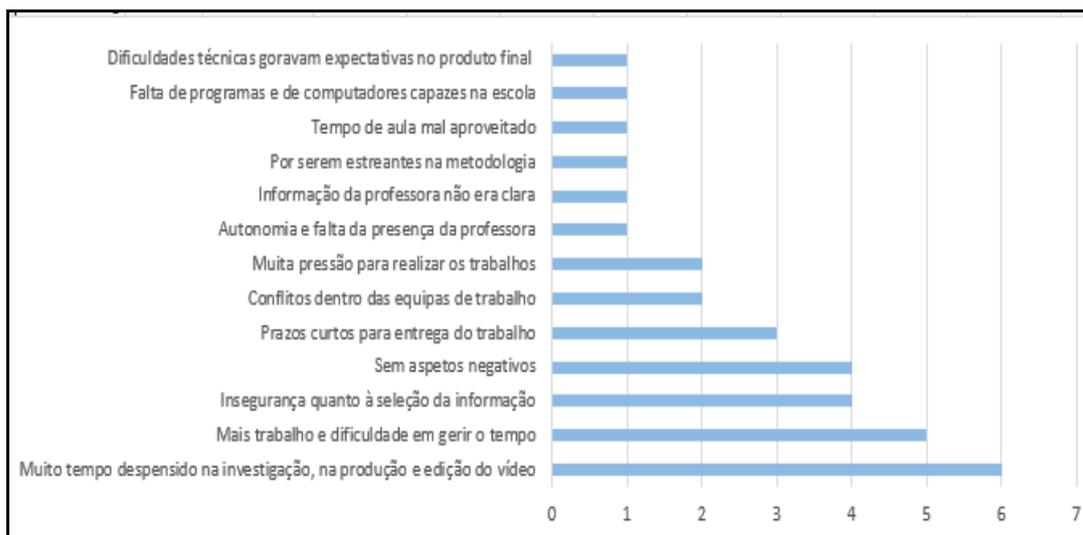


Gráfico 4.12 – Aspectos negativos observados pelos participantes face às estratégias adotadas

Uma leitura crítica do gráfico 4.12 leva-nos a concluir que uma metodologia visando a autonomia do aluno implica necessariamente mais trabalho e mais dispêndio de tempo, dado que o aluno representa, simultaneamente, o alvo e o protagonista da aprendizagem. Ora, isto foi percecionado por 11 respondentes, vendo este aspeto como um inconveniente, um verdadeiro problema, quando é precisamente esse o objetivo desse tipo de método. O professor é, meramente, o *orientador, o facilitador, da aprendizagem* e, portanto, cabe ao aluno construir a sua aprendizagem em função das orientações desse, de forma autónoma. Autonomia, essa, que foi um aspeto negativo, segundo a perceção de 2 participantes, fator que se interliga com a insegurança, natural, que colhe 3 seguidores. A falta de experiência no tipo de metodologia apontada também se conjuga com os aspetos considerados negativos, como o aumento de trabalho, a gestão de tempo, a autonomia, os conflitos dentro das equipas de trabalho, a pressão (2) e os prazos curtos (3), representando todos ingredientes intrínsecos a uma metodologia de autonomia. A verdade é que os trabalhos apresentados, de extrema qualidade, e os resultados dos testes superaram qualquer expectativa da professora-investigadora que se sentiu sempre impelida a prosseguir com o mesmo método. Parar teria sido impedir que os alunos não continuassem a evoluir favoravelmente a nível da sua autonomia e da sua própria exigência, conforme se pode inferir na expressão “expectativa gorada” pelas dificuldades técnicas e pela queixa da ausência de computadores capazes e programas de edição na escola. Na verdade, nenhum desses obstáculos impediu que os alunos assumissem no item 11, gráfico 4.11 e tabela 4.1, de forma entusiástica, que foi uma metodologia que lhes agradou muito e os ajudou na obtenção de melhores resultados escolares.

Os aspetos apontados como negativos são o sintoma de que os alunos nunca foram acostumados a trabalhar autonomamente e que estiveram sempre na expectativa de receber *tudo feito* pelo professor que *dá a matéria*, que eles se limitam a ouvir, quando ouvem, e a decorá-la para o teste. Há que sublinhar, todavia, que não há método milagroso e infalível e que haverá sempre alunos que tentarão fazer o mínimo quer seja o professor o centro da sala de aula quer seja o aluno o centro da aprendizagem. Aliás, lê-se que existiram conflitos, precisamente, por falta de responsabilidade e/ou de trabalho por parte de alguns elementos das equipas, o que levou os grupos, onde esta situação ocorreu, a ter de resolver esse(s) problema(s). Importa, porém, referir que, ao longo do ano letivo, as notas de campo da professora-investigadora não referem que algum aluno tivesse apresentado queixas à professora-investigadora em relação a colegas menos responsáveis. Isto prova que eles souberam gerir os conflitos internamente sem envolver adultos e resolveram todos os problemas mencionados no inquérito, sendo competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Importa lembrar que esse tipo de obstáculos voltará a levantar-se no ensino superior e pela vida fora, no contexto profissional. Destarte, quanto mais cedo a Escola lhes permitir serem confrontados com essas circunstâncias, mais bem preparados para a vida eles estarão.

Houve 4 participantes que não viram qualquer aspeto negativo, estando em linha com as declarações transcritas na tabela 4.1 e de acordo com a impressão geral das respostas dadas, ao longo da maior parte do questionário. Podemos deduzir que talvez sejam alunos que tenham atingido um nível de consciência e de maturidade que só os ajudará, a curto prazo, no prosseguimento de estudos e, a longo prazo, na vida profissional.

Após o levantamento dos aspetos negativos, passamos aos aspetos considerados positivos na ótica dos inquiridos (tabela 4.2), no item 14 do questionário.

Agora, indica 3 aspetos positivos.
“Ganhamos um sentido crítico, iniciativa, criatividade, adquirimos novos conhecimentos noutras áreas, também relevantes para a disciplina de Português.”
“Eu considero que existem mais do que três aspetos positivos. Um deles, e o que considero mais importante, foi em termos de autonomia e responsabilidade (no secundário não nos preparam bem nestes parâmetros). Também aprendemos a trabalhar em grupo, ouvir os outros e saber integrar bem as ideias de todos, de modo a que todos tenham algo a dizer no trabalho. E também acho que nos fez bem a nível social, porque a tendência é sair da sala e falar apenas com as pessoas que já conhecemos, desta forma interagimos com todos e fomos obrigados a saber conviver, mesmo com quem não nos entendíamos também.”
“..aprendizagem mais espontânea, divertida e interessante” / “mais memorável” / “dinâmica»”
“Adquirimos maior Independência, desenvolvemos novas competências (por exemplo, edição de vídeos) e estávamos mais envolvidos e familiarizados com a matéria.”
“Reparei que me encontrava mais "consciente" do meu redor e procurava mais do que, convencionalmente, aprendia por aprender.”
“Ajuda-nos a explorar novos horizontes, é uma ideia interativa e desafiante.”
“Estudo sempre em dia e boas notas nos testes”
“Não consigo ver aspetos positivos. A não ser que considere o convívio com os colegas da turma.”
“Melhor compreensão global das obras e conhecimentos de cultura geral. Aprendizagem a nível audiovisual (gravações, criação de vídeos...). Preparação para o ensino superior a nível da autonomia e realização de trabalhos.”
“Desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo sem escolher os colegas.”
“Havia uma pesquisa maior da parte do aluno. Havia uma grande cooperação entre colegas de turma. É um método diferente de aprendizagem, e é sempre bom experimentar situações novas na nossa vida.”
“aprendemos a fazer uma análise detalhada em qualquer tipo de texto.”
“Permite o desenvolvimento de características de responsabilidade e autonomia, uma vez que temos que ser bastante organizados no nosso trabalho e temos que estar mais atento nas aulas para percebermos o trabalho abordado pelos nossos colegas (que é igualmente importante).”
“Obrigou-nos a organizar melhor o nosso tempo.”

Tabela 4.2 – Aspetos positivos segundo os participantes face às estratégias adotadas

Transpusemos para esta tabela as respostas que resumem outras muito semelhantes. Face às declarações, resta-nos concluir que houve, apenas e só, aspetos positivos, até mesmo na resposta que se inicia com a afirmação categórica de que “*não (conseguiu) ver aspetos positivos*”, porque logo se contraria, dizendo “*A não ser que considere o convívio com os colegas da turma*”. Portanto, houve, sim, uma faceta positiva, que foi a oportunidade de conviver “*com os colegas da turma*.”, com quem certamente terá aprendido mais do que se contentasse, meramente, com as aulas expositivas da professora. Constatamos, ainda, a referência a uma aprendizagem “divertida”, “memorável”, “dinâmica”, “desafiante”, que catalogaremos como uma *aprendizagem significativa* que, mais profundamente, terá marcado os alunos quer no imediato quer no médio ou no longo prazo. Observamos que o inquérito foi aplicado sete meses após a conclusão do 12.º ano e que os participantes ainda conseguem manifestar um forte entusiasmo face às vivências sobre as quais foram inquiridos. Reparamos, mais uma vez, que todos os aspetos positivos se inscrevem no Perfil dos Alunos, a saber: autonomia, responsabilidade, comunicação, resolução de problemas, trabalho em

equipa, relacionamento interpessoal, domínio das TICD, sentido crítico, investigação e seleção de informação que levaram à aquisição de conhecimento.

Verificamos, novamente, que todas as características consideradas positivas pelos participantes mostram que os aspetos negativos, mencionados no gráfico 4.12, se prendem com as dificuldades de adaptação e a estranheza em relação a um método pedagógico inédito na sua vida escolar. Trata-se, claramente, da metodologia oposta à do ensino tradicional, no qual o professor desempenha o papel de protagonista enquanto o do aluno se reveste, essencialmente, de passividade e usa a memorização. Um papel que encerra o aluno na sua zona de conforto e lhe assegura tranquilidade, despreocupação e desresponsabilização, enquanto a aprendizagem autónoma pressupõe uma corresponsabilização, partilhada entre professor e aluno.

No item 15, foi questionado: *Consideras que as estratégias nas aulas de Português do 12.º ano foram úteis para o teu desempenho académico atual?*

São 20, sobre 22 participantes, a considerarem que as estratégias adotadas nas aulas de Português, têm sido úteis no ensino superior. Enquanto 2 participantes consideram que não.

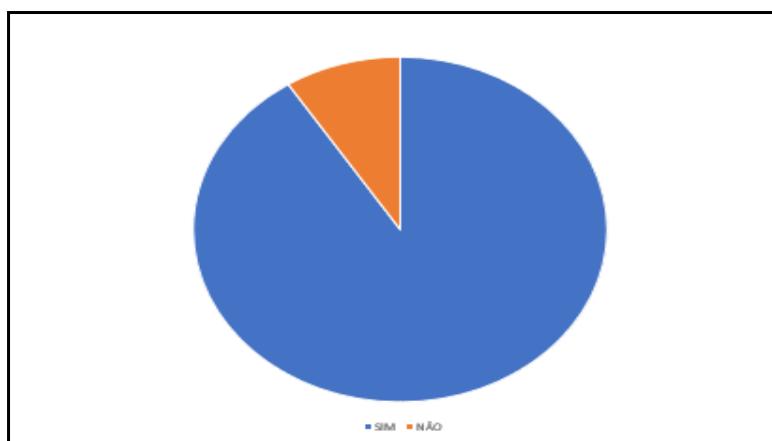


Gráfico 4.13 – Utilidade das estratégias inovadoras para o ensino universitário

20 alunos apontam que a metodologia da professora-investigadora os dotou de uma preparação que se tem mostrado muito importante no ensino universitário a vários níveis, sendo, em geral, conforme se lê, abaixo, na tabela 4.3, as competências do Perfil dos Alunos, já citadas. As afirmações transcritas resumem as justificações apresentadas pelos respondentes e testemunham, notoriamente, uma consciencialização exata do adquirido e da realidade que passaram a integrar, na universidade.

Competências/capacidades adquiridas pela metodologia e úteis no ensino superior
“recentemente tive de fazer um trabalho em que tinha de realizar um vídeo, e acredito que as aulas de Português me ajudaram, pois a edição do vídeo foi muito rápida, porque já sabia como o fazer e senti-me mais à vontade em frente à câmara, porque já o tinha feito algumas vezes para a disciplina de Português.”
“na universidade, o estudo é muito mais autónomo e a carga de trabalho é enorme, e a competência de gestão de tempo adquirida com estes trabalhos foi bastante importante.”
“Foi no 12º ano que comecei a prestar muita atenção à forma como escrevo, visto que agora frequento Psicologia, necessito de escrever bastante, diria que devo pelo menos parte dessa evolução aos esforços da professora.”
“Sem qualquer dúvida que, se não tivéssemos tido as aulas de português com esta metodologia, não me tinha sentido tão bem preparada quando ingressei no ensino superior. Senti alguns dos meus colegas de curso desorientados e habituados ao ritmo do secundário. Com as estratégias das aulas de português do 12º ano, desenvolvemos capacidades de que precisamos bastante no ensino superior e um nível de responsabilidade, autonomia e exigência muito mais elevado, que só tínhamos evidenciado nas aulas de português.”
“É importante não estarmos sempre à espera do professor para trabalharmos.”
“sou mais capaz de aceitar diferentes opiniões e ver formas diferentes e mais dinâmicas para apresentar um trabalho.”
“Desenvolvemos competências importantes como, por exemplo, o falar em público.”
“Sinto-me muito mais capaz de efetuar qualquer trabalho de pesquisa, sou muito mais autónoma, controlo bem o tempo, sei perfeitamente o que é o trabalho de grupo.”
“sinto que ganhei maturidade no que diz respeito ao método de estudo.”

Tabela 4.3 – Competências adquiridas graças às estratégias e às metodologias inovadoras

No que toca aos dois participantes que consideram que não foram úteis os métodos implementados pela professora-investigadora, as razões apresentadas são as seguintes:

Não, muito pelo contrário, acho que o tempo despendido para a realização dos trabalhos podia ter sido usado para algo realmente útil para o meu desenvolvimento académico atual.

e

Gostava de dizer que sim mas não estaria a ser honesta. Todas as minhas notas em testes e exames foram resultado de estudo individual e intensivo que seria minimizado se tivesse retido algum conhecimento nas aulas.

Por um lado, há que louvar a sinceridade e a coragem de assumir que se sentiram dececionados com a forma como a professora-investigadora os levou a trabalhar. Por outro lado, verificamos que se trata de justificações que encaixam no perfil de alunos resistentes à inovação pedagógica assente na autonomia do aluno e, naturalmente, inquietos e inseguros, quando se situam fora da sua zona de conforto. Uma segurança psicológica permitida/proporcionada pelas aulas tradicionais. Por fim, comparando com a evolução dos colegas, julgamos que esses alunos terão de realizar um esforço acrescido na sua adaptação ao ensino superior, onde as aulas expositivas estão longe de bastar para um bom desempenho académico e que deverão esforçar-se para compreender que o ensino superior passa por um maior e inevitável estudo alargado através de muita pesquisa e de trabalhos de grupo, em total autonomia, sem qualquer supervisão dos professores no decorrer dos projetos/trabalhos.

Tendo em conta esta insegurança, convém referir que, em momento algum, os alunos foram abandonados pela professora-investigadora. Conforme é dito no capítulo Metodologia, o estudo e análise dos textos eram iniciados na sala de aula física, dentro dos grupos e supervisionados pela professora. Numa segunda fase, os alunos eram levados a realizar os videogramas e, só aqui, os alunos eram levados a investigar, fora da sala de aula, sobre o contexto histórico-cultural e outros aspetos que a professora planeava a fim de complementar o estudo dos textos literários, no sentido de alargar conhecimentos para além das Metas Curriculares, sendo, no seu entendimento, enriquecimento importante para além do currículo formal e prescrito. Paralelamente aos vídeos, os alunos faziam apresentações orais individuais, dentro da sala de aula, o que permitia verificar e cruzar os conhecimentos alcançados pela professora. Essas oralidades possibilitaram, também, aferir os conhecimentos e verificar as análises dos textos, sendo complementadas pela professora-investigadora sempre que se verificassem incompletas ou corrigidas quando estavam erradas. A grande diferença dessa metodologia é a de que os alunos ouviam mais a voz dos colegas do que a voz da professora. Daí, talvez, um ou outro considerar que essa voz seria de menor relevância. Assim, podemos asseverar que todo o receio de 'não ter a matéria dada' era infundado. Aliás, o facto de os alunos terem atingido uma grande capacidade de análise de textos que se espelha em respostas como "aprendemos a fazer uma análise detalhada em qualquer tipo de texto." (item 14 do questionário) ou "(Senti) um certo desconforto, o que acho normal porque sempre estive habituada a aulas expositivas, mas acabou por ser benéfico para mim e isso refletiu-se nas minhas notas" (item 11 do questionário). Fruto das observações e registos nas notas de campo, é possível acrescentar que, em momento algum, nenhum aluno manifestou, quer na sala de aula física quer na sala virtual, qualquer dificuldade de compreensão em relação à matéria.

Porém, compreende-se o sentimento de receio. É legítimo para esses alunos, porquanto foram, ao longo de 11 anos de escolaridade, acostumados a *receber a matéria* através do professor, num ensino tradicional onde impera essa voz, sendo considerada onisciente e infalível. Acontece que esse tempo está ultrapassado, por nos encontrarmos literalmente mergulhados na *Galáxia da Internet* (Castells, 2001), sendo a nossa sociedade uma Sociedade em Rede (Castells, 1996), que se transformou numa Sociedade da Informação (Postman, 1992; Lévy, 1996, Castells, 2002), por estarmos numa era tecnológica e digital, a que, em 2002, Toffler chamou a *Terceira onda*. Destarte, o professor perdeu a primazia e a exclusividade do saber. Hoje, é possível aprender não só através dos livros como através dos conteúdos que gravitam na *Web*. Atualmente, o desafio para o professor é o de orientar o aluno para que ele desenvolva o sentido crítico e seja capaz de avaliar a informação que

pesquisa na Internet e consiga destrinçar ‘o trigo do joio’, estando alerta para os seus perigos. Na realidade, enquanto o aluno faz pesquisas, muito mais vai descobrindo para além do solicitado, descobrindo muito mais do que um só professor tem tempo de tratar ou alargar por si só no espaço de aula. Hoje, os livros estão na Internet e toda a informação, atualizada, também. A título de exemplo, podemos observar que as grandes bibliotecas do mundo têm digitalizado documentos e obras, cujo manuseamento se restringe a especialistas, para torná-los públicos. Na *Web*, há todo o tipo de sítios virtuais onde se discute, se reflete, as “comunidades virtuais” (Castells, 2004); há jornais especializados; há organismos científicos com informação aberta e atualizada; há, em vários países, universidades com cursos abertos (quase) gratuitos; há cursos a distância *e-learning* ou *b-learning*; há repositórios universitários abertos, etc. Ou seja, há todo um Mundo de Saber(es) acessível a todos aqueles que tenham ligação à Internet, quer nos seus dispositivos móveis, em qualquer lugar e a qualquer momento, quer em casa quer nos ciberespaços. Falamos em “cibercultura” (Lévy, 1997). Portanto, porque não aproveitar esse manancial de informação, que é conhecimento acumulado, em vez de ficar por uma voz única, a do professor, e um manual, em papel ou digital, estanque, dentro da sala, entre quatro paredes, sem poder olhar pela gigantesca janela da Internet?

Finalmente, o questionário do inquérito encerra com uma pergunta voltada para o futuro e para outros que não os participantes.

Aconselhariás as mesmas metodologias e estratégias para os teus colegas que se encontram no ensino secundário (10.º, 11.º, 12.º)?

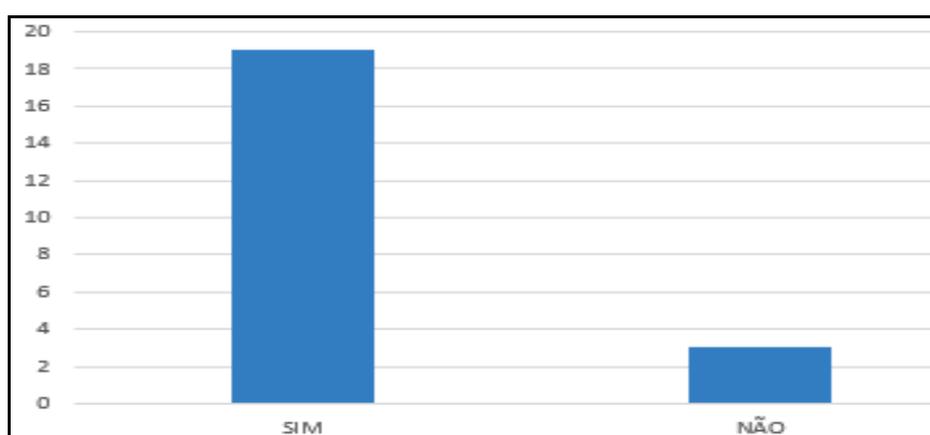


Gráfico 4.14 – Alargamento das metodologias e estratégias inovadoras aos colegas

Responderam positivamente 19 alunos e 3 negativamente.

Aqueles que aconselhariam o alargamento dos métodos seguidos pela professora-investigadora aos colegas do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) justificam-se com os mesmos argumentos transcritos na tabela 4.3 e no gráfico 4.13. São alunos que foram flexíveis à inovação, compreenderam e souberam tirar partido da oportunidade que lhes foi dada de poder aprender mais e melhor por si próprios.

Um dos participantes que estimam que NÃO se deve utilizar essas metodologias no ensino secundário respondeu simplesmente “Não”. Os outros 2 respondentes justificaram da seguinte forma:

- i) *Não, pois considero que tem mais aspetos negativos do que positivos.*
- ii) *Não. Se esta metodologia fosse para ser aplicada, teria de ser muito aperfeiçoada antes.*

Aqui, os participantes são coerentes em relação às respostas dadas nos itens anteriores, com a exceção de 1, que não deixa de ter uma justificação interessante: o argumento de que a “metodologia teria de ser muito aperfeiçoada antes”. A questão que se levanta é a de saber onde e quando aperfeiçoar metodologias pedagógicas senão nas escolas? Alguém, algures, num determinado tempo, terá de experimentar a fim de poder avaliar a aplicabilidade e a mais-valia ou não das metodologias. Ora, essa é precisamente a função de um professor-investigador (Flores, 2000), um professor reflexivo, segundo a perspetiva de Kincheloe (2008), que, a partir de uma leitura sensível e crítica do seu próprio trabalho no terreno, analisa a sua *praxis* na interação com os seus alunos e vai implementando, vai adaptando, vai melhorando estratégias. Esta é exatamente a função do docente, o profissional do ensino, conforme defende Nóvoa (2017), aquele que investiga e analisa e experimenta e aperfeiçoa as estratégias para o melhor sucesso pessoal e educativo possível dos seus alunos; aquele que utiliza estratégias diferenciadas dentro da mesma turma, se necessário for, prática agora incentivada no texto-lei 55/2018, de 6 de julho. O professor, profissional do ensino, tem por missão agir em prol do desenvolvimento dos seus alunos, sem olvidar o acompanhar da evolução e da mudança dos tempos. Este é o desafio que a sociedade lhe lança.

Em todo o caso, flexíveis ou resistentes à metodologia, todos os alunos foram brilhantes no seu desempenho ao longo do ano e progrediram notoriamente quer a nível da expressão escrita quer a nível da expressão oral. Mais: foram autênticos artistas na produção dos vídeos que deixaram todos espantados, incluindo eles, com a sua capacidade criativa e a sua capacidade de superarem-se.

4.1.4.2. Dados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário aos encarregados de educação

Também os pais/encarregados de educação foram auscultados através de um questionário breve, com 7 itens, que lhes fizeram chegar os seus educandos, os alunos-participantes. Recebemos 9 respostas voluntárias.

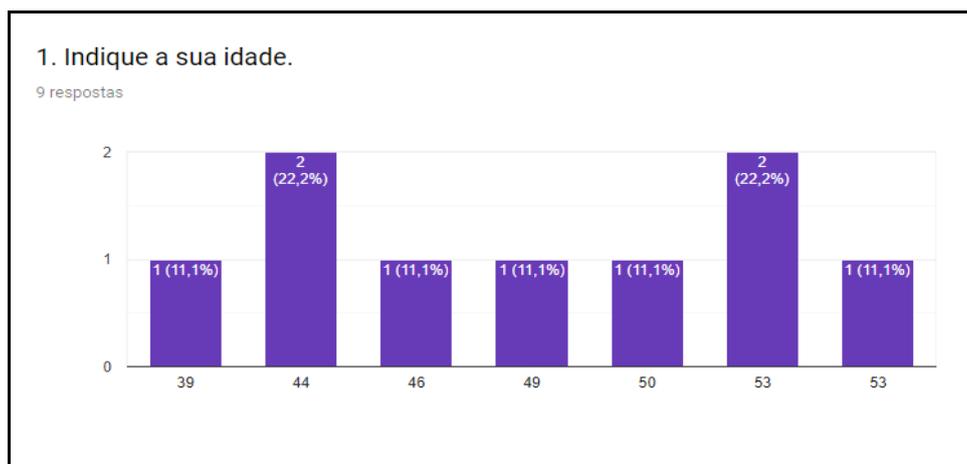


Gráfico 4.15 - Idade dos encarregados de educação

Os encarregados de educação situam-se numa faixa etária entre os 39 e os 53 anos, tendo 5 pessoas idades próximas da idade da professora-investigadora. Em todo o caso, os 9 respondentes, nascidos antes de 1992, são “imigrantes digitais” (Prensky, 2001): são pessoas que precisam de fazer um esforço de adaptação ao mundo digital, contrariamente aos seus educandos que, segundo este autor, são “nativos digitais”.

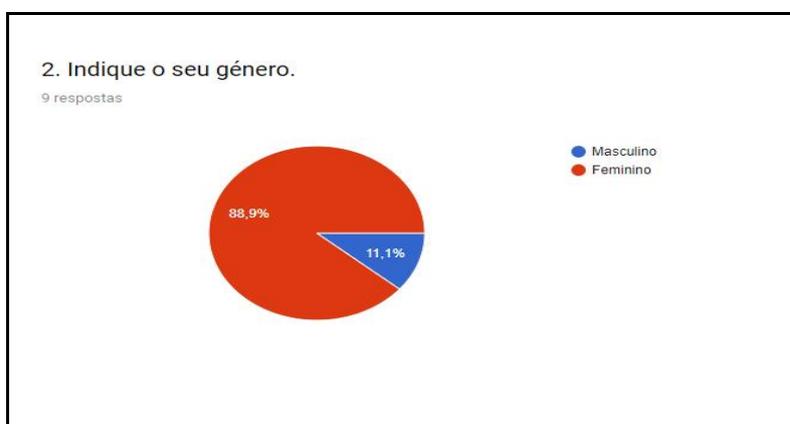


Gráfico 4.16 – Género dos encarregados de educação

São 8 as senhoras a responder e 1 senhor (gráfico 4.16), exercendo as seguintes profissões: doméstica, administrativa, psicóloga, técnica auxiliar de saúde, professora (2), empregada de limpeza, assistente operacional, trabalhadora independente.

Sendo profissões diversas, há 3 pessoas ligadas direta e indiretamente ao processo ensino-aprendizagem, estando mais habilitadas para pronunciarem-se em relação à metodologia inovadora empregue pela professora-investigadora. Embora os demais encarregados de educação não exerçam uma profissão ligada ao ensino, qualquer um deles teria o direito e a possibilidade de levantar dúvidas ou questionar, preocupar-se ou solicitar esclarecimentos à professora. Ora, ao longo do ano letivo, nenhum encarregado de educação levantou objeções ou questionou a metodologia e as estratégias adotadas pela professora-investigadora.

Quanto às habilitações literárias, contamos 4 pessoas com curso superior, sendo que 2 são licenciadas e 2 são detentoras de pós-graduações, respetivamente mestrado e doutoramento; 2 pessoas tendo concluído o 12.º ano; 2 pessoas o 9.º ano e 1 pessoa o ensino básico (gráfico 4.17).

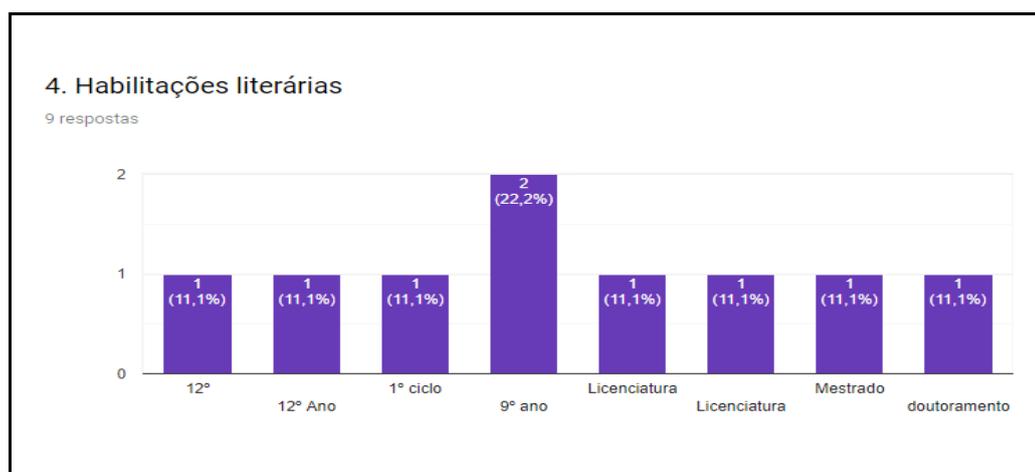


Gráfico 4.17 – Habilitações literárias dos encarregados de educação

O primeiro item, que questiona sobre a metodologia e as estratégias pedagógicas adotadas pela professora-investigadora, prende-se com a utilização de uma rede social enquanto ferramenta de contacto com os participantes: *Que reação foi a sua quando soube que a professora de Português tinha criado um grupo fechado no Facebook para servir de sala de aula virtual?*

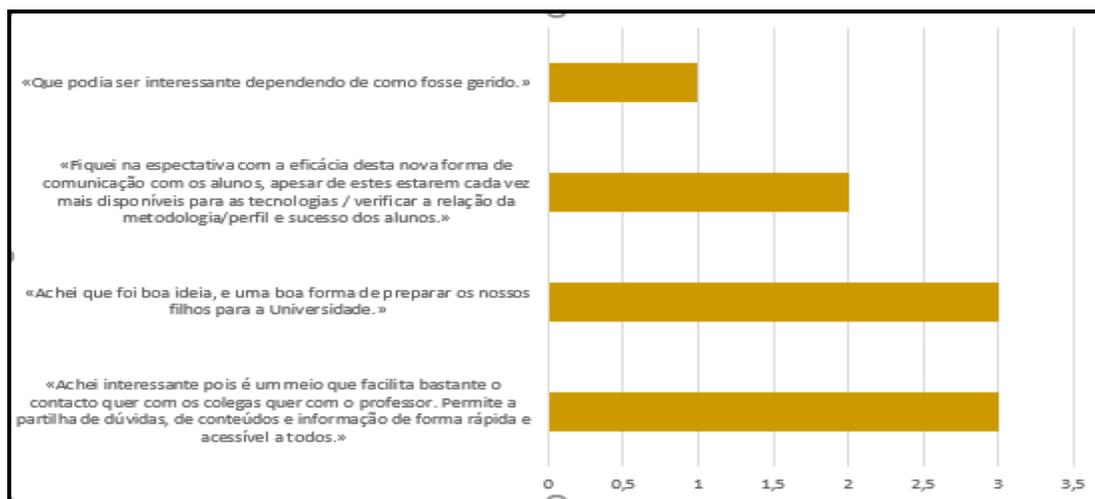


Gráfico 4.18 – Reação dos encarregados de educação face à utilização do Facebook para fins pedagógicos

Independentemente do modo como a resposta foi elaborada, a aprovação à utilização do grupo fechado na rede social Facebook foi total e não levantou qualquer obstáculo de metodologia. Pelo contrário, 2 encarregados de educação ficaram curiosos e “na expectativa” de verificar como e em que medida uma rede social se poderia relacionar com o processo ensino-aprendizagem. A introdução desta ferramenta na prática pedagógica é, sem dúvida, inovadora e inusitada no ensino. Por esta razão, a confiança dos encarregados de educação foi uma mais-valia para toda a investigação deste estudo, a quem cabe aqui agradecer, sendo eles uma parte ativa e primordial no processo educativo. Os pais/encarregados de educação são, deveras, uns parceiros na função educativa da Escola junto dos alunos, ao longo de toda a sua escolaridade. As respostas também permitem inferir que os encarregados de educação entenderam a utilidade do grupo fechado na relação interativa e pedagógica estabelecida entre a professora-investigadora e os alunos, e dos alunos entre si. Em suma, a conectividade e a ubiquidade potenciadas pela rede social. Outras respostas apontam para a expectativa de haver uma preparação para o mundo universitário, sendo, destarte, uma utilidade a breve prazo. Um prazo que se alargará para a vida toda, visto que um curso universitário é a antecâmara da vida adulta de qualquer jovem.

A pergunta seguinte tem por objetivo conhecer as reações destes responsáveis às metodologias e estratégias adotadas pela professora-investigadora ao longo do estudo.

Mais uma vez, está bem patente a boa receptividade dos métodos pedagógicos adotados pela professora-investigadora nas declarações dos encarregados de educação, que passamos a transcrever. Há uma resposta que traduz ter havido algum equívoco na interpretação da pergunta, parecendo antes a transição da sensibilidade do seu educando. Fica, no entanto, aqui registada em último lugar.

Como reagiu às metodologias e estratégias pedagógicas adotadas pela professora de Português do seu educando/ da sua educanda, no 12.º ano?
"Achei graça à forma como a minha educanda me contava o que iria fazer nas gravações e o entusiasmo com que me mostrava o resultado final, o que me fez interessar pelo método utilizado pela professora."
"Reconheci que também passei por alguns professores com formas de ensino diferentes e que eram lucrativas. Tendo isto em conta e o facto da minha educanda ser aplicada e empenhada achei que seria algo interessante. No entanto, considero que estas metodologias e estratégias como apelam a uma aprendizagem mais autónoma, podem não ser muito benéficas para alunos pouco interessados ou empenhados que não tenham interesse na disciplina nem nas notas, por outro lado, o facto de ser aulas mais dinâmicas pode despertar a curiosidade e interesse dos mesmos."
"Adorei! Novas formas de adquirir conhecimentos e fazer pensar "fora da caixa"."
"Achei muito inovador, inclusive participei em algumas atividades."
"Foi com agradável surpresa que vi que as metodologias usadas contribuíram para o sucesso e aprendizagem dos alunos."
"Reagi bem, a minha filha dedicava muito do seu tempo aos trabalhos de vídeo por exemplo, mas os seus resultados foram muito bons."
"Do aspeto inovador e de trabalho individual pareceu-me produtiva. Contudo, nem sempre foi assim sentida pela educanda pelo seu perfil individual."
"Estimulam a criatividade mas não são suficientes."
"Acho que era muito trabalho mas teve bons resultados."

Tabela 4.4 – Reação dos encarregados de educação face à utilização de estratégias e metodologias inovadoras

De modo geral, a análise das respostas transcritas na tabela permite concluir que as metodologias inovadoras tiveram uma aceitação positiva quer pelo *"entusiasmo"* e a motivação despertados, quer pelos bons resultados na avaliação. Ao mesmo tempo, suscitaram uma atenção maior e especial por parte dos encarregados de educação, o que é benéfico para a relação filial. O estreitamento interpessoal teve relevância maior com a participação de encarregados de educação, conforme se lê em *"inclusive participei em algumas atividades"*. Que pode a Escola desejar mais e de melhor quando consegue envolver pais e filhos na experiência da Aprendizagem?

Atualmente, qual é a sua opinião sobre a forma como decorreram as aulas de Português no 12.º ano do seu educando/ a sua educanda?
1. "De um modo geral acho que correram muito bem, o que se refletiu no resultado final do exame."
2. "Achei que as aulas decorreram de forma interessante, saindo da ideia de um programa fechado e com um único caminho para algo que abre novos horizontes, permitindo aos alunos um conhecimento mais abrangente dos conteúdos, assim como o desenvolvimento da sua autonomia, sendo um aspecto relevante para os estudantes que se destinam ao ensino superior."
3. "Inovadora, e uma boa ferramenta para esta nova etapa."
4. "Tenho uma opinião muito positiva visto que os alunos se mostram muito empenhados e envolvidos nas tarefas propostas pela professora."
5. "Neste momento está na universidade, mas as aulas de 12º ano foram ótimas."
6. "A minha filha está na universidade, mas acho que decorreram bem."
7. "Abriu horizontes para novas formas de trabalho, permitindo-lhe saber fazer escolhas no futuro, no sentido de qual a melhor estratégia de trabalho."
8. "Considero a metodologia não ser de todo errada, mas que carece de ser complementarizada."
9. "Parece-me que será de uma forma monótona, pouco motivadora e que não "obriga" a pensar além do que está escrito e interpretado por outros."

Tabela 4.5 – Opinião dos encarregados de educação *a posteriori*

As 7 primeiras respostas denotam um acolhimento muito favorável no que respeita à metodologia inovadora e da forma como decorrerem as aulas de Português, ao longo do ano, dado que houve envolvimento e empenho dos alunos, com bons resultados de final de ano. Estão, de facto, presentes todos os ingredientes para o sucesso escolar.

A resposta 8, “*Considero a metodologia não ser de todo errada, mas que carece de ser complementarizada.*”, traduz que houve acompanhamento por parte do encarregado de educação e que o respondente denotou haver necessidade de aperfeiçoamento da metodologia ou estratégias. Aqui, temos de convir que, em matéria de pedagogia, há sempre melhorias a efetuar. Não há receitas milagrosas, conforme já admitimos. Daí defendermos uma pedagogia em que o professor deva estar em permanente reflexão, em análise crítica, em diálogo consigo próprio, com os seus pares e com os alunos, sendo estes os principais alvos do trabalho docente. Nunca é um trabalho acabado, visto que o ser humano está em constante devir, fruto dos avanços sociais e tecnológicos, próprios da vida humana. Por esta razão, também defendemos que o professor deve acompanhar de perto a sociedade através de uma formação permanente e atualizada que lhe permita conhecer bem a sociedade de onde vêm os seus alunos a cada ano que passa. O aluno de 2019 está bem longe do aluno que o professor foi, simplesmente, porque a sociedade não só avançou como pulou graças à evolução (ou por causa da) tecnológica e informática. É hoje uma sociedade digital e global, em rede, com tudo aquilo que isto acarreta e implica.

A resposta 9 parece-nos ser o resultado de um equívoco na interpretação da pergunta e julgamos que o encarregado de educação estará a referir-se ao futuro do seu educando, pelo que não faremos qualquer outra inferência.

Finalmente, e recorrendo às notas de campo, registamos que, na reunião de avaliação do conselho de turma, quer do 1.º período quer do 2.º período, as duas representantes de pais/encarregados de educação sempre elogiaram a metodologia da professora-investigadora e manifestaram muita satisfação em relação ao empenho dos alunos da turma e, naturalmente, em relação aos seus resultados escolares. Também iam dando conta da motivação dos alunos face aos trabalhos propostos.

Acrescentaremos que, dado que obtivemos apenas 9 respostas ao inquérito que foi endereçado aos 23 encarregados de educação da turma, a professora-investigadora entrevistou a diretora de turma dos participantes relativamente a alguma reação de desaprovação por parte dos pais. A resposta obtida foi a de que nunca houve qualquer encarregado de educação a manifestar preocupação ou desagrado quanto ao desenrolar das aulas de Português.

4.2 Dados obtidos através da análise dos videogramas

Relativamente à obra *O Livro do Desassossego*, da autoria de Bernardo Soares, cada um dos seis grupos analisou profundamente um dos excertos, mas toda a turma assistiu à apresentação dos 6 textos, ficando assim com conhecimento interposto de outros 5 fragmentos. Tendo em conta que as Metas do Programa determinavam 3 extratos sobre 6 propostos, conjugando apresentações quer dos vídeos quer apresentações individuais orais, as Metas foram não apenas atingidas como foram ultrapassadas na turma que, assim, teve acesso a todos os trechos mencionados no Programa. O mesmo sucedeu na abordagem da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, na medida em que as Metas preveem a análise de 8 poemas, sem discriminação. Visto que cada grupo analisou 8 poemas e houve 6 grupos, foram apresentados 48 poemas, ao longo das aulas, ou seja, toda a obra, que conta 44 poemas, foi tratada dentro da turma. Portanto, não espanta que, nas reflexões finais sobre os videogramas, alguns grupos mencionassem que se sentiam “familiarizados com a obra”. Com um estudo desta latitude, era impossível o aluno ser alheio ao conhecimento da obra.

No caso dos excertos de *O Livro do Desassossego*, os trabalhos (videograma ou outro suporte) trataram conteúdos próprios da disciplina de Português, a saber: localização espaço-temporal, análise das personagens intervenientes e dos espaços, recursos expressivos, mensagens explícitas e implícitas dos trechos e identificação dos elementos intertextuais. O suporte da apresentação ficara ao critério do grupo. Assim, respondendo ao desafio da professora-investigadora, 3 grupos, isto é 50%, decidiram aventurar-se na realização de videogramas (figura 4.1 – abaixo). A qualidade e a criatividade obtidas foram tais que a professora-investigadora levou todos os grupos a realizarem videogramas no trabalho seguinte, acerca de *Mensagem*.

Para os videogramas à volta desta obra, os grupos receberam as orientações na sala de aula física, que foram as seguintes: contextualização histórica e cultural da obra, simbologia das bandeiras monárquica e republicana e alusão (de forma criativa) à estrutura da obra e aos poemas analisados dentro do grupo, sem apresentar as análises detalhadas dos poemas, uma vez que estas foram alojadas no mural digital do *Padlet*.

O resultado foi espantoso. Houve um grupo que se deslocou até Guimarães, a cidade-berço da nação, e à praia, para ali aludir aos poemas que lhe couberam da parte *Possessio maris*, e filmaram em tempo nublado para lembrar a última parte da obra, o *Encoberto*. Alguns grupos não se pouparam a esforços e até envolveram a família, conforme refere um encarregado de educação, no questionário (gráfico 4.4). Aliás, conforme referido atrás, nas reuniões do conselho de turma, as duas mães, representantes dos pais, manifestaram pública e pessoalmente à professora-investigadora a sua

simpatia para com as estratégias desenvolvidas na disciplina de Português que, segundo elas, despertaram motivação e empenho nunca vistos nos alunos.

No que toca ao terceiro trabalho, os contos do século XX, cada grupo recebeu aleatoriamente um conto que teve de analisar, previamente, segundo as categorias da narrativa. No videograma, teriam de estar presentes dimensões da disciplina de Português (e não só), tais como uma referência biográfica do autor, uma contextualização histórico-cultural da diegese e as características requeridas nas Metas do Programa de Português para cada conto. A história da narrativa deveria ser apresentada de forma criativa, sem recorrer ao recontar puro e simples da trama. Aqui, mais uma vez, os três contos foram tratados dentro da turma, dado que cada grupo tratou um conto em pormenor e cada conto foi trabalhado por dois grupos diferentes. Por haver seis equipas de alunos, foram, assim, ultrapassadas as Metas estabelecidas que preconizam a seleção de dois dos três contos propostos. Tendo em conta que toda a turma assistiu à apresentação dos três contos, com a vantagem de terem sido abordados por grupos diferentes, os alunos tiveram conhecimentos dos três contos propostos no Programa. Esta estratégia permitiu um enriquecimento dos alunos em vários planos face às obras, bem diferente de uma leitura única caso a aula fosse *dada* pela professora de modo tradicional e uniformizador. Promoveu-se, deste modo, uma aprendizagem personalizada dentro de cada grupo que, num segundo momento, foi partilhada com o grupo-turma graças à apresentação dos trabalhos nas duas salas de aula, a física e a virtual. A vantagem da sala virtual reside no facto de os vídeos lá colocados poderem constituir-se num *vodcast* (Oliveira, 2010), por ficarem acessíveis e serem visionáveis onde e quando os alunos desejassem e as vezes que entendessem.

Finalmente, o quarto Cenário Inovador de Aprendizagem consistiu num trabalho que versou sobre a obra narrativa de leitura integral, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, da autoria de José Saramago. A professora-investigadora solicitou uma investigação que levaria os alunos a conhecerem os episódios históricos aludidos na obra do Nobel português, como os movimentos fascistas europeus, incluindo o Estado Novo, e as guerras na Europa, nos anos 30 do século XX. Por considerar que os alunos só podem compreender uma obra se conhecerem o contexto histórico-cultural, sobretudo quando são alunos que não têm no seu currículo formal a História da Europa, incluindo a de Portugal, a professora previu que esses elementos deveriam integrar a narrativa do videograma. Para cumprir as Metas estabelecidas no Programa, os alunos deveriam, também, levantar diversos exemplos textuais de recursos expressivos, de intertextualidade, características linguísticas saramaguianas, sendo uma forma de levar os alunos à leitura da obra e dar conta dessa evidência.

Destarte, os alunos-participantes foram motivados para a leitura integral de formas diversas: por um lado, dentro da sala física, a professora fez uma *leitura intensiva* de certas passagens, num formato tradicional e interativo, como forma de os alunos captarem o estilo da obra e cativá-los para a narrativa, “desbravando” os caminhos mais difíceis e auxiliando os alunos na sua leitura individual e de grupo; por outro lado, os alunos foram levados a produzirem um videograma, segundo orientações da professora. Assim, leram a obra sob múltiplos formatos e puderam construir uma aprendizagem vasta, dinâmica e significativa, seja acerca da obra, seja acerca do contexto da sua ação, tudo isto num trabalho final que lhes exigiu competências de pesquisa e de organização da informação, de escrita do guião, de produção do videograma com criatividade, sendo uma aprendizagem lata, desde a leitura à ordem técnica e tecnológica do vídeo, numa perspetiva das competências do Perfil do Aluno do século XXI. Portanto, pode falar-se, efetivamente, em multiliteracias multimodais.

O sucesso dos primeiros videogramas sobre *O Livro do Desassossego* representou uma ousadia que abriu caminho a uma experiência pedagógica no processo ensino-aprendizagem, totalmente inovadora, para o tratamento das obras literárias previstas no currículo prescrito para o 12.º ano. Ousadia, sobretudo, por incidir sobre uma turma em ano de exame nacional e sem qualquer disciplina de audiovisual para apoiar tecnicamente esses alunos. Consequentemente, eles tiveram de fazer apelo às competências intrínsecas de um “nativo digital” (Prensky, 2001), adquiridas num currículo não formal ou informal, fora da sala de aula e fora do currículo formal de Português, a fim de serem colocadas ao serviço da construção do saber desta disciplina. Assim, a geração que trata a tecnologia por “tu”, que a utiliza e a respira como uma extensão de si próprios (Moura, 2010), sem necessidade de livro de instruções, mostra ser capaz de superar-se, descobrindo dentro de si competências que o ensino tradicional não convoca nem possibilita. Conforme defende Oliveira (2009), a “realização de um filme (...) proporciona o entendimento de escrita enquanto apreensão/compreensão/construção da realidade” (p.5575), potenciando multiliteracias. De facto, continua a autora, antes de haver filme, há um texto escrito porque realizar um filme é um exercício bem mais complexo do que escrever uma (simples) história. Criar e editar um videograma envolvem e desenvolvem competências externas à disciplina de Português, como destrezas técnicas de informática avançadas. Segundo esta investigadora (*ibidem*), a realização de um videograma pressupõe as seguintes etapas:

- i) pesquisa de informação em várias fontes;
- ii) organização e estruturação de informação;
- iii) construção do argumento/história;

- iv) construção do *storyboard*;
- v) pesquisa de elementos gráficos, visuais e áudio;
- vi) planificação de rotação;
- vii) montagem do filme;
- viii) utilização de ferramentas digitais de edição de vídeo;
- ix) utilização de ferramentas da *Web 2.0* para fazer *upload* do filme para a Internet (Youtube, rede social, *site*, *blogue*).

No caso dos videogramas versando sobre as obras literárias, há mais. Tem de haver leitura prévia das mesmas. Portanto, a videografia funciona como um contributo para a leitura das obras, para a aprendizagem e para o sucesso educativo, conforme se verificará à frente, na análise dos resultados das avaliações interna e externa. Desta forma, o aluno teve a oportunidade de conhecer a obra mais a fundo e, concomitantemente, de a apreciar e entender melhor. Logo não poderia estar em melhores condições e preparado para a avaliação escrita, prevista a nível interno, nos testes, e a nível externo, no exame nacional. (tabela 4.10).

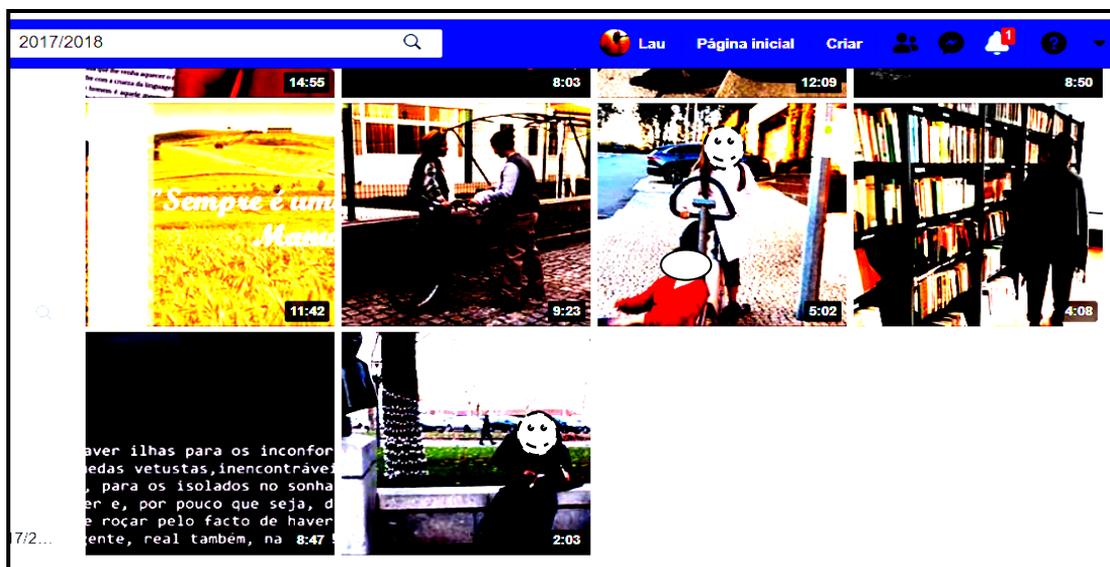


Figura 4.1 - Videogramas sobre os contos do século XX e a obra *O Livro do Desassossego*, de Bernardo Soares

No total, foram realizados e apresentados 21 videogramas na turma. Infelizmente, três perderam-se devido a problemas técnicos, um dos inconvenientes que teria sido evitado caso os grupos tivessem colocado sistematicamente os seus trabalhos no grupo fechado do Facebook, sala de aula virtual. Assim, ainda é possível encontrar, e visualizar, 18 vídeos entre a sala virtual (figuras 4.1 e 4.2)

e a página da escola do Facebook (Figura 4.3), onde estão armazenados digitalmente. Podemos falar em *vodcasts* (Oliveira, 2010), por ficarem acessíveis na *Web*, quer através da rede social Facebook, dentro e fora da sala virtual, quer através do Youtube, onde alguns alunos também colocaram os seus trabalhos.

Ler uma obra não se limita à leitura de um texto, ou no formato físico ou no formato digital. Ler uma obra pode passar pela sua interpretação através de uma recriação, num vídeo. Foi isto que aconteceu com as quatro obras (extratos de *O Livro do Desassossego*, *Mensagem*, contos do século XX e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*) interpretadas e representadas nos trabalhos audiovisuais. Tratar-se-á de novas formas de pensar e construir o saber, que passa por uma aprendizagem colaborativa, de grupo, onde todos os agentes são ativos e corresponsáveis nesta construção (Harasim *et al.*, 2005, *apud* Nogueira & Oliveira, 2009). Contrariamente, à sensação de incompletude dos conteúdos, referida pelos participantes no item 13, gráfico 4.12, e não obstante o facto de não ter sido a professora a 'lecionar' toda a matéria, no sentido de 'dar as aulas' de forma expositiva e tradicional, a qualidade científica dos vídeos, os resultados dos testes e dos exames provam que os alunos atingiram os conhecimentos necessários e previstos no Programa e não apenas isso. A insegurança, natural, deveu-se ao facto de ser a primeira vez que os alunos eram confrontados com uma metodologia que os impelia para a autonomia. A longa experiência profissional da professora-investigadora levou-a a ter uma consciência plena das limitações dos métodos tradicionais que se resumem, por parte do aluno, a ouvir passivamente e a decorar aquilo que o professor diz ou manda ler no manual. Ora, os alunos também tiveram acesso ao manual, se o desejassem, mas ainda consultaram várias outras fontes, conforme se pode ler nos seus testemunhos ao longo do questionário, sendo, segundo alguns, um *handicap*. Contudo, importa lembrar que aprenderam a investigar, a seleccionar e até se deram conta de informação errada. Isto significa que souberam discernir 'trigo do joio', logo houve muito mais aprendizagem, uma multitude de aprendizagens impossíveis num contexto das aulas tradicionais.

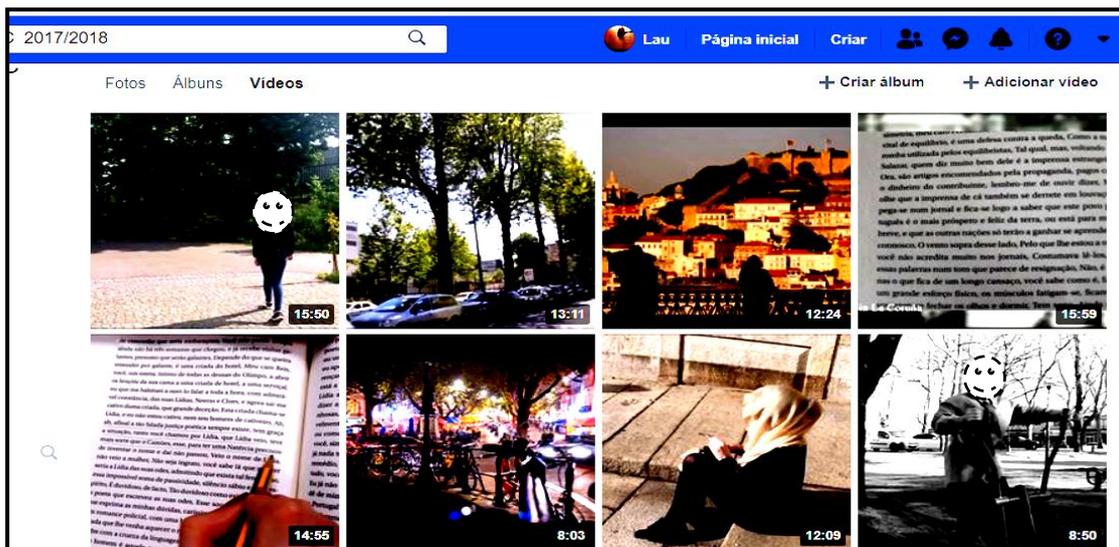


Figura 4.2 – videogramas sobre os contos do século XX e a obra *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, no grupo fechado/sala virtual no Facebook

Pelas notas de campo, a professora-investigadora reporta alegria, boa disposição e muita cumplicidade durante a preparação e a criação dos videogramas. Um evidente prazer se denotava enquanto fervilhavam os espíritos que tinham lido e investigado e se encontravam em pleno processo criativo a fim de passar para o suporte audiovisual a organização leituras das obras e das investigações inerentes aos tópicos propostos pela professora. Estas sensações emocionais decorrem do facto do aluno passar a desempenhar o papel de *agente*, transformando-se num aluno ativo, criativo, participativo e interativo com o mundo (Ferreira & Oliveira, 2011). Quando o aluno se torna protagonista da sua aprendizagem, também se geram emoções, marcantes, que contribuem para uma *aprendizagem significativa* a vários níveis e não apenas no domínio das Metas da Educação Literária.

A análise da página do Facebook do Agrupamento (figura 4.3, *infra*) dá-nos uma dimensão da visibilidade pública dos trabalhos e o reconhecimento do empenho que não se acantona ao espaço da sala de aula física, havendo, deste modo, uma promoção do trabalho e uma motivação acrescida do aluno. De facto, os números são impressionantes, visto que se situam entre as 318 e as 1100 visualizações. Pode falar-se de “comunidades virtuais”, configurando-se num espaço de socialização (Castells, 2004), onde se debatem ou visualizam conteúdos de interesse comum. Aqui se desenha uma outra forma de criar no aluno motivação e incentivo, despertando nele sentimentos de orgulho, de autoestima porque o seu esforço é valorizado e alcança a ubiquidade por estar alocado na *Web*. Trata-se de emoções fortes, próprias de um tempo em que a tecnologia e a conectividade permitem dar uma visibilidade pública àquilo que se restringiria à esfera do privado, conferindo-lhe projeção apenas possível numa rede social. Trata-se, ainda, de uma linguagem hodierna e própria da era digital, bem ao gosto da “geração polegar” (Moura, 2010) e das *selfies*. O professor, que procura o sucesso educativo

e a realização pessoal do aluno, é naturalmente contagiado pelas mesmas emoções. O processo de ensino-aprendizagem implica pessoas, logo pressupõe emoções, boas, no caso, que estabelecem ligações afetivas entre o professor e os seus alunos. Ora, são circunstâncias destas que dão ânimo e alento ao profissional do ensino para esquecer outros momentos menos gratificantes, como os das demoradas horas que implica a correção de uma centena (ou mais) de testes, atividade que se torna mais penosa com o avançar da idade, sobretudo quando a carreira já vai longa.

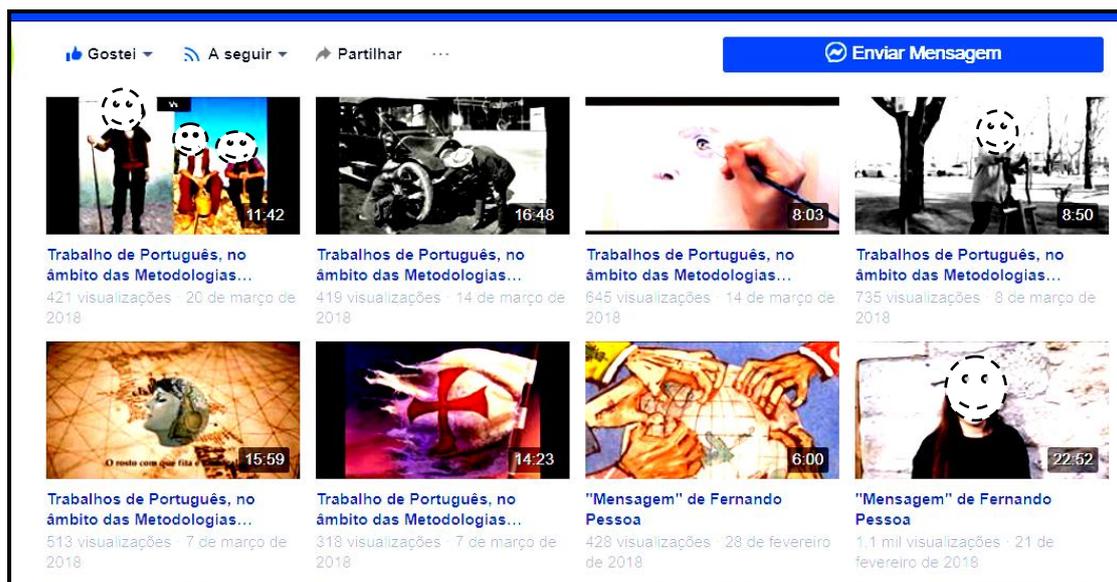


Figura 4.3 – videogramas sobre Mensagem e os contos do século XX, na página Facebook do Agrupamento

De seguida, apresenta-se a grelha de registo/ análise dos videogramas, numa versão adaptada de Oliveira (2009).

N.º	TIPO DE ABORDAGEM	OBRA TRATADA	MEDIA USADOS							Tipo de audiovisual
			Foto/imagem da Internet	Desenho	Video/filme da Internet	Música	Locução	Legenda	GPS	Videograma
1	Estilo documental + dramatização + voz off	O Livro do Desassossego	X		X	X	X			X
2	Estilo documental + voz off ilustrada	O Livro do Desassossego	X		X	X	X	X		X
3	Dramatização + voz off ilustrada	O Livro do Desassossego				X	X			X
4	Estilo documental + dramatização + voz off	Mensagem	X	X	X	X	X	X		X
5	documentário + monólogo talking head+ espaços de gravação diversos	Mensagem						X		X
6	Estilo reportagem com entrevista a professora + documental	Mensagem	X		X	X	X	X		X
7	Estilo documental + dramatização + voz off	Conto do século XX	X	X	X	X	X			X
8	documentário + dramatização + voz off ilustrada + pequena ficção criativa	Conto do século XX	X	X	X	X	X	X		X
9	Pequena ficção criativa + voz off + estilo documental	Conto do século XX	X		X	X	X	X		X
10	Estilo documental + voz off ilustrada	Conto do século XX	X	X	X	X	X	X		X
11	Estilo documental + dramatização + voz off+pequena ficção criativa	Conto do século XX	X		X	X	X			X
12	Estilo documental + dramatização +pequena ficção criativa	Conto do século XX		X		X	X			X
13	Estilo documental + dramatização + voz off	Ano da Morte de Ricardo Reis	X		X	X	X	X	X	X
14	Estilo documental + dramatização + voz off	Ano da Morte de Ricardo Reis	X		X	X	X	X	X	X
15	documentário + dramatização + voz off+ espaços de gravação diversos	Ano da Morte de Ricardo Reis	X		X	X	X	X	X	X
16	Estilo documental + voz off	Ano da Morte de Ricardo Reis	X		X	X	X	X	X	X
17	Estilo documental + dramatização + voz off	Ano da Morte de Ricardo Reis	X		X	X	X	X		X
18	documentário + dramatização + voz off+ monólogo talking head	Ano da Morte de Ricardo Reis	X	X	X	X	X	X		X

Tabela 4.6 – Grelha de registo/ análise dos videogramas

Analisando a grelha de registo dos videogramas, constata-se que os grupos foram diversificando as técnicas e as apresentações dos seus trabalhos, ora por contágio/inspiração ora por imaginação puramente criativa, prova de uma constante busca de melhoria nas suas prestações. A ansiedade dos 'realizadores' e a expectativa dos 'espectadores' eram grandes e renovadas a cada novo trabalho. Foram também momentos de grande cumplicidade dentro da turma. São emoções e momentos que não se esquecem, representando aprendizagens amplamente significativas e, duplamente, quando são vivenciadas na adolescência. Serão momentos recordados com gratidão, orgulho e emoção sempre que visualizarem o produto do seu esforço e do seu empenho. No caso do trabalho sobre *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, 4 dos 6 grupos foram ao pormenor de utilizar uma tecnologia do nosso quotidiano, o GPS, para sugerir a deambulação do protagonista da obra, Ricardo Reis. Uma técnica sofisticada de inclusão de uma tecnologia dentro de outra tecnologia, prova de que os alunos-participantes se superaram na produção dos seus vídeos, sem qualquer orientação de profissionais da arte audiovisual. Recorreram, mais uma vez, às suas destrezas digitais 'inatas', o seu currículo informal e seu currículo não formal. Os trabalhos permitiram também a alguns alunos mais inibidos e, habitualmente, pouco à vontade, a circunstância de falarem em público e de brilharem num protagonismo espantoso, o que leva a concluir que os alunos surpreendem os professores quando lhes é dada liberdade e autonomia para voar.

As metodologias e as estratégias pedagógicas adotadas permitiram aos alunos desenvolver a autonomia e o sentido crítico na leitura das obras literárias, poéticas e narrativas, graças à investigação e ao aprofundamento dos conteúdos nos grupos de trabalho, porquanto eles se tornaram capazes de resolver problemas na colaboração e na comunicação com os seus pares. O facto de os alunos estarem concentrados nas suas equipas e terem de criar vídeos para apresentar o resultado de todo um trabalho desenvolvido de forma colaborativa, por um lado, potencia a criatividade; por outro lado, leva-os a ultrapassarem-se a si próprios na descoberta de qualidades e de competências desconhecidas até ao momento porque nunca lhes fora permitida a liberdade de pensar, de pesquisar, de escolher e de criar no apuro do sentido crítico e da sensibilidade estética. Nunca lhes fora dada a possibilidade de descobrirem-se a si próprios, podendo exprimir-se numa linguagem multimodal através de ferramentas que eles dominam, mas que não utilizam habitualmente nas aprendizagens escolares. Ora, o mundo atual, no qual se inserem os jovens, é povoado de imagens e de sons, conferidos pela qualidade e a rapidez das tecnologias, num mundo volúvel e líquido (Bauman, 2001), em permanentes evolução, mudança e transformação que a Escola não tem acompanhado e, muitas

vezes, teima em ignorar. A Escola continua a apostar muito na memorização dos conteúdos que o manual e o professor fornecem, mantendo o aluno num papel passivo, coartando ao aluno a possibilidade/oportunidade de brilhar. O professor continua longe da sua função de educador, segundo o desiderato de alguns pedagogos, conforme defende Rubem Alves, numa gravação constante do Youtube, o professor “não ensina nada [porque] a missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, na Internet”. Pelo contrário, diz ele, o educador deve ser “um professor de espantos” cuja função é “ensinar a pensar”, é “criar na criança [ess]a curiosidade”, é “criar a alegria de pensar” e “criar o gosto pela leitura, lendo”.

Na entrega dos videogramas, as equipas juntavam uma reflexão, onde enunciavam as dificuldades encontradas na realização do trabalho, as competências desenvolvidas, a tecnologia utilizada e sua autoavaliação. Passamos a reproduzir alguns exemplos.

Exemplo 1:

Após a realização do trabalho sobre o conto “Famílias desavindas” de Mário de Carvalho, consideramos que conseguimos reconhecer as características do conto enquanto género narrativo a nível da densidade e concentração do espaço, do tempo e do número de personagens. Uma vez que, neste conto, podemos detetar o forte uso da ironia, decidimos inovar na forma como expusemos os tópicos sugeridos. Para isto, produzimos um telejornal que utilizamos como base para contar a história e explicar estes tópicos. Assim, o nosso vídeo tornou-se leve, divertido e não maçador sem deixar de ser completo. Concluímos o trabalho tão satisfeitas com o resultado que estávamos ansiosas por o apresentar à turma. Por tudo isto, autoavaliamo-nos com vinte valores.

Nesta reflexão, é visível a tomada de consciência das pesquisas e da seleção efetuadas pelas alunas para responder aos tópicos solicitados para a realização do trabalho. Também são claros a perceção e o domínio das alunas quanto à criatividade desenvolvida e do seu impacto no público (“divertido e não maçador sem deixar de ser completo”). Ainda se lê o testemunho das emoções vivenciadas (“estávamos ansiosas por o apresentar à turma”), que se inscrevem no Perfil dos Alunos, e que levam a uma aprendizagem marcante e significativa. No final, a autoavaliação é elevada e carregada de convicção e expectativa, na medida em que estão certas de terem realizado um trabalho de qualidade excelente e reclamam, assim, alcançar a classificação máxima, 20 valores.

Exemplo 2:

Após a realização do trabalho “Mensagem”, conseguimos entender melhor a obra na sua íntegra bem como a sua importância. É realmente um desafio explicar em tão pouco tempo, de uma forma completa, o verdadeiro significado de “Mensagem” assim como todos os outros tópicos sugeridos.

Este trabalho pôs-nos à prova a vários níveis. Tivemos que dar asas à nossa criatividade e criar algo único e original, que apesar de conter tanta informação não fosse massivo. Por isso é que decidimos inovar e fomos até Guimarães, para falar sobre a primeira parte da obra; até à praia, visto que a segunda parte trata o Mar Português e, por último, optámos filmar num dia encoberto, devido ao título da terceira parte. Todas estas deslocações demonstraram muito esforço e empenho da nossa parte, pois tivemos que despendir bastante tempo (e bastante custos) para as realizar.

Por último, queremos salientar que ficamos bastante contentes com o resultado final e que nos sentimos familiarizadas com a obra.

Posto isto, achamos que merecemos 20.

Neste exemplo de reflexão, denota-se o grau de apropriação dos conceitos e da compreensão da obra de Fernando Pessoa (“conseguimos entender melhor a obra na sua íntegra bem como a sua importância”), da dimensão do envolvimento, da entrega à aprendizagem com a preocupação de escolher os cenários adequados e de acordo com a simbologia da obra. Muita sinceridade e frontalidade também se revelam através da referência aos custos em tempo e em dinheiro despendidos para a concretização do trabalho. Podemos concluir tratar-se de alunos empenhados e muito cientes disto e completamente conscientes das aprendizagens adquiridas (“Este trabalho pôs-nos à prova a vários níveis”/ “sentimo [-nos] familiarizadas com a obra”). Mais uma vez, a reflexão conclui com a manifestação de emoções (“bastante contentes com o resultado final”) e o reconhecimento e exigência de que merecem a nota máxima. Também, aqui, estão patentes uma aprendizagem, marcante e significativa, e uma maturidade muito interessante perante o trabalho desenvolvido como que a dizer: ‘quem trabalha merece ser reconhecido’.

Exemplo 3:

Nós, grupo 2, autoavaliamo-nos com 19 no trabalho sobre “O Ano da Morte de Ricardo Reis”. Consideramos que o nosso trabalho apresenta aspetos bastantes positivos, como a caracterização do tópico das representações do amor, onde se destaca o cuidado com o vestuário utilizado, representante da época em que se passa a história da obra. Além disso, abordamos todos os tópicos de forma sucinta e direta, sendo que conseguimos fazer com que o trabalho não ficasse monótono e cansativo, o que também foi ajudado pela escolha das músicas, porém algo que poderá ter prejudicado a apresentação do nosso vídeo foi os problemas técnicos que tivemos com o sistema de som do computador/projetor, que não ajudaram na perceção de algumas músicas ou até de algumas partes relacionadas com os tópicos pedidos.

Em relação às vantagens e desvantagens de fazer um trabalho deste tipo, cremos que este apresenta mais vantagens, pois obriga a uma compreensão e pesquisa mais aprofundada de todo o conteúdo da obra e da sua importância, sendo que promove o conhecimento sobre os acontecimentos histórico-políticos e os hábitos e costumes da sociedade portuguesa da época. Outras vantagens deste método são que fomenta a imaginação e incentiva a autonomia no estudo, de modo que não dependemos da professora para compreender a obra, pois conseguimos fazer uma análise autónoma e percebê-la, complementando depois com a informação transmitida pela professora. Além disto, acreditamos também que pode promover a cultura devido, por exemplo, à

pesquisa e conhecimento de músicas de outras épocas, de modo a utilizá-las no trabalho. Por último, as nossas capacidades de representar e de produzir e editar vídeos são desenvolvidas, o que é bastante vantajoso.

A única desvantagem que encontramos num trabalho deste género é o tempo necessário, fora de aula, para fazer o trabalho, pois a gravação e a edição do vídeo podem ser bastante demoradas.

Durante a realização deste trabalho utilizamos uma Canon 120D e uma Canon 110D para as gravações de imagem e os nossos telemóveis para a gravação do áudio. Utilizamos também diversas aplicações, a Dictafone, para a edição de voz, a Download Free para o download de vídeos e músicas da internet e o Movie Maker para a edição do vídeo.

Concluindo, este desafio proposto pela professora foi bastante enriquecedor, na medida em que tivemos de ser capazes, com muito esforço, de transmitir de forma clara e objetiva a obra “O Ano da Morte De Ricardo Reis”, e achamos que o fizemos de forma bem sucedida.

Mais uma vez, o exemplo 3 encerra a ideia de que os alunos desenvolveram uma forte capacidade analítica que os torna consciente do esforço desenvolvido, da apreensão do conhecimento da obra e das potencialidades que este formato de trabalho proporciona para o seu enriquecimento e a sua aprendizagem quer a nível da obra do Programa quer a nível de outros domínios adjacentes à pesquisa, organização da informação, gravações e produção do vídeo. Interessante ler que o grupo não levanta questões sobre as dificuldades e prefere sublinhar “*cremos que este (tipo de trabalho) apresenta mais vantagens*”, conscientes do nível de aprofundamento alcançado face à obra graças à metodologia de trabalho e apontando como única desvantagem a do “tempo fora da aula” necessário à concretização do produto final. Neste caso, o grupo autoavalia-se em 19 valores, em vez da classificação máxima, talvez por acanhamento ou por humildade ou por reconhecer que não atingiu a ‘perfeição’ no trabalho realizado.

Exemplo 4:

Ao realizar este trabalho sobre "O Ano da Morte de Ricardo Reis" no formato de vídeo, pusemos em prática os nossos conhecimentos e aprendizagens nos mais diversos instrumentos tecnológicos.

Usamos o movie maker para editar o vídeo, o Go Record para obter as imagens das ruas e lugares presentes na obra, a câmara na filmagem de cenas relacionadas a acontecimentos do livro e o telemóvel e computador no tratamento dos tópicos pedidos pela professora.

Relativamente ao resultado final do nosso trabalho foi bom, não excelente, pois comparativamente a outros grupos, não tinha tanta criatividade, mas a nível da forma como esclarecemos e apresentamos os tópicos pedidos pela professora achamos que estavam muito bem tratados.

O método de ensino em que este formato de aprender a matéria está inserido é o do uso das novas tecnologias, num ambiente mais autónomo, o que consideramos que é de melhor compreensão das várias temáticas a que somos expostos. Mas este método de ensino também tem pontos fracos e estes centram-se no facto da escola não ter áreas ou instrumentos e programas para conseguirmos fazer um bom trabalho.

Concluimos assim que, na nossa opinião, merecemos um 19.

O último exemplo inscreve-se muito dentro daquilo que dissemos acerca dos exemplos anteriores. Para além disto, é muito interessante aqui verificar a humildade, comovente, desses jovens que declaram terem desenvolvido um “bom” trabalho, “não excelente”, apenas porque não lhe reconhecem “tanta criatividade” relativamente aos trabalhos realizados anteriormente. Tanta exigência, vinda de meninos a quem ninguém ensinou a gravar, a produzir e editar vídeo e que, para que sejam ‘perdoados’, pedem, então, 19 valores e não a nota máxima. Um ato sublime de humildade graciosa, prova evidente de uma beleza interior, que não deixa indiferente e sensibiliza qualquer professor atento. Como não valorizar estes atos de contrição enorme, tão inesperados e sinceros de alunos conscientes e maduros que nenhuma aula expositiva consegue alcançar? Mais: nenhum ou poucos professores com 50 anos seriam capazes de realizar os belíssimos trabalhos desenvolvidos por estes alunos. Neste testemunho, o único aspeto ‘negativo’ é apontado à escola por esta não disponibilizar programas à altura da exigência e dos conhecimentos tecnológico desses alunos para realizarem vídeos conforme a sua expectativa, que se tornou elevada, visto este ser o último trabalho do ano letivo. Infere-se que os alunos também cresceram em termos de aquisição de capacidade criativa e artística e de domínio tecnológico e digital, sendo aprendizagens não previstas no currículo do Programa e Metas da disciplina de Português, no final do 12.º ano.

As reflexões decorrentes dos trabalhos entregues permitem alcançar vários aspetos importantes quer para o aluno quer para o professor, a saber: i) desenvolver a capacidade de consciência analítica e crítica do aluno; ii) medir o impacto da metodologia, nos progressos da aprendizagem e das aprendizagens reais, para além do currículo formal, exposto no Programa; iii) medir os conhecimentos adquiridos em diversas áreas pelos alunos ao longo do ano; iv) conhecer interiormente as Pessoas que são os alunos e avaliar os valores que os norteiam. Acresce que a leitura desses testemunhos é de uma riqueza invulgar e comovente que só pode preencher um professor de alegria e satisfação perante o seu próprio trabalho.

4.3 Resultados classificativos dos três períodos da turma

Logo no início do ano letivo, criou-se uma grande empatia entre a professora-investigadora e a turma. Gerou-se, deste modo, um excelente ambiente de trabalho na sala de aula, com alunos sempre dispostos a colaborar nas atividades propostas pela professora. Nesse ano, segundo os critérios de avaliação em vigor no agrupamento (anexo 1), os testes escritos correspondiam a 65% da avaliação

final do período, a oralidade 25% (conforme a Portaria n.º 304-B/2015 de 22 de setembro), 10% para Atitude/Valores/Destrezas.

4.3.1 Resultados do 1.º período

Assim, apesar de alguns resultados dos testes escritos do primeiro período (tabela 4.7) não corresponderem totalmente ao bom desempenho demonstrado nas tarefas diárias, a professora atribuiu 20 valores nos 10% referentes ao parâmetro 'Atitudes/Valores/Destreza'. A professora procurou, deste modo, ser justa face à postura e ao desempenho quotidiano, observados ao longo do período, como estratégia de motivar os alunos para as matérias seguintes que exigiram maior empenho e bastante trabalho. Avaliou desta forma também por estar ciente e convicta de que a avaliação não pode revestir uma função penalizadora ou punitiva do aluno (Silva, 2017), mas deve, antes, servir de motivação para melhorar o seu interesse pela aprendizagem na disciplina e, concomitantemente, o seu desempenho académico, sendo este um fator económico-social (*ibidem*).

Avaliação do ano letivo de 2017/2018				
1.º período				
	1.º teste escrito	2.º teste escrito	Oralidade formal e informal	Atitudes/Valores/Destreza
	65%	65%	20% + 5%	4% + 6%
Aluno 1	162	148	160	200
Aluno 2	151	145	160	200
Aluno 3	115	121	160	200
Aluno 4	178	174	180	200
Aluno 5	152	130	160	200
Aluno 6	140	126	160	200
Aluno 7	123	145	160	200
Aluno 8	176	140	160	200
Aluno 9	161	152	160	200
Aluno 10	133	133	160	200
Aluno 11	156	149	160	200
Aluno 12	149	151	170	200

Aluno 13	140	140	180	200
Aluno 14	122	125	160	200
Aluno 15	127	110	160	200
Aluno 16	182	176	180	200
Aluno 17	173	169	180	200
Aluno 18	147	145	170	200
Aluno 19	171	150	170	200
Aluno 20	160	145	160	200
Aluno 21	182	179	180	200
Aluno 22	149	137	170	200
Aluno 23	133	116	160	200

Tabela 4.7 Resultados do 1.º período

4.3.2 Resultados do 2.º período

Assim, no 2.º período, na sua qualidade de *professor gestor do currículo* e *professor reflexivo*, a professora-investigadora considerou que as características e a envergadura de um trabalho realizado no formato vídeo mereciam ser enquadradas nos 25% da oralidade, visto que a locução dos vídeos foi efetuada pelos próprios alunos. No que toca aos 10%, referentes a Atitude/Valores/Destrezas, a professora manteve os 20 valores tal como decidira na avaliação final do 1.º período. Efetivamente, o professor não pode ‘exigir’ trabalho aos alunos sem os recompensar, reconhecendo justa e capazmente o esforço e o brilhantismo alcançado.

A confiança depositada nos alunos-participantes pela atribuição de 20 valores nos 10% do parâmetro “Atitudes/Valores/Destrezas”, aquando da avaliação do 1.º período, surtiu o seu efeito e veio a espelhar-se quer nos resultados dos testes realizados no 2.º período (tabela 4.8), quer no empenho demonstrado, quer na qualidade dos vídeos criados. Acrescenta-se que a boa disposição e a completa entrega dos alunos aos trabalhos solicitados comprovaram o gosto que esses alunos desenvolveram pela disciplina e a leitura das obras quando, habitualmente, os alunos da área de Ciências e Tecnologias se dedicam, quase exclusivamente, à disciplina de Matemática por ser a disciplina específica de acesso ao ensino superior. Por esta razão, é frequente verificar-se um certo desinteresse pela disciplina de Português. A professora-investigadora procurou promover e valorizar outras dimensões quantitativamente mais difíceis de medir como o plano afetivo e os aspetos emocionais da aprendizagem e do conhecimento. Ora, foram, precisamente, essas vertentes humanas que galvanizaram e motivaram os alunos numa busca constante do saber e no empenho, cada vez mais consciente, para um alargamento e aprofundamento da sua aprendizagem ao longo do ano letivo

e se traduziu, até, na preocupação de alcançar melhores resultados no exame nacional quando 7 alunos se apresentaram à 2.^a fase (tabela 4.9 *infra*), conforme se tratará à frente.

Pelas notas de campo, retém-se o caso particular do Grupo III do teste do 2.^o período, que versava sobre a obra *Mensagem*, onde foi notório um forte sentimento de patriotismo nunca constatado nos anos de experiência da professora-investigadora a lecionar a mesma matéria, no formato tradicional, apesar de ‘dar aulas’ assaz interativas na análise dos poemas. Na verdade, foram as estratégias de colocar o aluno no centro da aprendizagem que potenciaram um empenho e uma concentração que permitiram uma compreensão e uma aprendizagem realmente significativas desta poesia do nosso grande Poeta. Isto lê-se nos testemunhos decorrentes do inquérito aplicados e espelhados nas diversas tabelas acima e nas reflexões supratranscritas dos próprios grupos.

Quanto à avaliação dos videogramas, esta não foi apenas da responsabilidade da professora. Os alunos foram implicados, porquanto também os alunos foram chamados a atuarem em consciência e a perceberem a dificuldade do exercício complexo que é este de avaliar e classificar os outros. Aprenderam a ouvir as críticas e os argumentos dos seus pares. Aprenderam a exprimir o seu pensamento crítico e a sua sensibilidade estética face a vídeos realizados por outros, em conhecimento de causa por serem eles próprios realizadores.

Conferir a cada grupo a função de avaliador pretendeu atingir fundamentalmente quatro objetivos: i) conseguir uma atenção redobrada de todos os alunos em relação aos textos não estudados por eles próprios para que, deste modo, passassem a conhecê-los de forma mais aliciante, na tela; ii) desenvolver o sentido crítico e de responsabilidade dos alunos, visto que tinham a seu cargo a avaliação de um produto executado por terceiros; iii) utilizar e dominar as tecnologias para fins educativos; iv) implicar e corresponsabilizar os alunos no processo complexo da avaliação de um produto estético que transmite conhecimento.

Conclui-se que, neste exercício de avaliação, se desenvolveram algumas das competências do Perfil do Aluno do século XXI, a saber: sentido crítico, sentido e sensibilidade estéticos, respeito pela opinião e observações dos colegas face ao trabalho concretizado e participação ativa e responsável na avaliação dos demais. Esta estratégia é também uma forma de o aluno saber avaliar-se e saber avaliar o produto do seu trabalho.

Avaliação do 2.º período				
	1.º teste escrito	2.º teste escrito	Oralidade formal e informal	Atitudes/ Valores/ Destrezas
	65%	65%	20% + 5%	4% + 6%
Aluno 1	152	136	190	200
Aluno 2	151	161	190	200
Aluno 3	145	127	190	200
Aluno 4	177	150	190	200
Aluno 5	162	150	190	200
Aluno 6	157	157	190	200
Aluno 7	106	133	190	200
Aluno 8	166	143	190	200
Aluno 9	164	165	190	200
Aluno 10	148	141	190	200
Aluno 11	129	145	190	200
Aluno 12	178	170	190	200
Aluno 13	166	140	190	200
Aluno 14	166	140	190	200
Aluno 15	142	115	190	200
Aluno 16	185	163	190	200
Aluno 17	170	160	190	200
Aluno 18	179	136	190	200
Aluno 19	191	109	190	200
Aluno 20	137	133	190	200
Aluno 21	174	153	190	200
Aluno 22	146	148	190	200
Aluno 23	124	134	190	200

Tabela 4.8 - Resultados do 2.º período

4.3.3 Resultados do 3.º período

O teste correspondente ao terceiro período consistiu num teste comum realizado pelas dez turmas de 12.º ano da escola (tabela 4.9, *infra*). Neste, os participantes foram confrontados com alunos que tiveram aulas no formato tradicional. Ora, foi a turma que obteve a melhor média das 10 turmas submetidas à mesmo exercício escrito, o que prova que os métodos e as estratégias pedagógicos utilizados pela professora-investigadora de modo algum prejudicaram a turma, dado que esta alcançou uma média aritmética de 14,75 valores, nesse teste de avaliação exclusivamente escrita. Prova, ainda, que a autonomia a que foram submetidos os participantes e o tempo despendido, que

alguns referem como aspeto negativo nos questionários, não destabilizaram nem dispersaram a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, ao longo dos trabalhos que originaram os vídeos. Pelo contrário, e como veremos *infra* pelos resultados da avaliação externa (tabela 4.10, *infra*), as metodologias e as estratégias foram decisivas para o sucesso escolar e pessoal. A professora-investigadora também constatou uma satisfação e uma alegria raras nos alunos quando apresentavam os trabalhos em videogramas. Efetivamente, eles descobriram talentos, capacidades e competências desconhecidas dentro de si. São emoções difíceis de verificar quando o aluno é, apenas, submetido aos testes de avaliação padronizados para mostrar as suas aprendizagens. Diversificar e flexibilizar a avaliação é, portanto, importante, conforme defende, e bem, o DL. 55/2018, de 6 de julho.

Nos 20% + 5% da 'Oralidade formal e informal', respetivamente, a professora-investigadora decidiu, conforme referido, incluir os vídeos criados, uma vez que estes refletiam a investigação e a seleção de informação sobre os conteúdos, a exemplar capacidade de transformar informação em conhecimento, espelhado no produto audiovisual, e uma capacidade impressionante de comunicar. Assim, foram cumpridos os objetivos estipulados pela professora e pelas Metas e o Programa em vigor.

Para a avaliação final do 3.º período, nos 10% dos parâmetros 'Atitudes, Valores e Destrezas', a professora incluiu análise e apresentação de textos em aulas e atitudes e valores e, ainda, a assiduidade e a pontualidade dos alunos ao longo do período.

4.4 Análise das classificações finais do 12.º ano face às dos anos anteriores

No intuito de verificar a eficácia da metodologia e das estratégias utilizadas e da sua repercussão nos resultados de final de ano, apresentamos, de seguida, uma tabela comparativa e uma análise estatística dos mesmos.

Avaliação do 3.º período							
	Teste escrito	Oralidade formal e informal	Atitudes/ Valores/ Destrezas	Classificação final Ponderada *			
Crítérios de avaliação	65%	20% + 5%	4% + 6%	12.º	10.º	11.º	diferencial
Aluno 1	146	200	188	17	16	17	0,50
Aluno 2	148	190	188	17	13	13	4,00
Aluno 3	116	180	160	14	12	13	1,50
Aluno 4	179	180	174	18	17	18	0,50
Aluno 5	146	200	174	17	12	14	4,00
Aluno 6	147	190	188	17	15	15	2,00
Aluno 7	128	180	164	15	11	10	4,50
Aluno 8	145	200	182	17	14	16	2,00
Aluno 9	169	180	182	18	18	18	0,00
Aluno 10	128	190	170	16	12	13	3,50
Aluno 11	135	200	168	16	13	12	3,50
Aluno 12	157	200	182	18	18	17	0,50
Aluno 13	168	190	176	18	17	16	1,50
Aluno 14	103	190	188	15	16	16	-1,00
Aluno 15	126	190	160	15	11	10	4,50
Aluno 16	179	180	200	19	19	19	0,00
Aluno 17	144	190	182	18	17	18	0,50
Aluno 18	175	180	180	18	17	16	1,50
Aluno 19	141	190	182	17	18	16	0,00
Aluno 20	136	200	162	16	15	15	1,00
Aluno 21	168	190	188	19	19	19	0,00
Aluno 22	161	200	180	17	15	14	2,50
Aluno 23	147	180	140	15	15	15	0,00

Tabela 4.9 – Avaliação do 3.º período e tabela comparativa com os outros anos

(Classificação final ponderada: nota atribuída, tendo em conta aos critérios em vigor no Agrupamento e a ponderação de uma disciplina trienal)*

Examinando comparativamente números, isto é, os resultados das classificações finais do 12.º ano com aquelas que os alunos obtiveram no final dos dois anos anteriores (tabela 4.9), é possível concluir que, em termos gerais, as metodologias e as estratégias adotadas para este estudo beneficiaram os alunos no sucesso escolar, no que toca à avaliação classificativa. De facto, observando caso a caso, verifica-se que os alunos ora mantiveram os resultados ora subiram entre 1 e 4,5 valores, conforme se verifica pelos diferenciais obtidos pela análise estatística (gráfico 4.19) que se segue.

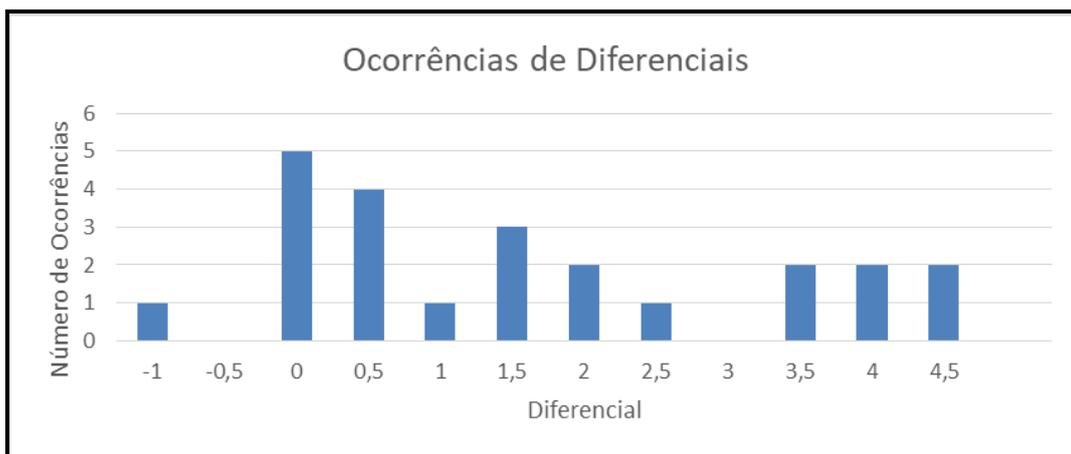


Gráfico 4.19 – Análise estatística e comparativa com os outros anos

Assim, é possível apurar que um aluno perde um valor (apesar de não ser prejudicado na média trienal da disciplina); 4 alunos sobem 0.5 valores; 1 aluno ganha 1 valor; 3 alunos aumentam 1,5 valor; 2 alunos ganham 2 valores; 1 aluno melhora 2,5 valores; 2 alunos alcançam mais 3, 5 valores; 2 alunos sobem 4 valores e 2 alunos ganham 4,5 valores. Finalmente, 5 alunos mantêm os resultados que traziam dos anos anteriores, sendo resultados situados entre 15 e 19 valores. Por aqui, também se pode inferir que os bons alunos não foram prejudicados e conseguiram manter o seu desempenho/resultados com a metodologia e as estratégias adotadas. Assim se desmistifica a ideia de que as metodologias inovadoras lesam os alunos mais aplicados.

Pela análise, concluiu-se que, quer pelas classificações obtidas quer pelos inquéritos, os alunos ora mantêm os bons resultados, ora melhoram as suas prestações, com a vantagem de desenvolverem muitas competências que vão muito para lá do currículo formal e das Metas do Programa prescritos.

4.5 Resultados obtidos na avaliação externa

Se tomarmos como referência as classificações dos testes escritos do terceiro período (tabela 4.9) e os resultados obtidos na avaliação externa (tabela 4.10), uma avaliação estritamente escrita, cruzando 1.^a e 2.^a fase, constata-se que há uma grande aproximação dos valores alcançados. Isto leva-nos a deduzir que os alunos estavam bem preparados para serem postos à prova da avaliação externa.

Se ainda quisermos efetuar outra triangulação entre a média dos testes escritos do 3.^o período e a média dos exames nacionais, constataremos que a média dos primeiros é de 14.74 valores enquanto a média dos segundos se situa nos 13.91 valores. Ou seja, um diferencial de 0.83, isto é, abaixo de 1

valor. Tendo em conta que os testes escritos correspondem a 65% da avaliação interna, à qual faltam 35% para completar os 100%, os alunos superaram largamente as expectativas.

Resultados dos exames nacionais			Diferencial 1.ª - 2.ª fase	Testes escritos do 3.º período
	1.ª Fase	2.ª Fase		
Aluno 1	140			146
Aluno 2	140			148
Aluno 3	120			116
Aluno 4	160			179
Aluno 5	130			146
Aluno 6	100	140	+4	147
Aluno 7	100			128
Aluno 8	130			145
Aluno 9	150	150	=	169
Aluno 10	130			128
Aluno 11	130			135
Aluno 12	150			157
Aluno 13	160			168
Aluno 14	80			103
Aluno 15	100			126
Aluno 16	170			179
Aluno 17	150	180	+3	144
Aluno 18	110	160	+5	175
Aluno 19	130	150	+2	141
Aluno 20	120			136
Aluno 21	140	160	+2	168
Aluno 22	150			161
Aluno 23	102	150	+5	147

Tabela 4.10 – Resultados da avaliação externa 1.ª e 2.ª fases e testes 3.º período

Desenvolvendo, passamos a explicar: nos critérios específicos em vigor na escola para a disciplina de Português de 12.º ano, no ano letivo de 2017-2018, os testes escritos representavam 65% da classificação final da avaliação interna contra os 100% da avaliação externa, um exame estritamente escrito, o que leva tantas vezes a discrepâncias entre avaliação interna e avaliação externa. Uma diferença de valores nem sempre compreendida pelo grande público, influenciado pelos (famosos) *rankings*. Lembra-se que a avaliação externa não é da responsabilidade direta do professor do aluno e será, muitas vezes, turvada devido a fatores circunstanciais como o nervosismo causado pela responsabilidade dos resultados para conclusão e/ou prosseguimento de estudos, etc. que podem provocar bloqueios psicológicos e as chamadas ‘brancas’ perante a folha de prova. Isto mesmo se

pode ler nos testemunhos recolhidos pela entrevista, exarados na tabela 4.11. Acresce que são provas elaboradas por especialistas cuja linguagem e cuja exigência são sempre uma surpresa/incógnita para todos, incluindo os professores dos alunos-candidatos a exame. Mais: os exames são provas para concluir o processo da escolaridade obrigatória e não deveriam ser utilizados para selecionar os candidatos às universidades.

A avaliação interna, essa, mede (ou tenta medir) a convivência professor-aluno, diária, durante um ano letivo; e, acima de todos os testes escritos, cada aluno desenvolve um perfil pela sua personalidade, pela forma como trabalha e lida ora com os seus pares ora com o professor. Ou seja, trata-se de todo um enquadramento que se desagrega totalmente perante um exame escrito, impessoal, frio e solitário, sendo paradoxal e profundamente decisivo para o seu futuro. Acrescenta-se que, em 2018, a estrutura e a cotação das provas do exame de Português foram alteradas, o que constituiu uma completa surpresa para todos, professores e alunos. Variável, esta, precisamente referida pelos alunos no inquérito e, por esta razão, alguns se sentiram perdidos e não conseguiram demonstrar todas as suas potencialidades ‘logo à primeira’ (tabela 4.11). Também foi uma das razões que os impeliu a apresentar-se à 2.^a fase para procurar subir os resultados obtidos na 1.^a fase.

Voltando à análise comparativa avaliação interna / avaliação externa, efetivamente, os 35%, referentes ao (des)empenho diário, podem subir os resultados internos quando se trata de alunos esforçados nos parâmetros mais humanos que são a expressão oral (25%) e destrezas, valores e atitudes (10%). De facto, os exames, enquanto “tecnologia [de] testes padronizados faz com que esqueçamos frequentemente que os estudantes são seres humanos com características que não podemos avaliar, mas que não deixam de ser importantes” (Kincheloe, 2008, p.53). Ora, os parâmetros ‘humanos e personalizados’, tendo um peso de 35%, são aqueles que o professor observa e tem em conta no contacto quotidiano face ao desempenho e empenho, dentro e fora da sala de aula, em competências tecnológicas e artísticas, na oralidade, na escrita, na relação professor-aluno e aluno-aluno, de simpatia e empatia. Aqui, sim, a avaliação é da responsabilidade do professor. Lembremos, assim, que

A avaliação escrita, por si só, e sendo a que compõe mais peso na avaliação, não retrata o verdadeiro conhecimento dos discentes, além de se compor de diversos problemas. O problema mais mordaz dessa avaliação escrita, com fim classificativo, são os critérios de classificação que podem alterar consoante o docente que corrija o teste ou exame; além de que restringe a avaliação de modalidades orais, práticas ou artísticas (Silva, 2017, p.33).

Analisando de mais perto os resultados obtidos pelos participantes na 1.^a fase da avaliação externa (tabela 4.10), verificamos que, comparativamente à média da escola (10,70 valores) e à média

nacional (11 valores), conforme relatório do IAVE (anexo 2), a turma dos participantes ficou muito bem posicionada com 13 valores. Calculando a média definitiva/final dos resultados do *corpus* em estudo nos exames nacionais, entre as 1.^a e 2.^a fases, obtemos 13,91 valores. São dados concretos e claros que demonstram que os participantes estavam preparados no final do ano letivo para enfrentar a avaliação externa.

4.5.1 Entrevistas aos participantes em relação aos exames nacionais

Para além do inquérito, no formato de questionário, foi aplicado um outro instrumento: a entrevista aos participantes que realizaram o exame da 2.^a fase e àqueles que, apesar dos resultados mais baixos da turma no exame, optaram por não realizar essa segunda prova nacional.

Assim, no intuito de conhecer os motivos que levaram os 7 alunos a repetir o exame nacional na 2.^a fase, foram realizadas várias entrevistas, efetuadas *on line*, via *messenger* do Facebook, no mês de janeiro de 2019. A pergunta foi simples, objetiva e direta: *Porque foste ao exame da 2.^a fase?* (Tabela 4. 11)

Porque foste ao exame da 2. ^a fase?
"E fui ao exame de 2 ^o fase porque sabia que conseguia fazer melhor e não fiquei muito contente com a nota da 1 ^o . Mesmo não precisando do exame para a candidatura decidi faze-lo"
"respondendo à sua pergunta não compareci à segunda fase do exame porque considerando o meu percurso da disciplina achei uma nota razoável e que não justificava a minha ida à 2 fase, uma vez que, a meu ver não conseguiria obter melhor"
"Fui ao exame da 2. ^a fase porque no dia da 1. ^a fase não me estava a sentir bem, não estava a conseguir concentrar-me e errei muitas coisas que não costumava errar"
"Fiz a 2. ^a fase porque não tive o resultado que esperava na 1. ^a fase. A maior diferença entre as duas foi na segunda eu ter conseguido organizar melhor o meu tempo por conhecer a nova estrutura!"
"fui fazer o exame da 2 fase pelo facto de querer esgotar todas as possibilidades de forma a ter mais hipóteses de entrar em qualquer universidade do meu interesse. "
"A nota já era suficiente para eu entrar, mas achei que podia fazer melhor e mesmo a nota de recurso não correspondeu 100% às minhas expectativas"
"Fiz o exame da 2 ^o fase porque o da 1 ^o não atingiu a nota que eu achava que conseguia alcançar, sendo que depois consegui alcançar uma boa nota na 2 ^o fase"

Tabela 4.11 – Motivos para realização da 2.^a fase do exame nacional

A leitura das respostas leva-nos a concluir que, predominantemente, os alunos decidiram repetir o exame na 2.^a fase na esperança de melhorar os resultados obtidos na 1.^a fase por considerarem que detinham mais capacidades do que aquelas que o primeiro exame evidenciou na pauta. Esta decisão prendeu-se, sobretudo, com a consciência clara dos conhecimentos adquiridos e interiorizados pelos alunos e o brio em procurar manter as classificações elevadas, alcançadas durante o ano letivo, na avaliação interna, e não se prendeu tanto com a média de acesso ao ensino universitário. Foi uma intuição que se verificou assertiva para 6 dos 7 participantes, visto que apenas 1, manteve a nota da 1.^a fase (15 valores). Os demais subiram de 2 a 5 valores (tabela 4.10).

Relativamente aos 3 participantes que decidiram manter as classificações obtidas no exame nacional, entre 8 e 10 valores, também foi realizada uma entrevista a cada um, no mesmo formato, ou seja, *on line*, via *messenger* do Facebook, na qual a professora-investigadora colocou a seguinte pergunta direta e objetiva: *Porque não foste ao exame da 2.ª fase?*

Seguem-se as respostas obtidas (tabela 4.12).

Porque não foste ao exame da 2.ª fase?
“Relativamente à segunda fase, eu não estava em Famalicão quando as notas saíram e só as vi um bocado tarde. Assim sendo, tinha pouco tempo para me inscrever na segunda fase e como a nota do exame de português não era necessária para a minha candidatura à universidade decidi não me inscrever e estar preocupada com a inscrição e tudo o resto.”
“não compareci à segunda fase do exame porque considerando o meu percurso da disciplina achei uma nota razoável e que não justificava a minha ida à 2 fase, uma vez que, a meu ver não conseguiria obter melhor.”
“Não quis correr o risco de recorrer à segunda fase para a universidade. Como também tinha média suficiente para entrar no curso que queria”

Tabela 4.12 – Motivos da não-realização da 2.ª fase

Pela leitura das respostas se deduz que os três alunos se contentaram com os resultados obtidos na 1.ª fase do exame pelo facto da média final de acesso ser suficiente para o seu ingresso no curso superior pretendido. Não podemos deixar de inferir, todavia, que estes alunos não demonstraram nem a ambição nem a consciência evidenciada pelos 7 colegas que não capitularam perante os resultados obtidos na 1.ª fase. Várias outras razões poderão estar por detrás de cada decisão tomada e, sendo algumas do foro pessoal, nada mais adiantaremos.

4.6 Observação participante

Ao longo do ano letivo, a implementação das metodologias e estratégias em análise foi alvo de observação, originando apontamentos, notas de campo, que passamos a apresentar.

- i) A constituição de equipas de trabalho promove uma interação entre os alunos, dentro dos grupos, em que não apenas os alunos mais participativos discutem, debatem, ideias sobre os textos em análise, também os alunos mais tímidos, ou mais inibidos, tomam a palavra dentro do grupo com naturalidade, numa postura ativa e um empenho efetivo, o que não acontece numa aula expositiva;
- ii) Existe recurso aos artefactos dos alunos dentro e fora da sala de aula, como telemóvel, computador, *tablet*, máquinas fotográficas e programas diversos de gravação e edição de videogramas;

- iii) quando os alunos são abordados pelo professor no contexto dos grupos, todos se sentem à vontade para falar; exprimem-se com facilidade e de forma desinibida, havendo uma interação professor-aluno de maior proximidade, facilitadora de um ensino personalizado. Há uma maior abertura e uma melhor comunicação na relação professor-aluno comparativamente àquela que se verifica nos momentos em que o professor fala do seu 'púlpito' para a assembleia, que constitui a turma;
- iv) a disciplina e a atenção exigidas aos alunos em relação à aula expositiva deixam de fazer grande sentido, na medida em que toda a turma está empenhada na concretização das tarefas do Cenário Inovador de Aprendizagem propostas pelo professor. Isto não significa que o fenómeno da indisciplina fique totalmente erradicado. Verifica-se, todavia, uma diminuição drástica de comportamentos disruptivos. Tratando-se uma turma muito 'sossegada', o facto não impedia que houvesse alguns focos de conversas de distração entre as 'amiguinhas' ou de alheamento nos momentos das aulas expositivas;
- v) acontece um ambiente informal, descontraído e empenhado *generalizado a toda a turma*, situação que não acontece nas aulas tradicionais de cariz expositivo, em que uma grande percentagem dos alunos se desconcentra por estar no papel passivo de mero ouvinte, mesmo quando (trans)escreve aquilo que diz o professor;
- vi) favorece as relações interpessoais professor-aluno e aluno-aluno pela proximidade dos alunos entre si, concentrados nas suas tarefas, à volta dos textos;
- vii) permite um ambiente descontraído não sendo sinónimo de desconcentração. Pelo contrário, o aluno assume um papel de ator da sua Aprendizagem. Portanto, passa a corresponsável pela aquisição do seu próprio saber;
- viii) existe maior cumprimento por parte dos alunos por haver maior rigor e exigência na monitorização da entrega das tarefas solicitadas, graças às plataformas digitais, no caso, o mural do *Padlet*. Assim, o trabalho dos alunos/grupos também se torna mais bem controlado/monitorizado através das plataformas digitais, geridas pelo professor;
- ix) há uma postura (mais) responsável e (mais) séria do aluno, que também é 'controlado'/monitorizado pelo próprio grupo dos pares e não apenas pelo professor, havendo assim uma espécie de autorregulação;

- x) acontece um trabalho colaborativo entre pares quer dentro da sala quer fora da sala na concretização das pesquisas e a organização para a realização, criação e edição dos vídeos;
- xi) o volume de trabalho dos alunos é maior. Mas trata-se de um tipo de tarefas mais diversificado e mais aliciante do que aquele que acontece habitualmente no ensino tradicional, guiado pelo manual de papel e as aulas expositivas. Nessas circunstâncias, verifica-se um (certo) paradoxo, na medida em que surge uma entrega inusitada por parte de muitos alunos habitualmente menos empenhados;
- xii) não há interrupções ao “bom andamento da aula” porque o professor não é o protagonista da aula. O aluno distraído acontece menos, dado que o seu compromisso é, em primeira instância, em relação ao grupo de colegas, ali próximos, e não apenas em relação ao professor, lá longe. O aluno é diretamente responsabilizado e implicados pelos seus pares e o professor reveste-se da função de mediador de conflitos, em caso de necessidade;
- xiii) o protagonista da aprendizagem é o aluno porque é ele quem trabalha os textos, em primeiro lugar, idealiza e realiza os videogramas, em última instância;
- xiv) constrói o seu conhecimento através do seu esforço quer na leitura dos textos quer nas suas investigações para responder aos objetivos estipulados e solicitados no Cenário Inovador de Aprendizagem, idealizado pelo professor;
- xv) concretiza-se uma aprendizagem autónoma, marcante e significativa, na medida em que não se recorre, apenas e só, ao exercício passivo do registo daquilo que diz o professor para ser decorado e replicado nos testes padronizados;
- xvi) há aprendizagem autónoma, ativa, significativa e autodirigida, o que potencia mais e melhor aprendizagem por parte do aluno que passa a dominar os conteúdos por ser ele a trabalhar os textos, em vez de esperar receber, passivamente, a análise toda feita pelo professor;
- xvii) há aprendizagem entre pares;
- xviii) acontece uma organização diferente do espaço da sala, onde os alunos estão dispostos por ‘ilhas’, à volta das mesas, em grupos de 2, 3 ou 4 alunos, conforme o Cenário de Aprendizagem proposto pelo Professor, em vez de uma turma em bloco, com alunos sentados em ‘autocarro’, frente ao professor, de costas voltadas para os

colegas. Nesta disposição, uma turma de 30 alunos já não parece uma multidão que compromete a comunicação professor-aluno e o ensino personalizado;

xix) surgem emoções positivas como a ansiedade do aluno realizador de vídeo, a sua obra, aquando da apresentação do produto do seu esforço, aguardando a apreciação dos demais; a felicidade sentida com a receção entusiástica do produto de horas de trabalho; o sentimento de realização e satisfação pessoal com a constatação de que valeu a pena o esforço;

xx) gera emoções fortes que motivam e inspiram a continuar a trabalhar e permitem criar laços entre os diversos atores do processo ensino-aprendizagem (aluno-aluno; professor-aluno; aluno-pais; pais-professor);

xxi) potencia o orgulho dos pais face ao(s) trabalho(s) dos seus educandos;

xxii) o videograma torna-se uma evidência das capacidades desconhecidas do próprio aluno e a prova do sucesso individual e grupal pela superação de competências;

xxiii) verifica-se uma (re)definição dos papéis dos principais atores no processo ensino e aprendizagem: o professor e o aluno. Acontece uma alteração na função e no desempenho do professor, que abandona o seu lugar de centralidade e de protagonista, passando a facilitador e mediador da aprendizagem, trabalhando mais na retaguarda, nos bastidores dos Cenários de Aprendizagem, num constante processo de reflexão e (re)avaliação das estratégias e da incidência destas na aprendizagem do aluno. No caso do aprendiz, este passa a ter a centralidade do processo porque ele toma as rédeas da sua aprendizagem, orientado, naturalmente, pelo professor.

Tendo a professora-investigadora replicado métodos e estratégias deste estudo nas suas quatro turmas de 12.º ano, ao longo do ano letivo de 2018/2019, todas estas constatações voltaram a repetir-se. Fica, assim, confirmada a nossa tese de que as metodologias inovadoras, onde o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem, aliadas ao recurso às tecnologias digitais, são viáveis e permitem um efetivo sucesso educativo e preparam também os alunos para o embate da avaliação externa.

Em guisa de conclusão deste capítulo, recorreremos, mais uma vez, à perceção dos participantes, através do testemunho de uma aluna-participante que obteve 16 valores na 1.ª fase. Esta declaração aconteceu durante uma conversa informal com a professora-investigadora, no *messenger* do Facebook; nela, é possível inferir-se, uma vez mais, o impacto positivo da metodologia e das

estratégias pedagógicas nos resultados escolares obtidos na avaliação quer a nível interno quer a nível externo.

Eu, pessoalmente, gostei mais do seu método de ensino do que do lecionado habitualmente. Ajudou-me a realmente perceber a matéria e isso refletiu-se no exame.

L'objectif principal de l'éducation dans les écoles devrait être la création des hommes et des femmes qui sont capables de faire de nouvelles choses, pas simplement répéter ce que d'autres générations ont fait; des hommes et des femmes qui sont créatifs, inventifs et découvreurs, qui peuvent être critiques, vérifier et ne pas accepter tout ce qu'on leur offre.

Jean Piaget

5 CONCLUSÕES

No estudo, prova-se que é possível conciliar inovação pedagógica e cumprimento das Metas programáticas. Operacionalizou-se uma pedagogia que fomentou a autonomia do aluno e fez apelo à sua criatividade, conjugando com a aplicação e o cumprimento das Metas e do Programa prescrito para a disciplina de Português, no 12.º ano. Prova-se, ainda, que uma *praxis* inovadora não impede os alunos de atingirem um sucesso pleno, obtendo, também, bons ou muito bons resultados, quer na avaliação contínua/interna quer na avaliação externa. Ora, o receio, compreensível e legítimo, de inovar pedagogicamente prende-se, precisamente, com o receio do (in)cumprimento das Metas, por considerar-se que há risco de haver consequências negativas nos exames nacionais. Trata-se, portanto, de um mito. Na verdade, uma observação atenta diz-nos que o facto de o professor 'dar toda a matéria' não é sinónimo de que o aluno, ouvinte e passivo, tenha retido ou domine essa matéria. Eis aqui o maior equívoco que tem representado um dos maiores entraves à mudança. Prova-se que, efetivamente, graças a uma aprendizagem estimulante e desafiante, centrada no *aluno ativo*, na qual se procure atingir uma visão holística, que não descure a sua dimensão humana, afetiva e os seus aspetos emocionais, o aluno consegue atingir o sucesso educativo e a realização pessoal.

Ou seja, o foco centrou-se n' "o aprender", n' "o aprender a conhecer", n' "o aprender a fazer", n' "o aprender a viver juntos e a viver com os outros" e n' "o aprender a ser" (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p.5) e aí se inspirou a professora-investigadora para levar a efeito a sua ação, com o intento de que os alunos atingissem objetivos como i) autonomia; ii) sentido de liberdade e de responsabilidade; iii) sentido crítico; iv) aprendizagem como um todo e contextualizada e não fragmentada; v) humanismo na consciência de um legado imaterial a nível histórico e a nível linguístico que construiu a nossa identidade enquanto nação na sua relação com o mundo; vi) comunicação entre pares e com o mundo; vii) resolução de problemas entre pares; viii) criatividade através da criação de produtos audiovisuais, o videograma ou *vodcast*, na medida em que os vídeos foram partilhados na Internet através da rede social Facebook, num primeiro momento, no grupo-

turma, e depois na página do Facebook do Agrupamento da escola, estando ao alcance de todos quantos têm acesso à Internet, no mundo.

De facto, quando os alunos são envolvidos, comprometidos, na reflexão sobre a aprendizagem (Freire, 1970, 1985), passam a dar sentido à aprendizagem e à sua vida académica (Duke, 1985, *apud* Kincheloe, 2008). Neste estudo, procurou aliar-se duas perspetivas: tecnicista e humanista, numa busca consciente pela reflexão permanente sobre o *processo* educativo. Nele, os alunos foram implicados, visto que também eles realizaram reflexões sobre os processos e os meios utilizados por si na criação e edição dos seus vídeos. As atividades desenvolvidas não se destinaram apenas à avaliação padronizada racional-instrumental. Elas contribuíram para potenciar múltiplos tipos de aprendizagem e um conseqüente alargamento do currículo, desde as humanas, interrelacionais, afetivas, emocionais até ao manuseamento dos artefactos tecnológicos (telemóvel, *tablet*, computador, programas de gravação e de edição de vídeo) dos quais os alunos souberam tirar o máximo de partido, com finalidades pedagógicas. Ora, isto não os impediu de tratar todos os conteúdos programáticos e todos os conhecimentos inerentes ao método investigativo a que foram levados para concretizarem os seus trabalhos. Pelo contrário, conjugaram-se, assim, diversos tipos de currículo: o formal do Programa prescrito e o informal e o não formal, estes adquiridos fora da escola, que os alunos “nativos digitais” trazem consigo.

A escolha da criação de videograma, enquanto método e estratégia pedagógicos, deveu-se ao facto de a produção dos trabalhos audiovisuais pressupor um profundo exercício e esforço do aluno, por um lado, sobre a matéria e a conseqüente e efetiva leitura dos textos/obras literários; por outro lado, sobre si mesmo para manusear as tecnologias e a arte de criar uma narrativa para representar/apresentar os conteúdos propostos no Cenário Inovador de Aprendizagem, idealizado pelo professor. Segundo Oliveira (2010), o recurso ao «*podcasting* audiovisual, realizado e produzido pelos estudantes» acontece desde 2004, no mundo inteiro. A audiovideografia, enquanto meio de expressão, potencia uma aprendizagem aliciante e cativante, permitindo ao aluno utilizar as tecnologias *self-media*. Deste modo, é-lhe oferecida a *oportunidade* de passar de espectador a produtor, podendo desenvolver a autonomia e o sentido crítico (Ferreira & Oliveira, 2011). Destarte, consideramos ter respondido à questão orientadora que norteou a nossa investigação, ou seja, a produção de videogramas pelos alunos pode motivar para a leitura de obras literárias e pode contribuir para uma real/efetiva aprendizagem autónoma e criativa.

Ao aluno foi exigido muito mais do que estar atento e a reproduzir aquilo que ouviria na aula: o aluno teve de organizar o seu tempo e a comunicação e de resolver problemas entre pares de forma

responsável para que os tópicos estivessem abordados no produto final, no prazo estabelecido pela professora. Este produto obedeceu a critérios e a exigências que a escola tradicional não solicita ao aluno, “nativo digital”. Sendo, em média, alunos nascidos no ano 2000, as estratégias da professora-investigadora procuraram mergulhá-los na era digital em que nasceram e vivem. Houve, todavia, natural resistência à aplicação de novos métodos a alunos com 11 anos de escolaridade, onde reinou uma tipologia de aulas tradicional, dirigista, dominado pelo *magister dixit*, no qual o aluno é um objeto manipulado pelo professor (Roldão e Almeida, 2018) e onde ele se sente mais confortável e desresponsabilizado daquilo que deve saber ou não, entregando ao professor toda a responsabilidade daquilo que ele, enquanto aluno, deve aprender. Houve, também, ao longo do ano letivo, vários momentos em que alguns alunos manifestaram a vontade de *ouvir a professora porque a professora é quem sabe*. Evidentemente, quando a professora *dá as respostas*, é muito fácil; é muito mais rápido e mais seguro. A insegurança da incerteza é, claramente, um desconforto. A confiança cega na figura do professor e a enorme vontade de continuar expectante e passivo perante o conhecimento foram sempre uma tentação própria do ser humano, o facilitismo de receber sem o esforço da busca e do compromisso através do esforço. Perante vários tipos de resistência, momentos existiram em que a professora-investigadora esteve tentada a recuar. Mas os bons resultados, até dos próprios resistentes, a evolução na expressão escrita e na expressão oral e, ainda, o entusiasmo dos alunos com mais dificuldades e mais inquietos nas aulas expositivas foram motivos maiores que a impeliram a prosseguir.

O estudo permitiu compreender a importância da produção de videogramas, aliada a uma aprendizagem autónoma, por revelar-se uma extraordinária forma de *envolver o aluno* na sua aprendizagem e desenvolver (quase) todas as competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017). Ora, vejamos quais as competências desenvolvidas graças à aprendizagem autónoma e à criação de videogramas:

- i) pesquisa e seleção de informação a partir de textos de diversos géneros, de forma individual e/ou em parceria com os seus pares sobre os conteúdos a abordar, de forma autónoma;
- ii) aprendizagem autónoma pela transformação da informação pesquisada em conhecimento;
- iii) sentido crítico na seleção da informação e na avaliação dos seus trabalhos e dos outros grupos;

- iv) responsabilidade na construção do seu saber e no cumprimento do rigor e dos prazos estabelecidos na realização das tarefas solicitadas;
- v) comunicação entre pares e comunicação com recurso a multiliteracias - cruzamento de várias expressões da comunicação, como o texto escrito, o texto oral, o áudio (música), o visual (imagem) em movimento do vídeo para construir uma narrativa;
- vi) criatividade desenvolvida para a apresentação das narrativas em vídeo;
- vii) resolução de problemas que surjam quer de natureza humana com conflitos inerentes aos grupos, quer de natureza técnica com os programas de edição de vídeos ou problema de última hora com o computador;
- viii) conhecimento científico adquirido nas pesquisas que permitiram, também, melhorar significativamente a expressão escrita;
- ix) competências digitais no manuseamento de todo o tipo de *gadget* ou dispositivo móveis ou portátil e pelo conhecimento tecnológico adquirido graças à gravação, à captação e à seleção de imagens, à montagem e à edição do filme com recurso a programas digitais. Finalmente, pelo alojamento dos videogramas em diversas plataformas da *Web*, como o Facebook ou o Youtube.
- x) relacionamento interpessoal entre pares, no grupo de trabalho, e com os adultos;
- xi) sensibilidade estética e artística quando faz uma leitura profunda dos textos literários, quando seleciona as imagens e a música, quando idealiza as cenas que dramatiza e narra e, por fim, quando faz o arranjo de todos esses elementos no filme;
- xii) capacidade de autocritica e de aceitar a crítica vinda dos outros e consequente capacidade de humildade, com vista à melhoria constante dos seus trabalhos e da sua forma ser;
- xiii) capacidade de trabalhar sob pressão e em equipa;
- xiv) desenvolvimento pessoal pela travessia e aquisição de todas as competências anteriores.

Assim sendo, consideramos ter atingido os cinco primeiros objetivos a que nos propusemos, a saber:

01) Motivar os alunos para a disciplina de Português, em particular, para a leitura das obras literárias previstas no Programa, no sentido da fruição do texto literário;

02) Potenciar, graças à criação/produção/edição de videogramas, uma aprendizagem autónoma e flexível, criativa e motivada, porquanto o aprendente, independentemente da idade, será o

ator principal da construção do seu saber – que é o mesmo que dizer que ele será capaz de desempenhar o papel de protagonista da sua aprendizagem e, concomitantemente, do seu processo formativo *lato sensu*, pela vida fora;

O3) Promover a capacidade de pesquisa, de seleção e de gestão da informação, ou seja, alfabetização informacional (Oliveira, 2002), com vista à construção de um produto criativo de audiovideografia, em que as ferramentas interativas da *WEB 0.2* se transformam em ferramentas *bookmarking*, os *softwares* sociais dos *self media* (Cloutier, 1975).

O4) Contribuir para o sucesso educativo, melhorando os resultados académicos;

O5) Capacitar os alunos do ensino secundário em competências, contempladas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, preparando-os para a dinâmica pedagógica do ensino superior.

Consideramos, também, ter atingido o objetivo 6, ou seja, refletir acerca da redefinição do papel do professor, na medida em que este é desafiado a mudar a sua perspetiva face ao processo de ensino-aprendizagem, investido, agora, de uma função de professor orientador, facilitador e mediador, tendo, também, em conta a evolução tecnológica da sociedade. Por outro lado, na sua qualidade de “professor agente” (Flores, 2000), ele é chamado a tornar-se gestor do currículo e, na sua qualidade de professor reflexivo (Kincheloe, 2008), é levado a refletir e (re)avaliar permanentemente a sua prática, no sentido de o aluno melhorar a sua aprendizagem.

De facto, face à evolução tecnológica e, conseqüentemente, a concomitante transformação do mundo e das pessoas, defendemos que o professor não pode continuar a transferir toda a responsabilidade e todas as culpas para o aluno. O aluno mudou. Agora, chegou o momento da transformação do professor que, enquanto profissional do ensino, deve assumir as suas responsabilidades para operar, no terreno, juntos dos seus alunos, a *metamorfose da educação*, defendida por António Nóvoa, no dia 5 de setembro de 2019, no evento Supertabi, na sua palestra intitulada: “É possível dizer como será a educação no futuro?”. Efetivamente, uma mudança tornou-se necessária, de modo a acompanhar a mutação da sociedade. De facto, a sociedade tem-se desenvolvido a um ritmo alucinante, que não se compadece com modelos de ensino e de avaliação “obsoletos” (Silva, 2017), injustos e desajustados às competências reais dos alunos, por um lado, não lhes reconhecendo qualidades; por outro, punindo-os com baixas classificações por causa da falta de preparação dos seus próprios profissionais ou desmotivação destes. Estabelecendo um paralelo com o campo da saúde, a exemplo de Nóvoa (2017), que seria do doente que continuasse a manter hábitos pouco saudáveis se o seu médico lhe recusasse assistência e o abandonasse à sua sorte? O mesmo se

aplica ao aluno que não transita de ano ou obtém uma classificação negativa ou baixa ou porque o professor se recusa a mudar de estratégia(s) e a encontrar a(s) estratégia(s) que possa(m) reverter o interesse do aluno; ou porque o professor desistiu de exercer a função curativa que lhe competia, acusando o aluno de alheamento, de falta de empenho e de 'interesses divergentes à escola'. Assim se levanta ao professor o desafio de assumir a sua "posição" de "profissional do ensino" (Nóvoa, *Ibidem*) na sua *missão* de pedagogo e de educador que é a sua, através de uma prática em constante reflexão e reavaliação. Ao professor do século XXI, apresenta-se o desafio de sair da rotina a fim de romper com a tradição e inovar na sua *praxis* graças a uma formação contínua, continuada e permanente.

Todavia, defendemos, também, que não é suficiente constatar que os professores necessitam de formação ou acusá-los do estado a que chegaram o ensino e a educação. Na verdade, diz-nos o nosso conhecimento do terreno, construído ao longo de 35 anos de serviço, que muitos professores sempre procuraram e sempre fizeram formação. O problema é ter havido um vazio na oferta da formação no domínio da pedagogia e do currículo. Parece-nos que caberá ao Ministério de Educação analisar as necessidades formativas do corpo docente no ativo; e caberá também a esse órgão político estabelecer prioridade na especificidade da formação dos professores, com vista a atingir-se os objetivos pretendidos, a saber: profissionais bem (in)formados, atualizados e proficientes nas suas práticas diárias, mas também professores motivados e (mais) satisfeitos. Urge, efetivamente, orientar os professores que têm sido uma espécie de *bode expiatório* da desorientação política e a falta de uma linha condutora para a Educação em Portugal (Pacheco *et al.*, 2018). A Lei de Bases do Sistema Educativo, datada de 1986, sofreu altos e baixos, ao sabor do capricho de cada força governativa em que imperou o *cada cabeça sua sentença*. E este estado de coisas encontra-se perfeitamente explanado num exercício atento de leitura comparativa dos normativos Lei n.º 46/86 de 14 de outubro e do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Nos artigos publicados na obra "Estudos de Currículo", lançada precisamente no mesmo dia 6 de julho, na Universidade do Minho, Roldão e Almeida, por um lado, e Pacheco e Sousa, por outro, demonstram a *desorientação* das sucessivas políticas entre 1986 e 2017. Perante a obra gigantesca e complexa que representa mudar/modernizar/atualizar o sistema educativo, algum ceticismo paira e, talvez, sirva a inércia que se tem alastrado no meio docente, numa certa expectativa de que *se esperarmos, talvez nada mude*. Manifestamente, o professor, pedra angular do sistema educativo, tem sido abandonado à sua sorte, o que originou o estado a que chegou a Educação e, conseqüentemente, o ensino. Um pacto de regime entre os partidos é a ideia recorrente que tem sido defendida no meio educativo e na sociedade civil. Em todo o caso, o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho de 2018 traz consigo uma vontade forte de mudança e de metodologias que

entroncam na investigação aqui desenvolvida e nos leva a ter esperança de que, desta vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 vá, efetivamente, sair do papel.

Face ao estudo que apresentamos, estamos, ainda, em medida de corroborar a teoria de António Nóvoa (2017) quando diz que, em termos de “modelo escolar”, com a sua “organização do espaço”, de “organização do tempo”, de “organização do mobiliário”, de “organização do trabalho do professor”, o modelo “acabou nas cabeças dos alunos, nas cabeças dos cientistas [...] Mesmo que muitos ainda não se tenham dado conta” (*idem*). Simplesmente, o “modelo (tradicional) acabou” porque a *terceira revolução da história da humanidade*, marcada pelo mundo digital, dominado pelas tecnologias, já chegou e já ditou esse fim. Para essa nova realidade tecnológica da sociedade, os professores estão para o ensino e a Educação como os médicos estão para a Medicina: são indispensáveis, garante o mesmo teórico. Apesar da professora-investigadora estar na docência por gosto e abraçar a sua *missão* na educação com profissionalismo, o projeto metodológico de produção de vídeos levado a cabo trouxe-lhe novo alento no seu dia a dia profissional e no quotidiano dos alunos. Porque nunca observara o empenho de *todos* os alunos, envolvidos dentro da sala de aulas durante tanto tempo. Porque nunca vira o brilho nos olhos dos alunos a espelhar tanto a alegria e a satisfação do dever cumprido pelo trabalho executado e esmerado, quando cada grupo apresentava o produto de longas horas de pesquisa e de seleção de informação e de imaginação para construir a *sua* narrativa dos tópicos solicitados pela professora. Porque nunca percebera a importância de dar aos alunos a oportunidade de brilhar, permitindo-lhes exteriorizar outras competências e capacidades para além do exercício *simples* de memorização sem nada (ou pouco) acrescentar de pessoal. Porque nunca a professora-investigadora se apercebera do quanto é fundamental entregar (devolver) ao aluno a sua posição central no processo de ensino e de aprendizagem e potenciar nele a superação de si próprio com desafios rigorosos e complexos.

Enfim, como não considerar as competências exigidas para a realização de um videograma uma verdadeira epopeia que se apresenta ao aluno passivo e habituado, ao longo de toda a sua escolaridade, a estar sentado numa sala, dentro de quatro paredes, frente a um manual de papel e frente a um professor que fala e lhe *dá* tudo feito e pronto para consumo, sendo a memorização a sua única tarefa e preocupação. É antiga e tradicional a convicção de que o professor é quem sabe tudo; é dado adquirido e consensual no meio docente. Por tradição, considera-se que ele é o centro, por ser o (único) detentor de todas as respostas, por ser ele quem *dá* a matéria, *dá* os textos, *dá* os autores, *dá* os conteúdos gramaticais, segundo a linguagem/gíria quotidiana nas escolas. Resta, no entanto, saber o que acontece a um professor que, no dia de uma aula supervisionada para a sua progressão na

carreira, dê uma aula diferente do método tradicional. A questão é a de saber qual será a recepção desse tipo de aula por um supervisor alinhado por um “paradigma positivista racional-instrumental” (Kincheloe, 2008), cuja atuação do professor se reveste do protagonismo que se concentra nele e a avaliação se centra em instrumentos mensuráveis padronizados, ou seja, o teste escrito, segundo o modelo de exame nacional. Jogando pelo seguro, o professor mais inovador coibir-se-á, autocensurar-se-á, conforme defende Mc Neil (1988, *apud* Kincheloe, 2008, p.70):

Nos dias em que são avaliados, os professores criativos dão frequentemente aulas muito tradicionais porque os avaliadores não compreenderiam uma aula crítica e criativa. Por causa de (tais) requisitos humilhantes» ou esses «professores [sentirão] pela primeira vez a necessidade de entrar em ação a nível político, [...] prontos para se organizarem para tentar reclamar o controlo do ensino daqueles tecnocratas que em nome da racionalidade instrumental tiram aos professores o direito de fazer o que estes sabem que os seus estudantes precisam para se libertarem da memorização demasiado simplificada requerida pelos testes padronizados. Neste contexto positivista, as melhores práticas dos professores estão raramente ligadas a procedimentos de avaliação.

Trata-se de uma avaliação instrumentalista que não mede o processo da aprendizagem, e onde as questões de ética e de justiça são negligenciadas (*Idem*). Por outro lado, com o crescente número de professores-investigadores preocupados e atentos à necessidade de mudança de paradigma do processo ensino-aprendizagem, alguma tensão se instalou entre professores dentro das escolas por causa das resistências e das visões antagónicas daí advindas.

Este estudo veio demonstrar que os investigadores, os teóricos da Educação, tantas vezes acusados de nada entender daquilo que se passa nas escolas, estão certos, e isto, há dezenas de anos no caso de alguns autores como Vygotsky e Paulo Freire, por exemplo. Hoje, o professor foi ultrapassado, no campo da abrangência do conhecimento, pela Sociedade em Rede, pela existência da Internet, que criou uma Sociedade da Informação, superinformada ou hiperinformada, como nunca na História da Humanidade. Na verdade, nunca o ser humano teve acesso a tanta informação em simultâneo e em qualquer lugar em todos os campos e matérias. Hoje, só não sabe quem não quer, literalmente, porque o acesso à Internet é uma realidade ao alcance de quase todo o planeta. Embora existam desigualdades no acesso à *Web* por parte de alguns países, onde a democracia tarda por impedimento político, este facto gera assimetrias entre nações e, concomitantemente, entre povos.

Concluimos, ainda, dizendo que, num contexto de uma escola transformadora, o professor precisa de entender que ele é uma peça fundamental na engrenagem de todo o processo ensino e aprendizagem, por ser ele o elo entre o Programa prescrito e a sua aplicação junto do aluno; por ser ele o facilitador, o mediador entre a aprendizagem e o conhecimento; por ser ele o promotor de

humanização e de inclusão (social) do aluno, na conquista da sua liberdade de adolescente e, quiçá, de uma certa visão do mundo; e por ser ele aquele que pode fazer a diferença na implementação do currículo prescrito. Tal um Maestro que dirige os músicos que interpretam a pauta, o professor deve levar o aluno a aprender. Ele representa, assim, o *agente*, o orquestrador de toda a orgânica, idealizando e implementando as metodologias e as estratégias pedagógicas mais adequadas que permitirão ao aluno, tal o músico da orquestra, alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* para que o sucesso educativo seja efetivo. Para o efeito, também o professor necessitará de adquirir o *perfil adequado* para executar, capazmente, o plano ambicioso e transformador, previsto na legislação mais recente, o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Ora, este ainda não está completamente implantado e já os constrangimentos se erguem com notícias de escolas onde se proíbem os telemóveis em todo o seu espaço, conforme foi noticiado no dia 14 de janeiro de 2019 pelo canal televisivo SIC. Em todo este processo de mudança, levanta-se um desafio ao professor: uma formação permanente pela reflexão crítica, sensível e constante face à sua *praxis*. A nível didático, científico, a sua preparação tem de ser sólida por inerência da sua formação e, aí, tem havido preocupação de formação por parte dos professores. Aqui se lembram os conceitos de “mediação modificável, modificadora, diversa, flexível e plástica”, segundo Oliveira (2016, p. 1494) que passamos a citar:

Exerceu ainda a professora, na lógica de Masetto, uma mediação modificável (também aprendeu), modificadora (suscitou aprendizagens nos estudantes), diversa (tendo a sua própria estrutura), flexível (adaptando-se aos outros e às situações) e plástica (mantendo a sua identidade, lidando com as diversas identidades).

Ou seja, partilhamos a conceção de que professor e aluno, ambos atores envolvidos do processo ensino-aprendizagem, *aprendem um com o outro*, nesta sua interação de parceria.

A exemplo de Nóvoa (2017), defendemos uma “formação contínua e continuada” para o professor que, deste modo, manterá um desenvolvimento profissional adequado e atualizado. Defendemos, ainda, uma aproximação entre o professor, de qualquer nível de ensino, e a Universidade, por um lado, nas áreas das Ciências da Educação, onde se concentra a investigação relativa ao currículo; por outro lado, em qualquer área do conhecimento do mundo e os seus avanços. Desta forma, será mais certo o docente no ativo tornar-se, simultaneamente, um “professor reflexivo” e um “professor-investigador” (Kincheloe, 2008) e “agente do currículo” (Flores, 2000) para alcançar, verdadeiramente, o estatuto de um “profissional do ensino” (Nóvoa, 2017). O corpo docente envelhecido e desencantado poderá, ainda, encontrar algum alento e alguma emoção a que o ensino

está destinado se aceitar mudar e inovar os métodos e as estratégias pedagógicas. Que o reconhecimento dos nossos alunos seja o motor e a “energia que conta” (citando as palavras do meu colega Carlos Teixeira) para prosseguirmos a nossa *missão*, aquela que é considerada *a mais nobre profissão do mundo*, a par da Medicina.

Para encerrar este estudo, a professora-investigadora não pode deixar de manifestar a sua emoção e a sua profunda gratidão relativamente a todos os alunos-participantes, por considerar ter sido um privilégio trabalhar com eles pelo excelente desempenho e as belas pessoas que são, pela sua capacidade de criatividade e de superarem-se a si próprios. Foram ousadia total e um risco grande ter posto em prática metodologias e estratégias pedagógicas inovadoras, num ano terminal e decisivo, pelo facto de, no final do ano, existir um exame a nível nacional. Mas foi um *risco calculado*, na medida em que bastaria retomar as aulas expositivas para rapidamente repor a *normalidade* a que todos estávamos habituados. Acontece que cada passo dado trazia resultados tão empolgantes e tão bem-sucedidos que parar teria sido impedir os alunos de voar e coartar as suas capacidades mais humanas. E não é que até um poeta nasceu, ou melhor, se revelou, ao longo do *ano da graça* de 2017-2018! Este jovem encontrou na poesia uma forma de expressão e de libertação do seu “eu”, tendo, no momento atual, um livro de poesia pronto para o prelo e outro em fase de escrita.

PÓS-ESTUDO

Um estudo a partir de uma amostra de 23 alunos pode representar um exemplo pouco significativo. Assim, acreditando na metodologia e resolvida a não fazer desta investigação *letra morta*, a professora-investigadora decidiu replicar e alargar o método e as estratégias apresentados neste trabalho às suas quatro turmas de 12.º ano, no ano letivo de 2018-2019. Conclusão: os resultados de grande parte dos alunos que traziam classificações medianas conheceram grandes melhorias na avaliação interna, de 2 a 6 valores, enquanto os bons alunos mantiveram os bons resultados que traziam. No que toca à avaliação externa, as classificações foram, no geral, boas, sendo muito boas e excelentes, em certos casos. Mais do que resultados numéricos, muita aprendizagem diversificada e significativa aconteceu, efetivamente, mas também para a professora, que já tem em mente mais algumas estratégias para o próximo ano letivo a fim de melhorar estratégias e inovar com outras. Na verdade, a redação da dissertação proporcionou um nível de reflexão e de aprofundamento de conhecimento(s) tais que gerou e lhe acrescentou aprendizagem e desenvolvimento profissional. Daí o

surgimento de novas ideias porque o mundo não para e, concomitantemente, a pedagogia também não.

Finalizamos com mais evidências de que é possível *fazer diferente* e é possível criar alegria e vontade de aprender nos alunos.

Testemunho espontâneo de uma turma, deixado na sala virtual, grupo fechado do Facebook, no dia 12 de junho de 2019.

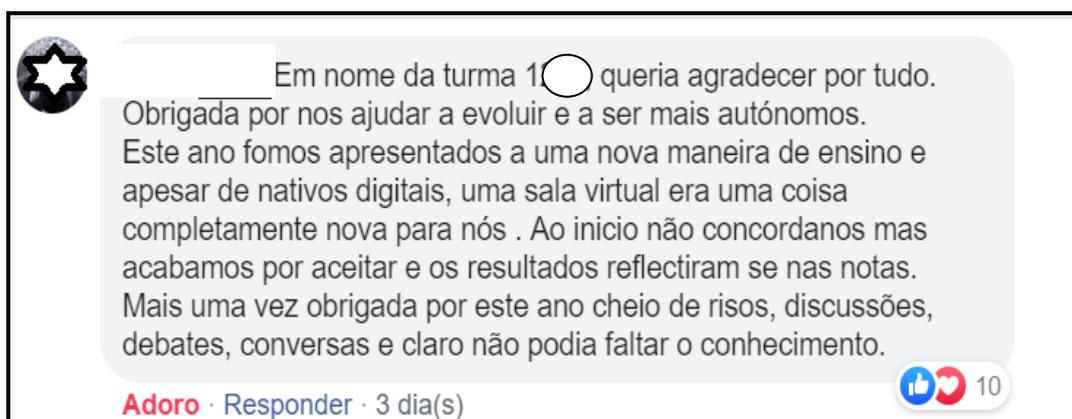


Figura 5.1 - Testemunho espontâneo de uma turma do ano letivo 2018-2019

Após a publicação dos resultados da avaliação externa, exame nacional de 12.º ano, surgiram outros testemunhos de alunos que apenas trabalharam com a professora-investigadora durante um ano letivo, o 12.º ano. Eis, textualmente, as declarações recebidas.

Olá, professora, queria agradecer imenso todo o seu esforço e dedicação ao longo de todo o ano, consegui superar os meus objetivos e subir a minha média, obrigada e um beijinho muito grande!

(Mensagem recebida via telemóvel)

Esta aluna trazia 12 valores do 10.º ano e 11 valores do 11.º ano. Obteve 15 valores no final do 12.º ano. Na avaliação externa, alcançou 15 valores.

Bom dia professora!! Eu estou abesbilico ainda, acabaram de me dizer a nota e não estava nada a espera. Os valores que perdi foram na gramática porque eu sabia que tinha falhado a modalidade e outro exercício. Muito obrigado a sério!! Eu sei que às vezes nos zangávamos ahah mas a sua ajuda foi essencial!!

(Mensagem deixada no Messenger do Facebook, provavelmente escrita e enviada pelo telemóvel)

Este aluno obteve 14 valores no 10.º ano; 15 valores no 11.º ano e 17 valores no 12.º ano. No exame nacional, atingiu 18 valores.

Sendo um aluno do curso de Artes Visuais, decidiu aproveitar a subida da média na disciplina de Português para ingressar na faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, no curso de Estudos Artísticos, na variante das Artes do Espetáculo. Entrar no mundo do teatro era um sonho seu acalentado.

Muito obrigado por tudo e por me ter ajudado a subir a minha nota a português. Beijinhos e espero um dia a voltar a ver

(Mensagem deixada no *Messenger* do Facebook, provavelmente escrita e enviada pelo telemóvel)

Esta aluna obteve 13 valores no 10.º ano, 11 valores no 11.º ano e 15 valores no 12.º ano. Obteve 17 valores na avaliação externa.

Bom dia professora! Agradeço lhe imenso! Sem a dedicação e da professora nada disto seria possível. ♥☐ Beijinhos

(Mensagem deixada no *Messenger* do Facebook, provavelmente escrita e enviada pelo telemóvel)

Esta aluna trazia 14 valores do 10.º ano; 15 valores do 11.º ano e obteve 17 valores no 12.º ano. Na avaliação externa, alcançou 19 valores.

Muito muito obrigada professora, por tudo!!! Ontem tentei procurá-la lá na escola, mas percebi mais tarde que não foi. Beijinho muito grande e, mais uma vez, muito obrigada
♥☐ ♥☐ “

E mais tarde, a mesma aluna:

Obrigada professora, do fundo do coração, sem dúvida que aprendi imenso consigo. Espero que nos possamos encontrar mais tarde!!

(Mensagem deixada no *Messenger* do Facebook, provavelmente escrita e enviada pelo telemóvel)

A aluna obteve 15 valores nos 10.º e 11.º anos, 17 valores no 12.º ano. Arrancou 20 valores na avaliação externa. A única classificação máxima das 13 turmas da escola do 12.º ano.

Os resultados foram afixados uns minutos após a meia-noite. Prática instalada na escola há alguns anos. Daí, a professora-investigadora não estar na escola a essa hora.

Bom dia stora, desculpe se a estiver a incomodar, mas queria mesmo mandar lhe esta mensagem antes de acabar o secundário. Antes de mais nada muito obrigada por tudo o que fez por mim e pela turma, eu não teria tirado a nota que tive no exame se não fosse pelo meu esforço mas mais importante, pelas suas palavras: “você conseguem”; “são meus alunos e são capazes”, estas palavras transmitiram-me confiança, que acreditei em nós até ao fim e isso sem dúvida me motivou não só na disciplina, mas para caminhar em direção ao meu futuro. Desejo-lhe muitas felicidades e continue a ser uma professora fantástica que apoia os seus alunos desde do início até ao fim.

(Mensagem deixada no *Messenger* do Facebook, provavelmente escrita e enviada via telemóvel)

Trata-se de uma aluna que trazia 11 valores dos 10.º e 11.º anos. Obteve 15 valores no final do 12.º ano e atingiu 16 valores na avaliação externa.

Estes são testemunhos comoventes e inspiradores que só podem levar um professor a prosseguir no Caminho do esforço, contínuo, e de tentar encontrar sempre mais estratégias que ajudem os alunos a atingirem o sucesso pessoal e académico ou académico e pessoal. Tal como António da Nóvoa (2015, p. 1), advogamos o seguinte:

E porque somos professores sabemos que a educação nunca está acabada. Queremos sempre mais, melhor. A nossa matriz é a matriz da insatisfação, não descansamos enquanto houver uma só criança que não tem a educação que merece.

Ser professor é viver no desassossego, na inquietação, na procura, todos os dias, das respostas para os problemas das crianças e dos jovens. É aqui que bate o coração da profissão. Não nos interessa o conforto do que já foi feito, interessa-nos, sim, olhar para o que ainda falta fazer, sobretudo para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

SUGESTÕES PARA ‘UM PASSO MAIS À FRENTE’

Deixa-se a sugestão de o professor avançar na direção da investigação-ação-crítica numa perspetiva realmente *emancipatória*, no sentido de dar mais voz aos alunos, levando-os à gravação e à filmagem das aulas para uma recolha de dados mais consistente e mais alargada, para além das notas de campo, com vista a uma análise crítica conjunta professor-aluno. Assim se poderá consolidar mais ainda o sentido da corresponsabilidade e da consciencialização ativa quer do professor quer do aluno, enquanto “parceiros do processo” (Freire, 1970, 1985, *apud* Kincheloe, 2008). Este tipo de escola só pode favorecer uma aprendizagem ativa, responsável, crítica, criativa, madura, autónoma, mais reflexiva, mais humana, mais atenta a si e aos outros e ao Mundo, preparando o aluno para uma cidadania plena e ativa por sentir-se uma pessoa inteira e bem-pensante e não ser apenas uma classificação, uma referência numérica. A parceria oriunda do trabalho conjunto professor-aluno será frutífera, no sentido em que se geram relações de maior autenticidade e maior proximidade que podem gerar “aprendizagens mais sofisticadas”, permitindo “conjugam a aprendizagem académica com as experiências vividas por professores e estudantes” (Kincheloe, 2008, p.82). A exemplo deste autor, convida-se a uma investigação futura na qual se apliquem as “sete linhas de orientação” (pp.83-85) enquanto (boas) estratégias de (re)motivar professor e aluno e esvaziar a “rotina” do quotidiano escolar da sua carga negativa. São elas:

- i) construir um sistema de significados;
- ii) compreender os métodos de investigação dominantes e os seus efeitos;
- iii) escolher o que estudar;
- iv) adquirir uma variedade de estratégias de investigação;
- v) conferir sentido à informação recolhida;
- vi) ganhar consciência das teorias tácitas e das assunções que orientam a prática;
- vii) ver o ensino como um ato emancipatório praxiológico.

Conforme dito, a professora-investigadora deu continuidade ao estudo pela aplicação das metodologias e estratégias aplicadas no ano letivo de 2018/2019, nas suas 4 turmas de 12.º ano. Assim, foi possível proceder a afinações de algumas estratégias adotadas no estudo e, no final do ano letivo, ainda ter-se dado conta de haver necessidade de outras melhorias em função de alguns alunos. De facto, ser professor pressupõe uma permanente preocupação e análise das atitudes e das dificuldades dos alunos face às propostas do professor. Por exemplo, a professora-investigadora constatou que, nos trabalhos distribuídos sobre a poesia do século XX, alguns grupos tiveram alguma

dificuldade em trabalhar efetivamente colaborativamente, isto é, os alunos têm tendência a distribuir os poemas entre si, trocando, posteriormente, as respetivas análises realizadas a sós. Ora, isto não é um trabalho genuinamente colaborativo, na medida em que não houve a oportunidade das várias sensibilidades dos elementos do grupo se debruçarem, em simultâneo, num mesmo texto, o que produziria um produto bem mais rico para os alunos envolvidos. Assim se defende que os poemas possam ser distribuídos só à medida que as equipas vão avançando, embora haja uma perda de autonomia, no sentido em que será o professor a escolher os poemas, em vez de dar liberdade aos alunos de efetuarem a escolha dos poemas dos autores, ao sabor da sua sensibilidade. Dilema que poderá passar pelo diálogo e um contrato com os alunos.

No ano letivo de 2018-2019, outras situações surgiram aquando da avaliação dos videogramas. A professora propôs, logo após o visionamento de cada trabalho, que a avaliação fosse realizada e discutida pelos grupos, dentro da sala de aula. Verificou-se haver muita facilidade em fazer uma análise crítica sobre determinados aspetos dos trabalhos dos demais colegas, mas haver bastante dificuldade em aceitar a mesma análise/crítica em relação ao próprio trabalho. Há, portanto, que trabalhar o *poder de encaixe* e a capacidade de humildade em reconhecer as suas falhas e a necessidade de admitir que é sempre possível melhorar. A competência de autocrítica deve ser desenvolvida e trabalhada. Para tal, talvez fosse útil solicitar aos grupos que, no momento da divulgação/partilha dos seus videogramas na sala virtual, façam a autoavaliação qualitativa e quantitativa, o que ficaria registado e apenas visível para o professor, no mural do Padlet. Portanto, no final da avaliação de todos os trabalhos, todos teriam a possibilidade de comparar a sua autoavaliação com a avaliação dos colegas da turma. De qualquer forma, todo este conjunto de estratégias leva ao desenvolvimento de uma série de competências preconizadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a saber: sentido crítico, sentido estético, capacidade de manuseamento das tecnológicas ao serviço da Aprendizagem, relacionamento interpessoal, espírito competitivo saudável, comunicação, criatividade, responsabilidade, resolução de problemas, autoanálise, etc.

Estratégias para o próximo ano letivo a fim de ambientar os alunos à metodologia:

- i) inquérito no 1.º dia de aulas sobre acesso à Internet, uso de telemóvel e sua relação com esta tecnologia dentro da sala de aula; questioná-los sobre as expectativas face à escola e que tipo de escola eles pretendem e que alunos querem ser;
- ii) construção de um regulamento pelos alunos para a utilização do telemóvel, no sentido de os responsabilizar;

- iii) dar a conhecer os resultados obtidos pelos colegas dos anos anteriores para servir de galvanização, motivação e ambição de bons resultados, no intento de os levar a empenharem-se;
- iv) explicar as implicações de trabalho autónomo e responsável, por aumentar o volume de trabalho;
- v) explicar a metodologia aos pais.

REFERÊNCIAS

A

Alves, R. (2011). *A Escola Ideal* o papel do professor. Disponível em https://www.youtube.com/watch?time_continue=51&v=qjyNv42g2XU e consultado em maio de 2018.

B

Bakhtin, M. (V. N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ªed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf e consultado em 2 de outubro de 2018.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barthes, R. (1973). *O Prazer do Texto*. Lisboa: Edições 70.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Brasil: Editor: Jorge Zahar.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. USA: Anchor Books.

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, Autumn 1991, Vol. 18, No. 1: pp. 1-21.

C

Carneiro C., Fernandes L., Gomes M., Moreira A. (2018). *Currículo e Avaliação, o papel do professor*. Documento não publicado, resultante de um trabalho académico, no âmbito da Unidade Curricular 'Currículo e Avaliação da Formação' do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Tecnologia Educativa, da Universidade do Minho, sob a supervisão da Doutora Maria de Lurdes Dias Carvalho, no ano letivo de 2017/2018.

Castells, M. (2010). *Comunicação e Poder em Rede*. Universidade Diego Portales. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IPLg73I11A4&feature=youtuve> e consultado em 30 de maio de 2018.

Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*. Inglaterra, Oxford: Oxford University Press.

Cloutier, J. (1975 [1965]). *A era de EMEREC ou a comunicação áudio-scripto-visual na hora dos self-média*. Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica – Instituto de Tecnologia Educativa.

Conger, D. Stuart (2009 (1970)). *Social Inventions*. The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, Volume 14(2), 2009. Retirado de http://www.innovation.cc/books/conger_social_inventions1_09232009min.pdf (Primeira publicação de Saskatchewan NewStart Inc., 1974).

Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1, 2011 | 5 – 22. Disponível em http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf e consultado em janeiro de 2019.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.

D

Dewey, J. (1916). *Democracia e Educação*. Portugal: Plátano Editora (2007).

Downes, S. (2013). La Educación permanente, Aprendizaje formal, informal y no formal. Encuentro Internacional de Educación. Caracas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sCefaxfCJho> e consultado em 28 de maio de 2018.

E

ERTE: LA-FCL Laboratórios de Aprendizagem: Cenários e Histórias de Aprendizagem (2.^a edição), 2018.

F

Ferreira, M. J. & Oliveira, L. R. (2009). Audiovideografia e construção de identidades: um estudo de caso com alunos do 6º ano de escolaridade. In B. D. Silva e A. B. Lozano (Eds.) *Atas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Pp. 5526-5534.

Flores, M. A. (2000). O papel do professor no desenvolvimento curricular, in *a Indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa IIE. Documento fotocopiado, sem paginação.

Freire, P. (1973) *Uma Educação para a Liberdade*. Coleção Textos Marginais. Porto: José M.C.S. Ribeiro.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora.

G

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.

I

Illich, Ivan (1971) *Une société sans école*. 4ième Edition. Paris: Seuil.

Illich, Ivan (1972) *Mythologie occidentale et critique du "capitalisme des biens non tangibles"*. Entretien en français avec Jean Marie Domenach dans la série "Un certain regard". Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=K-eauppsNf0> e consultado em 14 de fevereiro de 2019.

K

Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Kincheloe, Joe L. (2008). Os Objetivos da Investigação Crítica: O Conceito de Racionalidade Instrumental. In J. M. Paraskeva, & L. R. Oliveira (Orgs.) *Currículo e Tecnologia Educativa*. Volume 2. Mangualde:Edições Pedagogo.pp.47 – 86.

Kress, G. (2010). The profound shift of digital literacies. In J. Gillen & D. Barton (Eds.) *Digital Literacies*.

London: TLR & London Knowledge Lab. Disponível em <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf> (18 de junho de 2018).

L

Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *New Literacies: everyday practices & Classroom Learning*. Berkshire: Open University Press/MacGraw-Hill.

Lévy, P. (2001). Cibercultura e Inteligência Coletiva. *Roda Viva*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DzfKr2nUj8k> e consultado em 28 de maio de 2018.

M

McGreal, R. (2009). *Mobile devices and the future of free education*. Disponível em http://www.ou.nl/Docs/Campagnes/ICDE2009/Papers/Final_paper_252mcgreal.pdf e consultado em 22 de dezembro de 2017.

Martins, J. & Silva, B. & Silva, V. (2017). Narrativas aprendentes em um contexto em (trans)formação. *Revista Conservatório*, vol. 3, n. 4. Campus Palmas: Universidade Federal do Tocantins. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52321> e consultado em 10 junho de 2018.

Missão para a Sociedade de Informação (1997). Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal. Disponível em <http://homepage.ufp.pt/lmbg/formacao/lvfinal.pdf>, consultado em 15 de janeiro de 2019.

Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Éducation du Futur*. Paris: Seuil. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>, consultado em 28 de dezembro de 2017.

Moura, A. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga. Portugal. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf> e consultado em 12 de dezembro de 2017.

N

Nóvoa, A. (2019). É possível dizer como será a educação no futuro? *SUPERTABI*. Maia. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sjg00cdiXa8&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3GhjFyraO64BxGyglNkteG_Cc3JbcZSejQDTehqyOjg1C11X1x04qLwro e consultado no dia 5 de setembro de 2019.

Nóvoa, A. (2017). Desafio do Trabalho e Formação Docentes no século XXI. Novo Hamburgo, Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM> e consultado em 10 de janeiro de 2018.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. Disponível em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989_123_435.pdf e consultado em 15 de junho de 2018.

Nóvoa, A. (2015). Somos Professores. *Os Desafios da Docência perante os Recuos dos Direitos de Cidadania*. V Congresso SPGL. Fórum Lisboa. Disponível em <https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/600/40/6/Intervencao%20Ant%C3%B3nio%20Sampaio%20da%20N%C3%B3voa.pdf?fbclid=IwAR0syxNpBCOFolzko-VZQGdANOozxWJs3NQIaVaRYIbZJVtxkvsK6XHbuyA> e consultado em 30 de agosto de 2019.

O

Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (Eds.) (2005). *Educating the Net Generation*. Educause. e-Book. Disponível em <http://www.educause.edu/educatingthenetgen/> e consultado a 15 de junho de 2018.

Oliveira, L. R. (2017). Da inovação pedagógica e do papel da tecnologia na educação: algumas considerações possíveis no quadro do Projeto Gilgamesh. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 49-60, set./dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7444> | ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online)

- Oliveira, L. R. (2016). "Mediação docente e distância transacional: uso do Facebook num mestrado em regime misto (b-learning). *Revista e Curriculum*, v. 14, n. 4 (2016), 1484-1498.
- Oliveira, L. R. (2015). *Rien ne vaut la chaleur de la présence humaine*: encurtando a distância transacional. *Educativa*, v. 18, n. 1 (2015) pp 168-188
<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v18.n1.2015.168-188>
- Oliveira, L. R. (2012). National Technology Plan for Education and Public Schooling: (Tangling) Myths, Limits, and False Promises. In J. Paraskeva & J. Torres Santomé (Eds.) *Globalisms and Power. Iberian Education and Curriculum Policies*. New York: Peter Lang Publishing, Inc. Pp. 121-132.
- Oliveira, L. R. (2012). Plano Tecnológico da Educação e Educação Pública: mitos (ensarilhados), limites e falsas promessas. In J.M. Paraskeva & L.R. Oliveira (Eds.). *Currículo e Tecnologia Educativa. Volume 3*. Mangualde: Edições Pedagogo. Pp. 165-186.
- Oliveira, L. R. (2010). Podcasting: vídeo para aprender e para pensar a identidade. In A. A. A. Carvalho (Org.) *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso: De Facto Editores. Pp. 266-288.
- Oliveira, L. R. (2009). Cinema educativo e construção social da realidade: criando identidades através da leitura e da escrita do mundo como o audiovisual. *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: atas do Congresso, 10, Braga, Portugal, 2009*. Braga: CIEd - Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1. p. 5570-5582.
- Oliveira, L.R. & Paraskeva, J. M. (2008). Teoria crítica, Currículo e Tecnologia Educativa. In J.M. Paraskeva & L.R. Oliveira (Eds.). *Currículo e Tecnologia Educativa. Volume 2*. Mangualde: Edições Pedagogo. Pp. 7-17
- Oliveira, L. R. (2006). Produzir conteúdos para a Internet ou a reinvenção da didática na sociedade do conhecimento? Atas do VII Colóquio de Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro), Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares. Braga: Universidade do Minho.

Oliveira, L. R. (2004). *A Comunicação Educativa em Ambientes Virtuais*. Braga: CIEd/Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7672> e consultado em janeiro de 2019.

Oliveira, L. R. (2002). *Alfabetização Informacional na Sociedade da Informação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Coleção Desenvolvimento Curricular.

Oliveira, L. R. & Blanco, E. (1998). *Alfabetização Informacional para a Sociedade de Informação*. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/510> e consultado em janeiro de 2019.

P

Pacheco, J. A. & Roldão, M. C. & Estrela, M.T. (2018). *Estudos do Currículo*. Porto. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2013). Estudos Curriculares – Génese e Consolidação em Portugal, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 38, Pp. 151-168.

Pagnol, M. (1957). *La Gloire de mon Père*. Paris: Livre de Poche.

Pereira, H. (2012). *Plano Tecnológico: intenções, expectativas e impacto nas práticas*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Piaget, J. (1973). *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes.

Piaget, J. (1977). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1>, consultado em 10 de junho de 2018.

R

Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e As Práticas*. Centro Integrado de Formação de Professor, Universidade de Aveiro.

S

- Santaella, L. (2013). Desafios da ubiquidade para a educação. Campinas-SP: Revista trimestral da Universidade Estadual de Campinas, pp. 19-28. número 9 | abril-junho de 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes-anteriores/2013-07-01%2000:00:00> e consultado em novembro de 2017.
- Santomé, J. T. (2010). *O Cavalo de Tróia da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Serre, M. (2012). Essai *Petite Poucette*. Paris: LE POMMIER.
- Sharples, M. (2005). Learning as conversation: Transforming education in the mobile age. *Proceedings Seeing Understanding, Learning in the Mobile Age*, (pp. 147-152). Budapest, Hungary.
- SIC, Noticiário (2019). Escola em Santa Maria da Feira proíbe uso de telemóveis. Disponível em <https://sicnoticias.sapo.pt/pais/2019-01-14-Escola-em-Santa-Maria-da-Feira-proibe-uso-de-telemoveis> e consultado em 14 de janeiro de 2019.
- Siemens, G. (2015). Conectivismo. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=MJDyX7_J51M e consultado em 25 de maio de 2018.
- Silva, B. (2016). O poder transformador das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). *Jornal Redes Educativas e Currículos Locais*, ano 5, edição 24. Laboratório de Educação e Imagem da UERJ, Rio de Janeiro, pp. 1-5. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/52198> e consultado em 01 de outubro de 2018.
- Silva, B. (2002). A Tecnologia é uma Estratégia para a Renovação da Escola. *Movimento*. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, nº 5, Tecnologia Comunicação e Educação. Rio de Janeiro, Brasil, pp. 28 - 44.
- Silva, P. M. (2017). O obsoleto modelo classificativo do ensino atual. *Atas do I Congresso Internacional de Avaliação das Aprendizagens e Sucesso Escolar | 17-18 novembro 2017*. Pp. 31-35.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 24(4), pp. 417-463.

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento da cibercultura. *Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 23, n. ° 81*. Pp. 143-160.

T

Tapscott (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw Hill.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Educational Harvard Review, Vol. 66 Number 1 Spring 1996*.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

V

Ventura, P.M. (2013). *Breve história da profissão de professor em Portugal*. (Dissertação de Mestrado, ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, Portugal). Disponível em https://www.academia.edu/6470034/Breve_hist%C3%B3ria_da_profiss%C3%A3o_de_professor_em_portugal e consultado em 1 de agosto de 2019.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1999). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed.* São Paulo: Martins Fontes.

Y

Yin, R. (1994). *Case Study Research: design and methods (2nd Ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

LEGISLAÇÃO

D

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Autonomia e Flexibilidade Curricular. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/autonomia-e-flexibilidade-curricular> e consultado em 7 de julho de 2018.

Despacho n.º6478/2017, de 26 de julho, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

(2017). Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência/Direção-Geral da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf e consultado em setembro de 2017.

E

Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância, e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em http://viginti.datajuris.pt/pdfs/codigos/cardocente_t.pdf e consultado em dezembro de 2018.

L

Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º 46/86, de 14 de outubro. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=, consultado em 7 de julho de 2018.

P

Portaria n.º 304-B/2015 de 22 de setembro, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/port_304-b_2015.pdf e consultada em setembro de 2017.

Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário. (2014). Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf e consultado em 01 de janeiro de 2015.

ANEXOS

Anexo 1 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Critérios Específicos de Avaliação

Ensino Secundário Geral

PORTUGUÊS 12.º ano

Ano letivo de 2017/2018

Competências/Capacidades		
CONHECIMENTOS		
90%	Atitudes/Valores (4%)	Destrezas (6%)
<p>65%</p> <p>Domínio do Português</p> <p>Capacidade de leitura e compreensão de textos escritos literários e não literários de diferentes tipologias textuais</p> <p>Capacidade de leitura e interpretação de textos icónicos</p> <p>Capacidade de produção de textos de carácter expositivo e argumentativo</p> <p>Domínio do funcionamento da língua</p> <p>Instrumentos</p> <p>Testes fichas formativas trabalhos de casa fichas de leitura</p> <p>25%</p> <p>Oralidade</p> <p>Capacidade de expressão oral</p> <p>momentos formais – 20% momentos informais – 5%</p>	<p>Interesse pelas atividades propostas</p> <p>cooperação/relacionamento com os outros</p> <p>aprofundamento dos conhecimentos</p> <p>comportamento adequado ao espaço da aula</p> <p>qualidade das intervenções no espaço da aula</p> <p>pontualidade e assiduidade</p> <p>empenho no trabalho na sala de aula e de casa</p> <p>participação nas atividades promovidas pela disciplina</p>	<p>Organização do trabalho</p> <p>capacidade de pesquisa</p> <p>apresentação do trabalho</p> <p>uso dos materiais de apoio</p>
Ponderações por período (aprovadas em 16/07/2014)		
1.º período	2.º período	3.º período
$CF_1 = C_1$	$CF_2 = 0.6 \times C_2 + 0.4 \times C_1$	$CF_3 = 0.4 \times C_3 + 0.6 \times CF_2$

Legenda:

CF_1 : classificação final do 1.º período

CF_2 : classificação final do 2.º período

CF_3 : classificação final do 3.º período

C_1 : classificação do 1.º período

C_2 : classificação do 2.º período

C_3 : classificação do 3.º período

Anexo 2 - RESULTADOS NACIONAIS

	Cotação	Pontuação máxima (% de alunos)	Pontuação nula (% de alunos)	Média (pontos)	Pontos (%)	Agrup.	NUTS III	NUTS II	Nacional
Nacional									111
Norte								113	2
Ave							108	5	3
						107	1	6	4
Escola Secundária				107		--	1	6	4
I-1.C	10	3.3	10.8	4.6	45.9	--	50.7pp 4.8%	52.2pp 6.3%	51.1pp 5.2%
I-1.F-E	2	44.2	44.6	1.0	49.8	--	57.8pp 8%	58.3pp 8.5%	56.1pp 6.3%
I-1.F-CL	4	17.5	22.5	2.0	50.5	--	50.7pp 0.2%	51.8pp 1.3%	49.0pp 1.5%
I-1.T	16	1.3	10.8	7.6	47.6	--	51.6pp 4%	52.8pp 5.2%	51.2pp 3.6%
I-2.C	10	11.3	15.4	4.9	48.8	--	45.0pp 3.8%	47.8pp 1%	47.0pp 1.8%
I-2.F-E	2	49.2	38.3	1.1	55.4	--	49.5pp 5.9%	53.1pp 2.3%	51.5pp 3.9%
I-2.F-CL	4	21.3	36.7	1.8	44.6	--	39.9pp 4.7%	43.9pp 0.7%	41.7pp 2.9%
I-2.T	16	4.2	15.4	7.8	48.5	--	44.3pp 4.2%	47.5pp 1%	46.3pp 2.2%
I-3.C	10	5.4	24.6	3.8	38.3	--	41.9pp 3.6%	43.4pp 5.1%	43.3pp 5%
I-3.F-E	2	37.9	55.0	0.8	41.5	--	45.8pp 4.3%	47.3pp 5.8%	46.6pp 5.1%
I-3.F-CL	4	15.8	39.2	1.6	41.1	--	37.7pp 3.4%	40.9pp 0.2%	39.1pp 2%
I-3.T	16	2.5	24.6	6.3	39.4	--	41.3pp 1.9%	43.2pp 3.8%	42.7pp 3.3%
I-4	8	11.7	55.4	2.3	28.1	--	26.1pp 2%	29.3pp 1.2%	28.1pp 0%
I-5.C	10	4.6	25.8	3.8	38.3	--	40.5pp 2.2%	42.2pp 3.9%	41.4pp 3.1%
I-5.F-E	2	31.7	53.8	0.8	39.0	--	44.0pp 5%	46.0pp 7%	44.4pp 5.4%
I-5.F-CL	4	11.7	40.4	1.4	35.9	--	33.5pp 2.4%	37.3pp 1.4%	34.9pp 1%
I-5.T	16	2.5	25.8	6.1	37.8	--	39.2pp 1.4%	41.5pp 3.7%	40.2pp 2.4%
I-6.C	10	11.3	11.3	5.4	53.7	--	56.0pp 2.3%	57.9pp 4.2%	57.2pp 3.5%
I-6.F-E	2	47.1	39.6	1.1	53.8	--	61.3pp 7.5%	64.1pp 10.3%	62.9pp 9.1%
I-6.F-CL	4	12.5	40.8	1.5	37.3	--	36.3pp 1%	41.9pp 4.6%	40.0pp 2.7%
I-6.T	16	2.5	11.3	7.9	49.6	--	51.7pp 2.1%	54.7pp 5.1%	53.6pp 4%
I-7.C	9	7.9	16.7	4.5	50.4	--	52.1pp 1.7%	53.6pp 3.2%	52.3pp 1.9%
I-7.F-E	4	30.0	36.7	2.1	52.7	--	51.2pp 1.5%	53.0pp 0.3%	50.5pp 2.2%
I-7.F-CL	3	8.8	69.6	0.6	19.0	--	18.0pp 1%	22.0pp 3%	20.5pp 1.5%
I-7.T	16	1.7	16.7	7.2	45.1	--	45.5pp 0.4%	47.5pp 2.4%	45.9pp 0.8%

II-1	8	84.2	15.8	6.7	84.2	--	83.3pp 0.9%	85.0pp 0.8%	84.6pp 0.4%
II-2	8	89.2	10.8	7.1	89.2	--	87.6pp 1.6%	87.7pp 1.5%	87.5pp 1.7%
II-3	8	84.2	15.8	6.7	84.2	--	85.9pp 1.7%	85.9pp 1.7%	85.8pp 1.6%
II-4	8	80.0	20.0	6.4	80.0	--	78.7pp 1.3%	81.0pp 1%	80.3pp 0.3%
II-5	8	62.5	37.5	5.0	62.5	--	66.3pp 3.8%	70.2pp 7.7%	69.3pp 6.8%
II-6	8	7.5	77.1	1.2	15.2	--	21.5pp 6.3%	24.8pp 9.6%	22.1pp 6.9%
II-7	8	30.0	57.5	2.9	36.3	--	48.1pp 11.8%	51.3pp 15%	48.3pp 12%
III.ETD-A	8	39.2	0.0	6.5	80.6	--	77.7pp 2.9%	77.8pp 2.8%	77.1pp 3.5%
III.ETD-B	8	19.2	0.0	5.7	70.6	--	67.3pp 3.3%	68.7pp 1.9%	68.4pp 2.2%
III.ETD-C	8	15.8	0.0	5.5	69.3	--	67.6pp 1.7%	69.1pp 0.2%	68.3pp 1%

1

	Cotação	Pontuação máxima (% de alunos)	Pontuação nula (% de alunos)	Média (pontos)	Pontos (%)	Agrup.	NUTS III	NUTS II	Nacional
III.CL	16	3.3	12.9	7.9	49.4	--	47.8pp 1.6%	52.8pp 3.4%	51.7pp 2.3%
III.D	5	5.4	94.2	0.3	5.7	--	4.3pp 1.4%	4.7pp 1%	5.5pp 0.2%
III.T	40	0.4	0.0	25.3	63.1	--	61.1pp 2%	63.6pp 0.5%	62.7pp 0.4%
D	5	0.0	100.0	0.0	0.0	--	0.0pp 0%	0.1pp 0.1%	0.1pp 0.1%

Legenda

Pontuação máxima (% de alunos)

Percentagem de alunos que registaram a pontuação máxima no respetivo item

Pontuação nula (% de alunos)

Percentagem de alunos que registaram pontuação nula no respetivo item

Média (pontos)

Classificação média alcançada no respetivo item/domínio

Pontos (%)

Percentagem da classificação média alcançada no respetivo item/domínio, tendo por referência a cotação do item/domínio

pp

Pontos Percentuais

APÊNDICES

1. Questionário aplicado aos participantes

A screenshot of a mobile application interface for a questionnaire. The title is "Aprendizagem autónoma e audiovideografia". The interface shows a list of questions. Question 1 is "1. Idade." with a short text input field. Question 2 is "2. Sexo." with radio buttons for "Masculino", "Feminino", and "Outra opção...". Question 3 is "3. No 12.º ano, tinhas acesso a um computador quando trabalhavas em casa." with radio buttons for "Sim" and "Não". The interface includes a navigation bar at the top with a back arrow, a star icon, and a menu icon. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for home, search, and other functions. At the top right, there is a button labeled "ENVIAR" and a notification icon.

A screenshot of a mobile application interface for a questionnaire. The title is "Aprendizagem autónoma e audiovideografia". The interface shows a list of questions. Question 4 is "4. O teu computador permitia-te aceder à Internet?" with radio buttons for "Sim" and "Não". Question 5 is "5. Aponta 3 dificuldades sentidas no primeiro trabalho de grupo proposto pela professora de Português." with a long text input field. Question 6 is "6. Aponta 3 dificuldades sentidas no segundo trabalho de grupo." with a long text input field. Question 7 is "7. Aponta 3 dificuldades sentidas no último trabalho de grupo." with a long text input field. Question 8 is "8. Que pensaste quando a professora criou um grupo fechado no Facebook para servir de sala de aula virtual? (20 palavras no máximo)" with a long text input field. The interface includes a navigation bar at the top with a back arrow, a star icon, and a menu icon. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for home, search, and other functions. At the top right, there is a button labeled "ENVIAR" and a notification icon.

A screenshot of a mobile application interface for a questionnaire. The title is "Aprendizagem autónoma e audiovideografia". The interface shows a list of questions. Question 9 is "9. Como vês as redes sociais? (20 palavras no máximo)" with a long text input field. Question 10 is "10. Já tinhas criado um vídeo? Em caso afirmativo, em que circunstância?" with a long text input field. Question 11 is "11. O que sentiste quando percebeste que a professora não daria aulas exclusivamente expositivas e tu deverias ser mais ativo/a? (30 palavras no máximo)" with a long text input field. Question 12 is "12. O que fazes atualmente?" with a short text input field. Question 13 is "13. Indica 3 aspetos negativos das estratégias utilizadas pela professora de Português do 12.º ano. (20 palavras no máximo)" with a long text input field. The interface includes a navigation bar at the top with a back arrow, a star icon, and a menu icon. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for home, search, and other functions. At the top right, there is a button labeled "ENVIAR" and a notification icon.

Aprendizagem autónoma e audiovideografia

PERGUNTAS RESPOSTAS 22

Texto de resposta curta

13. Indica 3 aspetos negativos das estratégias utilizadas pela professora de Português do 12.º ano. (20 palavras no máximo)

Texto de resposta longa

14. Agora, indica 3 aspetos positivos. (20 palavras no máximo)

Texto de resposta longa

15. Consideras que as estratégias nas aulas de Português do 12.º ano foram úteis para o teu desempenho académico atual? Justifica a tua resposta. (30 palavras no máximo)

Texto de resposta longa

16. Aconselharias as mesmas metodologias e estratégias para os teus colegas que se encontram no ensino secundário (10.º, 11.º, 12.º)? Justifica a tua resposta. (20 palavras no máximo)

2. Questionário aplicado aos encarregados de educação

Questionário aos pais

PERGUNTAS RESPOSTAS 9

Aprendizagem autónoma e audiovideografia

Antes de mais, agradeço a sua colaboração neste estudo. Leia com atenção cada pergunta e responda com sinceridade, por favor.

Pergunta *

Opção 1

1. Idade. *

Texto de resposta curta

2. Sexo. *

Masculino

Feminino

Outra opção...

Questionário aos pais

PERGUNTAS RESPOSTAS 9

3. Profissão *

Texto de resposta curta

4. Habilitações literárias *

Texto de resposta curta

5. Que reação foi a sua quando soube que a professora de Português tinha criado um grupo fechado no Facebook para servir de sala de aula virtual? (20 palavras no máximo)

Texto de resposta longa

6. Como reagiu às metodologias e estratégias pedagógicas adotadas pela professora de Português do seu educando/ da sua educanda, no 12.º ano? (20 palavras no máximo)

Texto de resposta longa

7. Atualmente, qual é a sua opinião sobre a forma como decorreram as aulas de Português no 12.º ano do seu educando/ a sua educanda? (30 palavras