



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anabela Gomes de Jesus

Narrativa Digital: uma Abordagem Multimodal na Aprendizagem de Inglês



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anabela Gomes de Jesus

Narrativa Digital: uma Abordagem Multimodal na Aprendizagem de Inglês

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

Trabalho Realizado sob a orientação da
Doutora Ana Amélia Amorim Carvalho

Outubro de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Anabela Gomes de Jesus

Endereço electrónico: jesus.anabela@gmail.com

Narrativa Digital: uma abordagem multimodal na aprendizagem de Inglês

Orientadora: Doutora Ana Amélia Amorim Carvalho

Professora Auxiliar com Agregação

Ano de conclusão: 2010

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

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

Universidade do Minho, Outubro de 2010

Assinatura: _____

Agradecimentos

À Dra. Ana Amélia pelas suas sugestões e ideias e em especial pelo esforço na fase final deste trabalho.

À Dra. Clara Coutinho pelas suas sugestões, pelo forte incentivo, entusiasmo e grande generosidade.

À Isabel Cristina que foi para mim uma companheira sempre disponível e atenciosa nesta jornada. Pelo seu apoio e pelo seu estímulo.

Às minhas amigas/colegas/docentes pelo apoio, pela compreensão demonstrada e pela colaboração na avaliação das narrativas digitais dos alunos.

Aos alunos dedicados, que pelo seu envolvimento nesta experiência me serviram de estímulo para prosseguir e ultrapassar os obstáculos.

À minha família e amigos, apoio fundamental neste percurso.

E a todos aqueles que, mesmo de uma forma anónima, generosamente contribuíram para a realização deste trabalho, quer pelas suas ideias quer pelo seu apoio.

Muito obrigada!

Resumo

A crescente importância da comunicação multimodal no contexto sócio-cultural e económico da nossa actualidade, representando novas formas de produção de significado que estão associadas a novas formas de interagir e comunicar, gera dinâmicas que suscitam grandes desafios ao sistema educativo.

A narrativa digital tem surgido como uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem. Com o propósito de compreender as potencialidades reais da narrativa digital, nomeadamente o seu impacto na aprendizagem e na satisfação e envolvimento dos alunos no processo, foi realizado um estudo de caso, ao longo do ano lectivo de 2009/ 2010, no qual os alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade, no âmbito da disciplina de Língua Estrangeira (Inglês), construíram as suas próprias narrativas digitais.

O estudo teve como instrumentos de recolha de dados: uma ficha de identificação que caracteriza os participantes; um questionário que compila as percepções dos intervenientes relativamente à experiência de aprendizagem; uma entrevista de grupo que recolhe a opinião dos diferentes grupos sobre preferências na aprendizagem; uma grelha de avaliação das produções escritas realizadas; uma grelha de avaliação das diversas narrativas digitais elaboradas e as observações feitas e registadas no diário do investigador.

Constatou-se, com base nos resultados obtidos, que a implementação da narrativa digital criou um contexto de aprendizagem mais favorável ao desenvolvimento da escrita em inglês, do que o contexto habitual, tendo os alunos desenvolvido competências comunicativas e tecnológicas. Esta experiência revelou-se bastante positiva na satisfação e envolvimento dos sujeitos na aprendizagem.

Abstract

The growing importance of multimodal communication in our social, cultural and economic context, expressing new ways of producing meaning that are associated to new ways of interacting and communicating, engenders dynamics that raise great challenges to the educational system.

Digital storytelling has emerged as a powerful teaching and learning methodology. However, there is not enough evidence to prove the mentioned educational benefits. Aiming to contribute to a deeper understanding of the real potential of the digital storytelling methodology, a study was designed. A class of 6th grade builds their own digital stories during the school year (2009/2010) in English.

A case study was carried out. Several research instruments were developed for data gathering: a questionnaire that characterizes the participants, a questionnaire that collects the participants' perceptions about the study; a focus group interview that gathers the participants' opinions about preferences in the learning process; a grid to evaluate students' written productions; a grid to evaluate the built digital stories and the observations made and noted down in the researcher's diary.

The results evidenced that the digital stories created a student-centred learning environment that is better suited to the development of the students' writing skills than the regular learning environment. The learning experience has also strengthened students' engagement and satisfaction in the learning process.

Índice

1. Introdução

1.1 Contextualização do estudo	14
1.1.1 Transformações num mundo comunicativo em mudança	14
1.1.2 Âmbito e objecto de estudo	16
1.2 Caracterização geral do estudo	18
1.2.1 Questões de investigação	18
1.2.2 Objectivos do estudo	19
1.2.3 Importância do estudo	20
1.2.4 Limitações do estudo	21
1.3 Organização da dissertação	22

2. Da narrativa à narrativa digital

2.1 A narrativa	26
2.1.1 Considerações sobre o conceito de narrativa	26
2.1.2 Narrativa e estória	29
2.1.3 A narrativa como processo cultural	29
2.1.4 A narrativa no desenvolvimento social, psicológico e cognitivo do sujeito	33
2.2 A narrativa na praxis educativa	36
2.2.1 Princípios educativos em destaque	36
2.2.2. A abordagem da expressão escrita	37
2.2.3 Potencialidades educativas da estória	38
2.2.4 Narrativa do real e narrativa de ficção	39
2.2.5. A estrutura de uma estória	40
2.3 A narrativa digital	42
2.3.1 O conceito de narrativa digital	42
2.3.2 Tipos de narrativa digital	46
2.4 Potencialidades educativas da narrativa digital	49
2.4.1 Narrativa digital e currículo	49
2.4.2 Narrativa digital, literacia, conhecimento e aprendizagem	52
2.4.3 Narrativa digital, multimodalidade e multimédia na aprendizagem	64
2.4.5 Estudos realizados sobre a utilização das narrativas digitais em contextos educativos	70

3. Metodologia	
3.1 Natureza do estudo	78
3.2 Descrição do estudo	78
3.2.1 Preocupações de natureza ética e suas implicações no estudo	79
3.2.2 Condições tecnológicas	80
3.2.3 Implementação do projecto “Narrativas digitais”	81
3.3 Selecção das técnicas de recolha de dados	88
3.4 Elaboração e validação dos instrumentos de recolha de dados	89
3.4.1 Ficha de Identificação	89
3.4.2 Questionário de percepção	90
3.4.3 Guião da entrevista de grupo	96
3.4.4 Grelha de avaliação das narrativas digitais	99
3.4.5 Diário do investigador	100
3.5 Processo de recolha de dados	100
3.6 Tratamento de dados	101
3.7 Caracterização de participantes	101
3.7.1 Género e composição etária	101
3.7.2 Acesso às TIC	101
3.7.3 Início e frequência de utilização do computador	102
3.7.4 Actividades no computador	103
3.7.5 Gostar de trabalhar no computador	104
3.7.6 Identificação dos gostos e hábitos pessoais na leitura e escrita de estórias na língua materna	105
3.7.7 Identificação dos gostos e hábitos pessoais na leitura e escrita de estórias na Língua Estrangeira	105
3.7.8 Comportamento e aproveitamento global da turma	107
3.7.9 Síntese	107
4. Apresentação e análise de resultados	
4.1 Percepção dos participantes sobre o estudo	110
4.1.1 Aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira	110
4.1.1.1 Capacidade de produção escrita em Língua Estrangeira	110
4.1.1.2 Capacidade de compreensão de enunciados em Língua Estrangeira	111
4.1.1.3 Capacidade de produção oral em Língua Estrangeira	113
4.1.1.4 Desenvolvimento global e estratégias de comunicação em Língua Estrangeira	114

4.1.2	Desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo	115
4.1.2.1	Desenvolvimento da capacidade de organização e apresentação de ideias próprias	115
4.1.2.2	Desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo	116
4.1.3	Aprendizagem percebida de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos	117
4.1.3.1	Capacidade de utilização de meios tecnológicos	117
4.1.3.2	Construção e compreensão de mensagens tendo por base recursos semióticos como imagens, música e sons	118
4.1.4	Motivação experimentada pelos sujeitos	119
4.1.4.1	Interesse nas diferentes actividades realizadas	120
4.1.4.2	Vontade de trabalhar nesta experiência de aprendizagem	121
4.1.5	Implicações da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem	122
4.1.5. 1	Representações sobre a disciplina de Língua Estrangeira	122
4.1.5. 2	Representações sobre o trabalho em grupo	124
4.1.5. 3	Representações sobre a utilização das tecnologias digitais para comunicar	125
4.1.5.4	Representações sobre o envolvimento pessoal no processo	125
4.1.6	Síntese dos dados recolhidos	126
4.1.6.1	Produção escrita e compreensão de enunciados	126
4.1.6.2	Motivação e envolvimento na aprendizagem	127
4.2	Entrevista aos grupos	128
4.2.1	Percepção sobre diferenças na aprendizagem de Língua Estrangeira	128
4.2.2	Preferências de aprendizagem no contexto escolar	131
4.2.3	Valorização das aprendizagens efectuadas e percepção sobre o desenvolvimento pessoal de competências	133
4.3	Avaliação dos artefactos produzidos	136
4.3.1	As estórias	136
4.3.2	As narrativas digitais	136
4.4	Diário do investigador	145
4.4.1	Aprendizagem percebida no domínio da Língua estrangeira	146
4.4.2	Desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo	148
4.4.3	Aprendizagem de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos	152
4.4.4	Motivação experimentada pelos sujeitos e implicações da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem	152
4.4.5	Desafios colocados ao sistema educativo	153

5. Conclusão	
5.1 Conclusões do estudo	160
5.1.1 Potencialidades educativas da narrativa digital em termos de produção escrita	160
5.1.2 Potencialidades educativas da narrativa digital em termos de compreensão de enunciados	161
5.1.3 Avaliação global	162
5.1.4 Impacte da experiência de construção de narrativas digitais na satisfação percebida dos alunos e no seu empenho nas tarefas envolvidas	164
5.2 Reflexões finais e implicações desta investigação	166
5.3. Sugestões para investigações futuras	170
5.3.1 Investigações que aprofundem os conhecimentos relativos aos objectivos de investigação deste estudo	170
5.3.2 Investigações que alarguem o conhecimento na área da aprendizagem e comunicação multimodal e multimédia	170
BIBLIOGRAFIA	173

Anexos

Anexo I	Ficha de Identificação	188
Anexo II	Questionário de percepção	190
Anexo III	Guião da entrevista de grupo	193
Anexo IV	Grelha de avaliação das narrativas digitais	194
Anexo V	Síntese dos perfis de saída para a disciplina de Inglês, Língua Estrangeira 2º Ciclo	195
Anexo VI	Mapa da estória (Ohler, 2008)	196
Anexo VII	Mapa da estória (Wu & Yang, 2009)	197
Anexo VIII	Sites sugeridos para estimular a imaginação e formulação de ideias	198
Anexo IX	<i>Storyboard</i> utilizado	199
Anexo X	Questões elaboradas por cada grupo sobre a sua narrativa digital	200
Anexo XI	Produção escrita de cada grupo	201
Anexo XII	Habituais trabalhos de produção escrita	206

Índice de tabelas

Tabela 3.1	Condições tecnológicas disponíveis ao longo do estudo	80
Tabela 3.2	Descrição do estudo – Fase 1	82
Tabela 3.3	Descrição do estudo – Fase 2	86
Tabela 3.4	Questões constituintes da aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira	92
Tabela 3.5	Questões constituintes da percepção do desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo	93
Tabela 3.6	Questões constituintes da percepção do desenvolvimento de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos digitais	94
Tabela 3.7	Questões constituintes da motivação experimentada pelos sujeitos	94
Tabela 3.8	Questões constituintes das implicações percebidas acerca da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem	95
Tabela 3.9	Questão constituinte da avaliação de diferenças na intensidade de aprendizagem na Língua Estrangeira	98
Tabela 3.10	Questão constituinte da avaliação das preferências dos sujeitos envolvidos relativamente às actividades a incluir no processo de ensino/aprendizagem	98
Tabela 3.11	Questão constituinte da avaliação relativa à valorização das aprendizagens efectuadas e à percepção sobre o desenvolvimento pessoal de competências	99
Tabela 3.12	Grelha para avaliação das narrativas digitais	99
Tabela 4.1	Justificações para uma maior aprendizagem através da narrativa digital	131
Tabela 4.2	Preferência pela aprendizagem através da narrativa digital	132
Tabela 4.3	Valorização da aprendizagem através da narrativa digital	135
Tabela 4.4	Avaliação das produções escritas realizadas	136
Tabela 4.5	Avaliação da narrativa digital “The dreamer girl”	138
Tabela 4.6	Avaliação da narrativa digital “The fish who became president”	139
Tabela 4.7	Avaliação da narrativa digital “A violent story”	140
Tabela 4.8	Avaliação da narrativa digital “The magic tree”	141
Tabela 4.9	Avaliação da narrativa digital “The three friends”	142
Tabela 4.10	Avaliação da narrativa digital “The multilingual boy”	143
Tabela 4.11	Avaliação da narrativa digital “Super dog”	144
Tabela 4.12	Avaliação quantitativa e qualitativa das narrativas digitais realizadas	145

Índice de gráficos

Gráfico 3.1	Composição etária dos participantes	101
Gráfico 3.2	Posse de computador e acesso à Internet	102
Gráfico 3.3	Início de utilização do computador	102
Gráfico 3.4	Frequência de utilização do computador	103
Gráfico 3.5	Local de utilização do computador	103
Gráfico 3.6	Actividades realizadas no computador	104
Gráfico 3.7	Frequência de utilização da Internet	104
Gráfico 3.8	Gosto de trabalhar no computador	104
Gráfico 3.9	Gosto pela leitura e escrita de estórias na língua materna	105
Gráfico 3.10	Frequência na leitura e escrita de estórias na língua materna	105
Gráfico 3.11	Gosto pela leitura e escrita de estórias em Língua Estrangeira	106
Gráfico 3.12	Frequência na leitura e escrita de estórias na língua Estrangeira	106
Gráfico 4.1	Competência de produção escrita	111
Gráfico 4.2	Competência de compreensão de enunciados	112
Gráfico 4.3	Competência de produção oral	113
Gráfico 4.4	Desenvolvimento global e estratégias de comunicação em Língua Estrangeira	114
Gráfico 4.5	Competências de trabalho individual	115
Gráfico 4.6	Competências de trabalho em grupo	116
Gráfico 4.7	Competências na utilização de meios tecnológicos	118
Gráfico 4.8	Aprendizagem através de recursos semióticos não linguísticos	119
Gráfico 4.9	Interesse nas diferentes actividades realizadas	120
Gráfico 4.10	Vontade de trabalhar na experiência	121
Gráfico 4.11	Aprendizagem e estudo na Língua Estrangeira	122
Gráfico 4.12	Preferência pela aprendizagem envolvendo narrativas digitais	124
Gráfico 4.13	Maior gosto por trabalhar em grupo	124
Gráfico 4.14	Gostar de comunicar através de meios tecnológicos	125
Gráfico 4.15	Envolvimento na aprendizagem	125

Índice de figuras

Figura 4.1	Imagem da narrativa digital “The dreamer girl”	137
Figura 4.2	Imagem da narrativa digital “The fish who became president”	138
Figura 4.3	Imagem da narrativa digital “A violent story”	139
Figura 4.4	Imagem da narrativa digital “The magic tree”	140
Figura 4.5	Imagem da narrativa digital “The three friends”	142
Figura 4.6	Imagem da narrativa digital “The multilingual boy”	143
Figura 4.7	Imagem da narrativa digital “Super dog”	144

O primeiro capítulo, “Introdução”, apresenta a contextualização do estudo realizado, indica as questões de investigação, os objectivos do estudo, a importância do estudo e as suas limitações, por fim, refere como se encontra organizada esta dissertação.

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização do estudo

1.1.1 Transformações num mundo comunicativo em mudança

O sistema educativo encontra-se num ponto de viragem simultaneamente conceptual e tecnológico (Siemens & Tittenberger, 2009). Para tal têm contribuído claramente os meios tecnológicos, levando a transformações nas formas de recolher, analisar, disseminar e interagir com a informação. De forma análoga Fletcher & Cambre (2009) indicam que a cultura global está a ser transformada pelos contínuos fluxos de informação que são disponibilizados por estas tecnologias, na qual a comunicação visual tem desempenhado papel importante.

Este contínuo fluxo informacional vem tornar mais complexa a tarefa de processar convenientemente toda a informação disponível para construir sentido e transformá-la em conhecimento. Siemens e Tittenberger (2009) assinalam que a fragmentação da informação coloca a ênfase na criação individual de redes de sentido.

Estas constatações evidenciam claramente a importância da construção de coerência e de estruturação cognitiva, numa época em que a informação é superabundante. Bruner (1996) sublinha que embora os significados sejam elaborados na mente individual estes têm origem no quadro de referência cultural em que se inscrevem. Lankshear et al. (2002) salientam que a distância da cultura escolar relativamente ao *modus operandi* do contexto sócio-cultural e tecnológico da actual era digital, evidencia as transformações de paradigma que no contexto educativo, se torna indispensável operar:

“The digital age is throwing many of our educational practices and emphases and their underlying epistemological assumptions, beliefs, concepts and substantive theories into doubt. The relationship between what students learn in school and the ways in which they learn it and what people actually do and how they do it in the world beyond school in contexts increasingly mediated by new ICTs has become increasingly tenuous” (Lankshear et al., 2002, p. 35).

Deste modo Lankshear & Knobel (2008) propõem uma mudança de mentalidade na abordagem da literacia em contexto escolar. No conceito de “new literacies” que apresentam, salientam a importância de operar no ciberespaço e de envolver os alunos em construções discursivas que

se possam integrar nas suas próprias trajectórias de vida. Coiro et al. (2008) assinalam que as *novas literacias* são múltiplas, multimodais e multifacetadas e Kress (2003) salienta que os usos e formas de literacia se encontram associados a novas configurações, que podem ser caracterizadas pelas transformações nas formas de representação e comunicação de significado e nos meios disponíveis para a sua distribuição. Neste *continuum* transformativo as necessidades de comunicação alteraram-se conjuntamente com as possibilidades comunicativas disponibilizadas (Merchant, 2008), levando a novas formas de criar significado (Kress, 2003).

Livingstone (2002) considera que nos países ocidentais a infância sem os *media* é quase impensável. A multiplicação dos *media* pessoais, a diversificação dos *media* e dos seus conteúdos, a clara convergência entre os *media* (contrariando a distinção tradicional), são para a autora os traços marcantes que caracterizam a forma como os jovens utilizam as tecnologias. O à-vontade com a tecnologia nas actividades de entretenimento, ou de socialização diárias, conduz a uma percepção de ineficácia no uso da tecnologia em contexto escolar, por parte dos mais jovens (Oblinger, 2003). A utilização de redes sociais e do email surge como algo natural, daí que as restrições habituais, no ambiente escolar, no uso de meios tecnológicos levem a que, por um lado, a sua utilização e rentabilização seja sobretudo efectuada em contexto extra-escolar e por outro, que a experiência da utilização tecnológica na escola seja percebida como decepcionante (Oblinger, 2003).

Deste modo, a tecnologia é encarada pelos adolescentes como parte naturalmente constituinte do ambiente em que vivem. É também um facto que as novas gerações de alunos dão preferência a propostas de aprendizagem onde o experienciar, o aprender-fazendo assume papel de relevo. Interessam-se por actividades dinâmicas, nas quais podem interagir com os conteúdos e interagir com outros sujeitos (Oblinger, 2003). Assim, as suas preferências de aprendizagem convergem para actividades que possibilitem experimentar activamente, que sejam orientadas por objectivos precisos, que incluam a possibilidade de operar em conjunto com outros sujeitos e que impliquem o uso de tecnologia. Torna-se essencial questionar de que forma as atitudes, predisposições e estilos de aprendizagem dos adolescentes e jovens, são tidos em consideração no processo de ensino/aprendizagem e se os recursos educativos disponibilizados e as experiências de aprendizagem desenvolvidas pela escola respondem eficazmente às necessidades e preferências educativas dos alunos de hoje. A somar a todos estes factores, a progressiva intensificação e diversificação das funções que as tecnologias assumem, quer em actividades profissionais, quer em actividades de lazer, devem levar o

sistema educativo a reflectir, a investigar e a encontrar a sua própria lógica de adaptação e evolução.

Como facilitadores desta via transformativa assinalamos a facilidade de acesso à informação, a usabilidade das ferramentas tecnológicas e as características participativas da Web 2.0, segundo as quais, os utilizadores podem criar e distribuir conteúdos, podendo partilhar e reutilizar os dados (O'Reilly, 2005). Através das ferramentas da Web 2.0 é viável criar um sentido de presença, de participação activa e de ligação à comunidade (Johnson et al., 2010). Estas ferramentas podem ser encaradas como um elo de ligação entre o mundo vivencial dos alunos e o seu contexto escolar. Ou seja, podem viabilizar o desenvolvimento de experiências educativas que sejam sentidas como mais autênticas e estimulantes pelos alunos.

Neste ponto de viragem histórico, o nosso sistema educativo deverá traçar o seu caminho englobando novas conceptualizações do que é aprender, como aprender e mesmo o que aprender. Para tal, é fundamental a incorporação estratégica das tecnologias de informação e comunicação, a adopção de uma concepção abrangente de literacia e o desenvolvimento de percursos pedagógicos inovadores, que traduzam novas formas de criar significado em contexto educativo.

1.2.2 Âmbito e objecto de estudo

Na breve apresentação feita, no ponto anterior, às transformações que caracterizam o panorama sócio-cultural e tecnológico da actualidade, vários aspectos desta dinâmica transformativa afiguraram-se-nos como cruciais: importância de um conceito abrangente de literacia; importância da construção discursiva pessoal numa trajectória de vida; transformações na forma de representação e comunicação de significado; importância crescente da comunicação visual; transformações nos meios de disseminação de significado; preferência por uma aprendizagem activa (aprender-fazendo) por parte dos sujeitos que aprendem e utilização predominante das tecnologias digitais nas formas de interagir e comunicar. Lankshear & Knobel (2008) argumentam que transformações em como algo pode ser feito, em qualquer domínio de prática, como é o caso do domínio educativo, acarretam reformulações em termos de concepções epistemológicas, aptidões requeridas, processos envolvidos e tecnologias implicadas. Face a estas mudanças conjunturais que propostas, ou talvez, que desafios pode a

escola dinamizar, procurando criar experiências educativas que se traduzam numa resposta adequada e efectiva, a estas questões, no domínio do ensino/aprendizagem inicial de uma Língua Estrangeira? Este constituiu o aspecto central da problemática subjacente à motivação para o presente estudo. Esta questão inicial e a revisão de literatura feita, levou-nos a reflectir sobre a importância crescente da comunicação multimodal e multimédia no nosso ambiente comunicacional e a perspectivar a ausência de experiências educativas em contexto formal que intencionalmente procurassem incorporar actividades que desenvolvessem nos alunos competências para operar num mundo comunicativo em mudança e simultaneamente desenvolvessem a capacidade de expressão da voz pessoal dos alunos. É um facto que os nossos programas curriculares estão claramente desfasados da real preponderância quer da comunicação visual quer da mediação tecnológica digital no mundo actual. Ou seja, a elaboração discursiva multimodal e multimédia ou a criação de artefactos de natureza multimodal e multimédia não estão previstos em contexto educativo.

Assim, a implementação de um projecto educativo que previsse a construção de narrativas digitais, enquanto experiência de aprendizagem ampla, foi por nós perspectivado como uma metodologia que responde globalmente aos desafios sublinhados.

A implementação de uma experiência com os propósitos educativos assinalados, ao ser desenvolvida em contexto formal, acarretaria preocupações extra, nomeadamente o cumprimento dos programas curriculares e o condicionamento da experiência pelas, ainda, limitativas condições tecnológicas em que frequentemente se desenvolve o trabalho pedagógico. Porém, poderia trazer vantagens, nomeadamente averiguar quais os benefícios educativos da metodologia e implicações no processo de ensino/aprendizagem no seu contexto natural.

Este estudo pode então ser integrado numa linha de investigação que se ocupa do estudo das abordagens multimodais e multimédia em contexto formal de aprendizagem de uma língua. Nesta área de investigação encontramos, ainda, poucos estudos. Destes salientamos dois: Banaszewski (2005) ao desenvolver um projecto de criação de pequenos filmes autobiográficos com crianças na aprendizagem da língua materna e o estudo de Nelson (2006) sobre *escrita multimédia* com alunos do ensino secundário, na aprendizagem de Inglês, segunda língua.

1.2 Caracterização geral do estudo

1.2.1 Questões de investigação

Kress (2003) assinala que as transformações sociais e tecnológicas que ocorrem nos nossos dias trouxeram mudanças profundas nos usos e efeitos da literacia e dos meios associados de representação e de comunicação. Deste modo a linguagem deixou de ser o único modo de elaborar significado e de comunicar e o ecrã ganha crescente predominância como meio de comunicação e disseminação. No entanto, os programas curriculares continuam a descurar o papel fundamental que a mediação tecnológica digital e a comunicação visual têm nas nossas vivências diárias. O desenvolvimento de abordagens multimodais e multimédia no processo de ensino/aprendizagem surge, então, como uma alternativa que poderá viabilizar novos percursos na aprendizagem de uma língua, mais adequados às necessidades educativas de um mundo em mudança (Kress & Leeuwen, 1996; Kress, 1997, 2003; Kalantzis et. al, 2003; Hull & Nelson, 2005; Jewitt, 2006; Merchant, 2007; Drotner, 2008; Jenkins, 2009).

Porém, ao desenvolver um estudo que se enquadra num contexto formal de aprendizagem de uma língua, deve existir sempre a necessidade de conjugar as finalidades curriculares instituídas com os objectivos de investigação desse estudo. Acresce, ainda, que o desenvolvimento das competências de expressão e compreensão escrita e oral continuam a ser fundamentais. Assim, também Lankshear & Knobel (2008) sugerem uma pedagogia que implique um diálogo entre o “convencional” e o “novo”, traduzindo uma relação que evidencie traços de ambas as tendências. Embora não descurando a essencialidade das quatro grandes competências na aprendizagem de uma língua, consideramos que, por um lado, existem possibilidades didácticas e competências que devem ser desenvolvidas ou exploradas. De entre estas possibilidades destacamos o recurso a estratégias de intermodalidade na aprendizagem de uma língua e o recurso a formas de mediação multimédia na construção de mensagens. No que diz respeito às competências a desenvolver, sublinhamos a capacidade de expressar uma ideia ou pensamento através de diferentes formas de representação e de diferentes *media*, incorporando diferentes sistemas semióticos na criação de significado e a capacidade de compreender mensagens veiculadas através de diversas formas de representação e de diferentes *media* (Jenkins, 2009). Por outro lado, o surgimento da narrativa digital como uma aplicação tecnológica de grandes potencialidades numa abordagem multimodal e multimédia

pareceu-nos uma metodologia adequada para se atingir estes propósitos educativos. Esta ponderação apoiou-se na literatura revista, na qual a narrativa digital é caracterizada como: (i) um processo que intensifica a função da narrativa como organizador cognitivo (Hofer & Wings, 2006; Garrety & Schmidt, 2008); (ii) uma aplicação tecnológica que tira partido da Web 2.0 (Robin, 2007); (iii) um tipo de projecto que instaura uma utilização integrada e produtiva dos meios tecnológicos (Robin, 2007); (iv) um trabalho criativo que se enquadra num conceito de literacia abrangente (Banaszewski, 2005; Salpeter, 2005; Hull & Katz, 2006; Carlacio & Heidig, 2009; Robin, 2008; Fletcher & Cambre, 2009); (v) uma pedagogia estimuladora de diferentes formas de representação de significado que motiva os aprendentes (Salpeter, 2005; Teehan, 2006; Hull & Katz, 2006; Robin, 2007; Carlacio & Heidig, 2009) e (vi) uma metodologia que se adequa a uma aprendizagem construtivista e autónoma, que exige do sujeito uma gama diversificada de competências (Hlubinka, 2002; Kadjer et al., 2005; Sadik, 2008; Robin, 2008; Fletcher & Cambre, 2009).

Deste modo, neste estudo colocamos as seguintes questões de investigação:

1. A experiência de construção de narrativas digitais contribui para que os alunos efectivamente aprendam a Língua Estrangeira?
2. O processo de construção de narrativas digitais promoverá a satisfação dos sujeitos e o seu envolvimento nos processos de aprendizagem?

1.2.2 Objectivos do estudo

O presente estudo pretende explorar as possibilidades educativas da metodologia de narrativa digital no âmbito da aprendizagem inicial de Inglês, Língua Estrangeira, no 2º Ciclo de Escolaridade. Como já indicado, este estudo inscreve-se num contexto formal de aprendizagem e por este motivo a definição dos objectivos de investigação teve em consideração esta circunstância.

Deste modo, este estudo procura descrever e analisar a implementação de uma experiência educativa de construção de narrativas digitais, com alunos do 2º ciclo. Pretende-se averiguar se as actividades incluídas ao longo do processo têm efeitos cognitivos positivos em termos de desenvolvimento de competências no domínio da Língua Estrangeira. O estudo visa, também,

atentar nos efeitos da metodologia utilizada na satisfação e envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Face às questões de investigação colocadas, os objectivos definidos para este estudo são:

- (1) Identificar os benefícios educativos da narrativa digital em termos de produção escrita e de compreensão de enunciados na aprendizagem inicial de Inglês, Língua Estrangeira;
- (2) Verificar qual o impacte da experiência de construção de narrativas digitais, na satisfação percebida dos alunos e no seu empenho nas tarefas envolvidas.

1.2.3 Importância do estudo

Este estudo debruça-se sobre o papel que a construção de narrativas digitais pelos alunos, enquanto abordagem multimodal e multimédia, pode desempenhar no desenvolvimento de competências no domínio de aprendizagem inicial de Inglês, Língua Estrangeira, em especial das competências de produção escrita e de compreensão de enunciados. O estudo procura também verificar quais os benefícios educativos desta experiência de aprendizagem em termos do empenho e satisfação dos alunos no processo.

A importância deste estudo pode ser perspectivada em três vertentes: na criação de um ambiente de aprendizagem centrado no aluno; no desenvolvimento de uma abordagem multimodal e multimédia neste domínio de aprendizagem e no incremento de atitudes de maior envolvimento e satisfação no processo de ensino/aprendizagem por parte dos alunos.

A crescente diluição entre conhecimento formal e informal (Livingstone, 2002), o reconhecimento das preferências na aprendizagem dos alunos de hoje (Oblinger, 2003) e o reconhecimento do valor da elaboração discursiva pessoal numa trajectória de vida (Lankshear & Knobel, 2008), colocam a ênfase em ambientes de aprendizagem desenhados para orientar e desafiar os esforços individuais na partilha de pontos de vista e na construção do conhecimento, que atribuem papel central à acção dos alunos no processo de aprendizagem (Erstad & Silseth, 2008) e que conduzem a uma descentralização das funções do professor no processo. Num contexto formal de aprendizagem, torna-se um desafio criar ambientes de aprendizagem com estas características e foi a este desafio que o estudo implementado procurou responder.

Uma boa parte das aplicações tecnológicas multimédia utilizadas na educação têm subjacente uma visão da tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem. Um destes exemplos pode ser visto na utilização de software educativo multimédia. Sem negar o seu valor e a sua contribuição para a aprendizagem, o que aqui nos interessa sublinhar é que este tipo de aplicações não é suficiente para transformar substancialmente o processo de ensino/aprendizagem. A utilização da narrativa digital neste estudo não é encarada apenas como uma ferramenta de aprendizagem, mas sim como uma metodologia diferente no processo de ensino/aprendizagem. Abordagens na aprendizagem inicial de uma língua estrangeira, nas quais são os próprios alunos a construir materiais multimodais e multimédia, parecem ser inexistentes no nosso sistema educativo. Embora já se encontrem alguns estudos noutros países (Banaszewski, 2005; Behmer et al., 2006; Guillory et al., 2006; Hull & Katz, 2006; Nelson, 2006; Ballast et al., 2008; Stephens & Radcliffe, 2008; Di Blas et al., 2009; Wu & Yang, 2009), no nosso país, a narrativa digital dá agora os seus primeiros passos. Este facto pode ser explicado por vários factores. Talvez o mais importante resida na ausência de propostas e orientações nos nossos programas curriculares neste sentido (Costa, 2009; Cruz & Costa, 2009). Porém, talvez o carácter multidisciplinar de uma abordagem deste género, ao exigir conhecimentos de diversas áreas (elaboração narrativa, comunicação visual e comunicação multimédia digital) possa também explicar o facto de este tipo de abordagens não ter sido, ainda, mais desenvolvido.

Por último, o papel central da motivação na aprendizagem e a reconhecida dificuldade que a escola de hoje apresenta em motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem (Costa, 2009) é um problema de grande expressão. Este estudo procura também contribuir neste sentido, tentando que a experiência educativa implementada sugira caminhos para responder a esta problemática.

1.2.4 Limitações deste estudo

Neste ponto, abordamos dois aspectos nos quais se podem identificar certas limitações do estudo, recaindo estes sobre: a investigadora e o carácter exploratório do estudo.

No primeiro aspecto, é pertinente assinalar que pelo facto de a investigadora ter assumido também as funções de docência nas actividades desenvolvidas, que constituíram a

base empírica do estudo, poder-se-á sugerir que este facto não tenha facilitado uma observação e análise neutrais.

No segundo aspecto, consideramos de interesse sublinhar a própria natureza exploratória do estudo, que, entre outras fontes, se sustentou nas percepções dos intervenientes.

É, ainda, de interesse referir que a avaliação das narrativas digitais, pelo facto de incluir conhecimentos específicos da área da Tecnologia Educativa, suscitou dúvidas aos docentes/avaliadores. Porém, na globalidade do processo, não se registaram grandes diferenças.

Para terminar, o estudo prolongou-se ao longo de um ano lectivo, não tendo sido as condições da escola as mais adequadas, tal poderá ser encarado como uma limitação, pois efectivamente as condições para a realização da experiência revelam-se várias vezes constrangedoras no desenvolvimento do projecto. No entanto, os resultados obtidos estimulam o uso da metodologia de narrativa digital no processo de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira.

1.3 Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos interligados: Introdução; Da narrativa à narrativa digital; Metodologia; Apresentação e discussão de resultados e, por último, Conclusão.

O primeiro capítulo, “Introdução”, que finaliza neste ponto, apresenta a contextualização do estudo realizado, indica as questões de investigação, os objectivos do estudo, a importância do estudo e as suas limitações, por fim, refere como se encontra organizada esta dissertação.

No segundo capítulo, “Da narrativa à narrativa digital”, aborda-se de forma sucinta as múltiplas acepções do conceito de narrativa, faz-se a distinção entre narrativa e estória, assinala-se a função essencial da narrativa enquanto processo cultural e faz-se referência ao papel central da elaboração narrativa no desenvolvimento social, psicológico e cognitivo do sujeito. A relevância da narrativa como forma de construção de significado e como forma de representação do conhecimento em contexto educativo é também explorada neste capítulo. Aborda-se o conceito de narrativa digital e indicam-se os tipos de narrativa digital que têm sido desenvolvidos em contexto educativo. Assinalam-se as potencialidades educativas da narrativa digital em

termos das suas possibilidades curriculares, em termos de literacia e de desenvolvimento de percursos educativos mais adaptados a uma concepção do conhecimento na era digital. Explora-se também as suas possibilidades na criação de novas formas de comunicar e de elaborar texto em contexto escolar. Por fim, apresentam-se estudos realizados sobre a utilização da narrativa digital em contexto educativo.

No terceiro capítulo, “Metodologia”, indicam-se as opções metodológicas, faz-se a descrição do estudo, apresentam-se as técnicas de recolha de dados, os instrumentos desenvolvidos e a sua validação. Refere-se o processo de recolha e tratamento dos dados e faz-se a caracterização dos participantes. .

No quarto capítulo, “Apresentação e análise de resultados”, são apresentados os dados obtidos através do “Questionário de Percepção” e dos *focus groups*, que incidem sobre as reacções dos participantes ao estudo. Segue-se a avaliação das produções escritas realizadas e das narrativas digitais elaboradas. Termina-se com as observações efectuadas ao longo do estudo.

Para terminar, o quinto capítulo, “Conclusão”, está dividido em três partes. A primeira apresenta as conclusões desta investigação relativamente às questões de investigação apresentadas e aos objectivos de estudo que foram propostos. Na segunda parte são feitas reflexões sobre diversos aspectos deste estudo e implicações da investigação. Por fim, propõem-se sugestões para investigação futura.

A narrativa, fenômeno multidimensional, apresenta uma importância fundamental no processo de representação e construção da realidade humana. Neste capítulo, aborda-se de forma sucinta as múltiplas acepções deste conceito (2.1.1), faz-se a distinção entre narrativa e estória, assinala-se a função essencial da narrativa enquanto processo cultural e faz-se referência ao papel central da elaboração narrativa no desenvolvimento social, psicológico e cognitivo do sujeito.

A relevância da narrativa como forma de construção de significado e como forma de representação do conhecimento em contexto educativo é também explorada neste capítulo (2.2).

Aborda-se o conceito de narrativa digital (2.3.1) e indicam-se os tipos de narrativa digital que têm sido desenvolvidos em contexto educativo.

Assinalam-se as potencialidades educativas da narrativa digital em termos das suas possibilidades curriculares, em termos de literacia e de desenvolvimento de percursos educativos mais adaptados a uma concepção do conhecimento na era digital (2.4.2). Explora-se também as suas possibilidades na criação de novas formas de comunicar e de elaborar texto em contexto escolar.

Por fim, apresentam-se estudos realizados sobre a utilização da narrativa digital em contexto educativo.

CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A narrativa

2.1.1 Considerações sobre o conceito de narrativa

O conceito de narrativa é um conceito multifacetado. Ryan (2004) refere que o fenómeno da narrativa tem sido estudado em diferentes contextos e indica as vertentes *existencialista*, *cognitiva*, *estética*, *sociológica* e *técnica*. Estas múltiplas abordagens da narrativa revelam a complexidade do conceito e claramente afastam a noção de que a sua exploração seja domínio exclusivo da literatura.

Na abordagem *existencialista* a narrativa é vista como um traço distinto da humanidade que permite organizar a experiência de vida numa lógica temporal, servindo para criar e projectar identidades, ou seja uma forma de dar significado à vida humana. Ela possibilita, também, a expansão do nosso mundo mental para além dos limites do mundo físico – mundo da fantasia, mundo dos sonhos – e a exploração de versões alternativas do real.

Na abordagem *cognitiva* a narrativa é encarada como uma operação mental. Quer a percepção dos objectos ou dos eventos no mundo real, quer as actividades do dia-a-dia, ou mesmo a leitura ou construção de um texto, são estruturados cognitivamente de acordo com princípios interpretativos. Ou seja, princípios operativos da mente narrativa.

A abordagem *estética* é aquela que lida com o fenómeno concreto do texto/objecto. Ryan (2004) considera que esta abordagem tem sido caracterizada pelo aprisionamento da narratividade aos limites da experiência do texto verbal. Ao apresentar a narratividade, a ficcionalidade e a capacidade literária como recursos inseparáveis, este tipo de abordagem não liberta a narrativa do domínio verbal e dentro do domínio verbal da estética do texto.

A abordagem *sociológica* ocupa-se da exploração da narrativa em termos da sua utilização prática nos contextos sociais. Esta abordagem coloca em destaque a natureza do acto de narrar, para além das circunstâncias concretas em que o acto ocorre. Ou seja, a natureza do contexto que transcende o acto de narrar em si mesmo.

Na abordagem *técnica* encontramos perspectivas diferentes como as elaboradas pela narratologia, pela teoria literária, pela psicologia narrativa, pela linguística, entre outras. Ryan (2004) considera que também a abordagem técnica tende a apresentar a narrativa como

dependente da linguagem verbal. Refere que uma das preocupações de base deste tipo de abordagens, reside no enquadrar a narrativa numa teoria do discurso que seja abrangente.

Perante a importância do fenómeno narrativo e face às dificuldades evidenciadas pelas múltiplas abordagens em apreender o conceito, Ryan (2004) sugere que este extrapole o paradigma linguístico e seja considerado como um tipo de significado. O que não implica negar a existência de significado e significante, mas defender a identidade do conceito de narrativa ao nível do significado. A autora propõe que se considere o sentido narrativo como uma imagem mental ou uma construção cognitiva. Para tal enumera as características que um texto deve evocar na mente do intérprete para se qualificar como narrativo:

- “1. A narrative text must create a world and populate it with characters and objects. Logically speaking, this condition means that the narrative text is based on propositions ascribing properties to these existents.
2. The world referred to by the text must undergo changes of state that are caused by nonhabitual physical events: either accidents (“happenings”) or deliberate human actions. These changes create a temporal dimension and place the narrative world in the flux of the story.
3. The text must allow the reconstruction of an interpretative network of goals, plans, causal relations, and psychological motivations around the narrated events. This implicit network gives coherence and intelligibility to the physical events and turns them into a plot” (Ryan, 2004, p. 8-9).

Ao corresponder a estas características, um texto cria o que a autora designa por “narrative script” (idem, p. 9), um guião narrativo. Mas esta definição não tem preocupação com o que pode ser considerado uma narrativa que capte a atenção da audiência, visto o tipo de significado em questão – o narrativo – não estar dependente de condições estéticas ou de uma função de entretenimento.

Para a autora o conceito de narratividade não está localizado no acto de dizer, a sua definição deve ser ancorada em dois domínios distintos. Primeiro, a narrativa é um acto de representação literal, independentemente dos recursos semióticos utilizados para codificar este tipo de significado. Segundo, a narrativa é uma imagem mental construída pelo intérprete como resposta ao texto. Esta construção cognitiva elaborada pelo intérprete não tem de ser necessariamente despoletada por uma representação proposta como narrativa, outro tipo de estímulos, tais como a música ou a dança podem ser capazes de evocar na mente da audiência um guião narrativo. Como tal propõe a distinção entre “being a narrative” (p.9) e “possessing narrativity” (p.9). Ser uma narrativa pode ser atributo de qualquer objecto semiótico que tenha

sido elaborado com intenção de evocar um guião narrativo na mente da audiência. Possuir narratividade significa ser capaz de evocar esse tipo de guião. A autora considera que a forma mais completa de narratividade acontece quando um texto é intencionalmente narrativo e possui narratividade para ser evocado como tal.

A distinção efectuada possibilita levar o conceito de narrativa para além dos limites das representações verbais. Embora a autora sublinhe que a linguagem verbal parece ser o sistema semiótico que melhor viabiliza o acto de narrar - pelo facto de melhor estabelecer proposições e formular relações causais -, considera que outros recursos semióticos contribuem, como a linguagem verbal, para a construção da experiência narrativa. Sugere mesmo, que há significados nesta experiência que são melhor transmitidos pela imagem ou música do que verbalmente.

Podemos então indicar dois grandes caminhos para compreender o conceito de narrativa. Um que designa um processo mental e outro que designa um acto de representação literal. Enquanto processo mental, podemos considerar a narrativa um modo de pensamento (Bruner, 1996), uma inteligência narrativa (Blair & Mayer, 1997), uma imagem mental ou construção cognitiva (Ryan, 2004) que organiza a experiência humana; enquanto acto de representação literal, por um lado, encontramos a definição de Brewer (1995, p. 110) para o que considera ser a narratividade. Ou seja, um discurso que codifica de forma articulada e sequencial os acontecimentos: “*Narrative* discourse encodes event-sequence information (usually human intentional goals)”. Neste tipo de discurso podemos incluir a narrativa de ficção, um texto histórico que narre acontecimentos factuais ou um testemunho legal do tribunal (Nash, 1990). Estes textos são, normalmente, representações do domínio da linguagem verbal. Por outro lado, ao seguirmos a proposta de Ryan (2004) ao sugerir a narrativa como um fenómeno independente do meio que a materializa, embora reconhecendo a linguagem como o meio privilegiado de explicitar a estrutura lógica da narrativa, poder-se-á considerar que a narrativa se possa assumir também em manifestações não verbais.

Esta sugestão de entrelaçamento de diferentes sistemas semióticos alinha-se com a noção de que o texto extravasa a ordem da linguagem. Nesta rota conceptual, Babo (2005, p. 195) afirma: “A frase é puramente linguística. Os regimes do enunciado, do discursivo, do textual são semióticas que podemos definir como heterogéneas”. A autora indica que conceber o texto como naturalmente heterogéneo é apresentar a textualidade como sendo não puramente

linguística, mas sim um sistema de signos que intrinsecamente se mistura com outras semióticas.

2.1.2 Narrativa e estória

Para além das considerações efectuadas em torno do conceito de narrativa e tendo em atenção o tipo de narrativas que integram a base empírica do presente estudo, torna-se importante proceder a uma distinção entre os conceitos de narrativa e estória.

Na interpretação de vários autores tais como Beaugrande & Colby (1979, citados por Brewer, 1995), Kintsch, (1980, citado por Brewer, 1995) e Brewer (1982, referido em Brewer, 1995) e ainda Egan (2005), a estória é considerada uma subclasse da narrativa. Egan sugere que as estórias sejam caracterizadas por uma estrutura mais delimitada, mais simples e com uma componente emocional mais marcada. Em relação à narrativa indica:

“It has in common with a story that shaping of emotion, and so the words are often used synonymously, but it is different in that narratives can be less precisely tied into a tight story, less concerned with emotion, more varied, more open, more complex” (Egan, 2005, p. 99).

O que o autor entende por narrativa é mais amplo e variado do que os contornos precisos que uma estória possui. Enquadrada neste modelo teórico, parece-nos que a designação de estória seja a mais adequada para nos referirmos ao tipo de textos produzidos pelos alunos.

2.1.3 A narrativa como processo cultural

“To raise the question of the nature of narrative is to invite reflection on the very nature of culture and, possibly, even on the nature of humanity itself.”

White, 1980, p.5

Uma das realizações de vulto da humanidade reside na sua habilidade de elaborar significados, recorrendo a diversas formas de representação do conhecimento. A narrativa constitui uma dessas formas de representação. Para Lyotard (1997) a narrativa tem sido a forma preeminente para a existência humana, possibilitando uma apreensão do mundo

específica da nossa espécie, que garante a preservação, a transmissão e a legitimação das elaborações culturais. Para inúmeros autores a narrativa é considerada um traço da humanidade, sendo transcultural e transhistórica (Barthes, 1976; White, 1980; Bruner, 1990, 1996; Merlin, 1991; Carrithers, 1992; Lodge, 1991).

Nas últimas décadas, as ciências sociais e humanas, têm vindo a reconhecer que este traço distinto de narratividade enforma o conhecimento e o pensamento social (Lászlo, 2008). No final do século XX, os modelos nomotéticos do conhecimento perdem a sua aura primordial, para dar lugar a uma abordagem de carácter mais humanista, que valoriza a pluralidade das diferentes culturas e a acção empreendedora do pensamento humano na construção da identidade pessoal e na construção da identidade de uma cultura (Hinchman & Hinchman, 1997). Desta forma, a narrativa vê reforçada a sua função em termos de representação do conhecimento social e cultural (idem).

A origem da narrativa perde-se na própria história da humanidade (Barthes, 1976). O seu surgimento está associado à necessidade das antigas culturas orais reterem os seus detalhes culturais (Graesser & Ottati, 1995; Bruner, 1996; Cobley, 2001). Os relatos que versam sobre as nossas origens culturais e sobre os princípios em que acreditamos, aparecem-nos em forma de estória (Bruner, 1996). Os mitos e as estórias tradicionais são sem dúvida instrumentos de preservação e transmissão de uma cultura. Sendo estas estórias baseadas em figuras reais ou fictícias, elas assumiram uma função orientadora e de aprendizagem sobre a acção humana, tendo sido centrais para o desenvolvimento da cultura e da vida em sociedade (Turner, 1980; White, 1980; Miller, 1994; Read & Miller, 1995).

Será uma certa resistência cumulativa das elaborações narrativas o que pode sustentar uma cultura. Bruner (2003, p. 58) especifica:

“What creates a culture, surely, must be a “local” capacity for accruing stories of happenings of the past into some sort of diachronic structure that permits a continuity into the present – in short, to construct a history, a tradition, a legal system, instruments assuring historical continuity if not legitimacy.”

Esta função organizativa que a narrativa pode desempenhar numa cultura, está inevitavelmente relacionada com o uso dos sistemas simbólicos, que essa mesma cultura disponibiliza. A viabilidade de uma cultura depende da possibilidade do intercâmbio linguístico/semiótico numa dada comunidade e da partilha, ainda que debilmente estruturada, de um sistema de valores, princípios e procedimentos sociais (Bruner, 2003). Ora, de facto, estes são dois domínios onde a

narrativa predomina (Bruner, 1990; Nash, 1990; Carr, 1997; Landau, 1997; MacIntyre, 1997; Lázlo, 2008). Por um lado, a narrativa constitui uma forma de lidar com a complexidade das interações sociais (Read & Miller, 1995). Por outro lado, a produção narrativa, ao assumir visibilidade social, institui a identidade de uma cultura. Para Bruner (1996) a principal função da actividade cultural de uma comunidade reside na produção de “obras”. MacIntyre (1997, p. 254) argumenta: “Hence there is no way to give us an understanding of any society, including our own, except through the stock of stories which constitute its initial dramatic resources.”

Para além de permitir representar e transmitir o conhecimento, o pensamento narrativo procura criar sentido ou coerência (Lázlo, 2008), ou de outra forma, construir a “realidade” (Bruner, 1996). A criação de um certo consenso é essencial para o estabelecimento civilizacional, que pressupõe uma negociação entre as diferentes elaborações da “realidade” no seio de uma sociedade. Bruner (1990, p. 67) refere claramente:

“This method of negotiating and renegotiating meanings by the mediation of narrative interpretation, is, it seems to me, one of the crowning achievements of human development in the ontogenetic, cultural, and phylogenetic senses of that expression.”

O acto de contar histórias participa deste processo de renegociação de significados. Assim o referem Erstad & Wertsch (2008, p.25):

“...storytelling is not something ‘invented’ by the individual, but renegotiated in a cultural process in which we all participate (...) From our point of view this is not an individual endeavour but rather built into general culture and historic processes where we reuse and further develop stories through mediational means, thereby ensuring layers of ‘multivoicedness’ of being.”

Os autores indicam que sendo a actividade humana mediada pelos meios semióticos que uma cultura disponibiliza, esta acção de contar histórias, como qualquer ferramenta de cultura, se enquadra num contexto histórico, cultural e institucional. Mas é de salientar que a narrativa traça fios de ligação ao longo do tempo. Nas palavras dos autores: “Narratives, seen as a cultural tool, are part of our living, bridging past, present and future” (idem, p.29).

Erstad & Wertsch (2008, p. 29) salientam que ao abordarmos a função cultural do fenómeno da narrativa, se torna importante destringer entre dois níveis narrativos:

“On the one hand, we have ‘*specific narratives*’, which deal with concrete places, characters, events. This is the usual sense of ‘narrative’. They can be fictional or real, but they involve specific characters, places and events. On the other hand, we have

'schematic narrative templates' which are more transparent, having the capacity to shape thinking and speaking in ways that are hard to identify or reflect upon."

"Specific narratives" designam o que vulgarmente aceitamos como uma representação textual que evoca um guião narrativo. O que os autores denominam de "schematic narrative templates" constituem os modelos narrativos que os diferentes contextos culturais disponibilizam, criando uma base para a memória colectiva. Estes modelos são esquemáticos no sentido em que são generalizados, abstractos, sem actores específicos, tempos ou lugares e são narrativos porque possuem uma forma de enredo. Parte do seu poder para moldar o pensamento e o discurso reside precisamente na dificuldade em identificar e reflectir sobre o seu uso como ferramenta cultural.

Desde meados do século XX, o desenvolvimento das tecnologias - a rádio, a televisão, o cinema e, mais recentemente, o computador e a Internet - tornaram possível a disseminação de narrativas diversas. Cobley (2001) argumenta que a penetração da narrativa nestas tecnologias tem sido assinalável e indica que: "As our world evolves, so too do the formal strategies and the social purposes of our narratives" (p.33). A era do digital convoca novas formas de representação que se traduzem em diferentes tipos de narrativa. Nunes (1996) refere que os *media* electrónicos implicam transformações nas formas de produção e de expressão estéticas no domínio da literacia. Erstad & Wertsch (2008) argumentam que o recurso a novos meios de comunicação ou novas ferramentas não se traduz apenas numa função de facilitadores de cultura. Sublinham que a sua maior importância é a de transformar qualitativamente a acção humana. Friedlander (2008) sugere que novas formas narrativas surgem quando as sociedades requerem uma adaptação a mudanças económicas e culturais de grandes dimensões. A narrativa do final do século XX, reflecte a sedimentação do que Jenkins (2006) designa por "participatory culture". Uma cultura caracterizada por uma maior participação e interactividade, na qual o sujeito para além de "consumidor" se torna também produtor. A expansão do digital e, em particular, os serviços da Web 2.0 oferecem novos meios para dar forma, partilhar e armazenar narrativas sociais (Lundby, 2008).

2.1.4 A narrativa no desenvolvimento social, psicológico e cognitivo do sujeito

O processo de conhecimento está enraizado na cultura que o envolve. As pessoas aprendem e desenvolvem-se através da utilização dos artefactos que a cultura onde estão inseridas, cria e disponibiliza (Bruner, 1996; Vygotsky, 1998; Cole, 1999; Lévy, 1994). Consequentemente, a construção de conhecimento é baseada na forma como as pessoas se apropriam e dominam as ferramentas, sejam as que servem o acto de pensar, sejam as que servem a acção. Qualquer função no desenvolvimento cultural do sujeito surge em duas dimensões, social e psicológica. Manifesta-se primeiro entre os sujeitos, como uma categoria interpsicológica e depois na mente individual, como uma categoria intrapsicológica (Vygotsky, 1998).

A narrativa é um princípio fundamental de organização da experiência humana e como tal desempenha uma função essencial na construção de sentido acerca da experiência própria e da experiência dos outros. Como referem Erstad & Wertsch (2008, p. 29):

“When we talk about human action, narratives are used as a basis for ‘seeing’ events, a way of understanding characters in our environment. In this way they become very important equipment for the formation of the collective and individual identity.”

Carrithers (1992) argumenta que esta inteligência narrativa evoluiu como resposta à crescente complexidade da estrutura e da dinâmica social. Considera a habilidade para lidar com as progressivas complexidades da interacção social, uma vantagem em termos de adaptação, para a espécie humana. Desenvolvendo a mesma perspectiva, Dautenhahn (2003) sustenta a existência de uma relação entre inteligência social e inteligência narrativa. A inteligência narrativa poderá ter-se desenvolvido em virtude de a estrutura narrativa ser especialmente adequada para interagir no mundo social. Read & Miller (1995, p. 150) claramente defendem a mesma posição: “In short, it is because of the social, and the need to effectively manage social interactions, that we developed stories – stories made for the cognitively complex humans that we are. It is our stories that make us human.”

É porque as narrativas permeiam as nossas vivências, desde as mais comuns às mais socialmente elaboradas, que se explica que o pensamento narrativo seja importante quer na construção da identidade pessoal, quer na construção da identidade de uma sociedade (Wyer, 1995; Hinchman & Hinchman, 1997; Lászlo, 2008). Os acontecimentos adquirem visibilidade social através das narrativas sobre eles elaboradas e mesmo as expectativas criadas em relação ao futuro, são consubstanciadas pelas mesmas narrativas (Lászlo, 2008).

A predisposição humana para partilhar estórias e tornar as suas interpretações consentâneas com os valores morais e com as normas institucionais existentes numa cultura é para Bruner (1990) uma das mais significativas formas de estabilidade social. A narrativa desempenha dupla função. Sustenta um sentido normativo e permite lidar com as contradições e conflitos gerados pela interacção social. A importância desta propensão narrativa reside no facto de nela estarem envolvidas a compreensão de complexas redes de acções e atitudes (Carrithers, 1992). Ou, como declara Ricouer (1983), a narrativa cria significado ao articular os traços da experiência temporal. A narrativa constitui um instrumento que medeia o acesso a um certo tipo de conhecimento, é um meio de exprimir desígnios e uma forma de compreender a relação com os outros. Para Bruner (2003) esta construção de sentido a partir da narrativa não procede de um acto de racionalizar ou de verificar, mas outrossim de interpretar. O compor ou o compreender uma narrativa depende da habilidade de processar o conhecimento num alinhar interpretativo. Assim se explica que a narrativa possa gerar uma estrutura de grande riqueza, que torna viável atribuir sentido à experiência e ao mundo (Egan, 1994).

A relação entre as estórias pessoais e as narrativas de uma comunidade pode ser considerada dialógica (Bruner, 1996). O conhecimento social disponibiliza as formas segundo as quais o conhecimento individual é criado, enquanto os indivíduos contribuem, também, para a formação ou reformulação das narrativas da comunidade (Miller, 1994; Mankowski & Rappaport, 1995; Read & Miller, 1995). Daqui se depreende que, embora as narrativas pessoais sejam de carácter individual, a sua génese possa ser vista como social (Gergen & Gergen, 1997; Lászlo, 2008). Ao discorrer sobre a narrativa Brooks (1984) sublinha a importância das nossas elaborações pessoais. Brooks (1984, p. 36) afirma:

“(...) to an important degree we define and construct our sense of self through our fictions, within the constraints of a transindividual symbolic order.”

As estórias e as narrativas pessoais ou ficcionais, podem levar à descoberta de relações entre o próprio e os outros e estabelecer formas de entendimento. Para Carr (1997, p. 14) “Telling is not just a verbal activity and not just a recounting of events but one informed by a certain kind of superior knowledge.” As estórias permitem-nos conhecer mundos reais ou imaginados e o nosso lugar neles. Mcdrury & Alterio (2003, p. 36) dizem-no sucintamente: “Stories allow us to glimpse the worlds of others and come to know our world more fully.” Bettelheim (1998) demonstra bem que as estórias estabelecem uma estrutura que permite lidar

com desejos inconscientes e sentimentos profundos que contribui para o desenvolvimento e integração do “self”.

A nossa identidade pessoal é feita através da criação de um mundo pessoal, um lugar de si mesmo. E este lugar de si mesmo é uma construção narrativa (Kerby, 1997; Novitz, 1997; Gergen & Gergen, 1997; Lászlo, 2008). Uma parte significativa da nossa vida emocional está associada à forma como interpretamos as experiências, constituindo esta actividade uma forma importante de compreendermos a nossa vida. É esta acção narrativa que nos viabiliza o sentido da nossa narrativa histórica pessoal e cultural (Wetherell, 1991; Kerby, 1997; MacIntyre, 1997; Novitz, 1997).

São vários os autores que versam sobre o poder cognitivo da narrativa. Para Schank & Abelson (1995, p. 60) as estórias detêm um papel importante na nossa memória: “We and our audience shape our memories by the stories we tell.” Graesser & Ottati (1995) argumentam que as representações em formato de estória têm um estatuto privilegiado no sistema cognitivo humano. Read & Miller (1995) corroboram esta posição argumentando que a sua importância é explicada pelo facto de serem capaz de captar a essência das interações sociais. Desenvolvendo a mesma ideia Hastie & Pennington (1995, p. 137) explicam:

“We think the most important point about story construction is that the fundamental goal of cognition is the construction of useful mental models of the outside world. People want to know what is happening around them. It is, nonetheless, remarkable how often the answer to this question takes the form of a story.”

Também Egan (2005) fomenta a ideia do poder da narrativa como ferramenta de conhecimento. Para o autor as estórias comunicam informação de forma memorável e são estruturas que orientam os sentimentos do sujeito, relativamente ao conteúdo envolvido nessas estórias:

“(...) we can recall items in narratives better than in logically ordered lists, that we organize our memories more profoundly and reliably according to emotional rather than logical associations (...) And yet, developing the tool of narrative has tended to receive less attention than developing logical skills, which are seen to be more productive. But they are not separate chunks of our minds; logical skills need the development of narrative tools to be used most effectively” (Egan, 2005 p. 100).

Podemos então considerar que a narrativa poderá ser uma estrutura cognitiva que engloba grandes potencialidades de aprendizagem. A narrativa é reconhecidamente um processo fundamental de auto-conhecimento, de desenvolvimento cognitivo e de percepção do real.

2.2 A narrativa na praxis educativa

2.2.1. Princípios educativos em destaque

No livro “Cultura da Educação” Bruner (1996) expõe o que designa por *princípio de narrativa*. Para o autor o *princípio de narrativa* sublinha a questão de dar voz ao mundo pessoal, permitir ao sujeito encontrar o lugar do “Si mesmo”. A propósito Bruner assinala que a adopção do que designa por “artes da narrativa” no contexto educativo, tem sido limitada. Embora a narrativa seja uma forma fundamental de representação do conhecimento, estas “artes da narrativa” têm sido tratadas como mera função “decorativa”. Por esta razão Bruner (1996, p. 68) argumenta:

“Obviamente, se a narrativa se destina a ser um instrumento da mente ao serviço da produção de significado, requer trabalho da nossa parte – para a ler, produzir, analisar, perceber-lhe a força, ponderar-lhe os usos, discuti-la.”

Outro princípio que também nos parece importante é assinalado por Laurel (2003) ao analisar as narrativas como fenómeno cultural, este é o princípio de relevância pessoal. Nesta linha de análise poder-se-á levantar a questão se as actividades desenvolvidas em contexto educativo - neste caso a construção de histórias – respondem às expectativas pessoais dos alunos. Ou noutra configuração, se operacionalizam o currículo permitindo que os sujeitos implicados nas actividades escolares as percepcionem como recompensadoras e de interesse. São inúmeras as variáveis que estão associadas à motivação na aprendizagem (Ames & Ames, 1989; Blumenfeld *et al.*, 1991; Deci & Ryan, 2000) e que extrapolam o nosso estudo. Contudo pretende-se ter em atenção a relevância pessoal como parte integrante dos factores sócio-contextuais que interferem no envolvimento dos sujeitos nas aprendizagens escolares (Blumenfeld *et al.*, 1991).

Contar uma história é apresentar uma versão do mundo (Engel, 1999). Nesta construção reflectem-se os valores, as interpretações, as ideias de quem conta a história; a história traduz uma dimensão da identidade de quem a constrói. Será expectável que exprimir sentimentos e concepções do mundo se revele de grande exigência para sujeitos que o façam numa língua estrangeira, numa fase inicial de aprendizagem. Se a construção de uma história se revela complexa no contexto de aprendizagem inicial de uma língua estrangeira, maior justificação se

poderá encontrar para recorrer a recursos semióticos que extrapolem o domínio da linguagem verbal e que possam estar disponíveis para a elaboração dos significados intrínsecos a essa estória.

2.2.2 A abordagem da expressão escrita

Como referimos anteriormente, Bruner (1996) defende que a forma narrativa é essencial para a construção da identidade pessoal e da descoberta do lugar de cada sujeito na cultura em que está inserido. Egan (1994, p. 105) indica que frequentemente a abordagem da escrita no processo de ensino/aprendizagem ignora a sua função essencial:

“ (...) a justificação educativa para aprender a escrever reside no poder maravilhoso de criarmos e exprimirmos o nosso próprio mundo. Escrever é «fazer»; (...) Podemos dar forma pública ao nosso sentido pessoal das coisas. A nossa perspectiva pode ser traduzida de modo a ser percebida por outros, o que a torna parte da realidade do mundo. (...) Escrever exige e encoraja juízos estéticos e juízos de valor; trata-se da construção de uma estrutura, mais do que uma actividade baseada em regras.”

Bruner (1990, p. 70) corrobora a importância de fomentar a expressão: “Being ‘exposed’ to a flow of language is not nearly so important as using it in the midst of ‘doing’”. O uso da linguagem no contexto de aprendizagem inicial de uma língua estrangeira será necessariamente limitado, mas parece-nos, ainda hoje, pertinente a importância que Smith (1985, p. 210) dá ao potencial de expressão da escrita e que poderá não estar a ser adequadamente desenvolvido:

“Particularly regrettable is the drab and mechanistic approach that the communication metaphor often introduces into classrooms. Paradoxically, the desire to produce effective communicators may actually help to destroy the ability of many children to write. The danger is that the information-transmission emphasis can lead to an almost exclusive perception of writing from the perspective of a reader, rather than from the writer’s point of view.”

Ao comparar linguisticamente o falar e o escrever Chafe (1985, p.105) estabelece a diferença entre “the integrated quality of written language as opposed to the fragmented quality of spoken.” Pelo facto de a escrita ser um processo deliberado, mais lento e editável, por comparação com a fala que acontece mais ao sabor do momento, poderá fomentar uma maior reflexão sobre o discurso elaborado e maior cuidado com o vocabulário utilizado (Hildyard &

Hidi, 1985). A importância da expressão escrita deverá levar-nos a ter em atenção as formas em que esta está a ser desenvolvida.

2.2.3 Potencialidades educativas da estória

A estória é uma ferramenta de aprendizagem com grande potencial. O valor da estória no processo de ensino/aprendizagem consiste no seu poder de envolver as emoções dos alunos e as suas imaginações nos conteúdos curriculares (Egan, 1994, 2005; Hunter & Egan, 1995). O aspecto emocional é uma das forças da narrativa, dado o valor atribuído ao contexto emocional da aprendizagem (McDrury & Alterio, 2003; Teehan, 2006). A estória apresenta um grande potencial comunicativo. Ao criar o contexto para o surgimento da aprendizagem permite comunicar com eficácia; ao levar o ouvinte a apropriar-se da estória e a co-criar uma estória com a qual se identifica, viabiliza uma comunicação persuasiva; ao possibilitar comunicar mais do aquilo que explicitamente sabemos, fomenta uma comunicação intuitiva; ao criar um mundo com vida que nos cativa ou entretém, comunica de forma apelativa; ao viabilizar a abordagem do mundo emocional, comunica com sentimento e uma vez que quem conta uma estória cria a centelha que leva o ouvinte à co-criação narrativa na sua própria mente, comunica de forma interactiva (Teehan, 2006).

Ao construir estórias os sujeitos desenvolvem também a sua capacidade de improvisação e como refere Albuquerque (2000, p. 146): “ (...) a entender um pouco os mecanismos estéticos e criativos de fundamentação do poético e do simbólico, produzidos pela linguagem.” A construção narrativa convoca uma imaginação criadora, visto que implica a habilidade de um espírito capaz de pôr em intriga (Castro, 2002).

Paley (1995, p. 92) argumenta que o contar estórias não é uma actividade devidamente reconhecida na cultura escolar:

“The notion that storytelling is the natural method of teaching in the same way that fantasy is the natural and intuitive medium of play is agreeable to think about but not easy to accept as serious business. (...) The primary goals of teaching are “cognitive” and therefore antithetical to play. Storytelling, hard work that it may be, seems too much like play.”

É um facto que o entretenimento é cada vez mais valorizado em termos do seu potencial benefício educativo, em detrimento do seu carácter de simples entretenimento momentâneo

(Livingstone, 2002). Mas nem sempre esta interpretação tem sido a mais adequada. Egan (2005) sublinha que ferramentas de aprendizagem como as histórias ou a imaginação, não devem ser encaradas como fórmulas a adicionar à aprendizagem para “agarrar” ou estimular a motivação dos alunos, elas constituem a aprendizagem em si própria. Paley (1995, p. 95) contribui para o esclarecimento desta problemática:

“The natural connection between storytelling and learning is obscured in school mainly because we seldom see the classroom as a real and full life, a continuing drama, a world into itself.”

Incluir a imaginação no processo de ensino/aprendizagem viabiliza a construção de sentido e discernimento sobre os conhecimentos a desenvolver (Egan, 2005).

Laurel (2003) define o acto de contar histórias como um acto de relação. Considera a história um objecto por contraposição a essa relação em processo, que considera uma performance vivenciada e passível de resposta. Por isso, defende modalidades de contar histórias que estabeleçam relações entre contador e ouvinte, no âmbito dos contextos sociais e culturais mais alargados da experiência colectiva. Brooks (1984, p. 236) caracteriza a narrativa como um processo de troca dinâmica: “(...) a condition of all narrative: shape and meaning are the product of the listening as of the telling.” Ainda que de forma diferente, se o ouvinte da história é também produtor de sentido, as relações de partilha entre quem elabora a história e quem a interpreta, poderão potenciar quer a interpretação dos significados narrados, quer a partilha de pontos de vista diferentes. O envolvimento de quem interpreta a história é bem explicado por Iser (1989, p. 40):

“Participation means that the reader is not simply called upon to “internalize” the positions given in the text, but he is induced to make them act upon and so transform each other, as a result of which the aesthetic object begins to emerge.”

O significado elaborado ao interpretar uma história, não é um acto passivo, implica também um processo activo e de construção.

2.2.4 Narrativa do real e narrativa de ficção

A construção de uma história poderá basear-se em factos /acontecimentos reais ou imaginados. São inúmeros os autores que consideram que o valor que uma história pode ter ou

funções que uma estória pode desempenhar, são características que não dependem do facto de essa estória ser baseada na realidade ou não. Pagano (1991, p. 198) explica: “One of our most cherish prejudices is the belief that there is a clearcut distinction between imaginative and other kinds of writing”. A este propósito Bruner (1990, p. 52) refere: “As if to mock the distinction, fiction often dresses itself in the “rhetoric of the real” to achieve its imaginative verisimilitude”. Também Witherell & Noddings (1991, p. 13) sugerem que: “Whether narratives of history or the imagination, stories call us to consider what we know, how we know, and what and whom we care about.” Esta ideia é de forma semelhante desenvolvida por Lászlo (2008, p. 49) ao expor a sua posição sobre a narrativa ficcionada, enquanto processo cognitivo e de percepção do real:

“Naturally, narration allows for creating fictitious worlds, as well. These worlds, as with literature, will refer to human reality only in an indirect manner. However, both the narrator and the recipient may use narration as a tool for understanding themselves and external reality.”

Relativamente às personagens MacIntyre (1997, p. 253) indica que: “The difference between imaginary characters and real ones is not in the narrative form of what they do; it is in the degree of their authorship of that form and of their own deeds.” Ou seja, as possibilidades narrativas das personagens não dependem de a sua base de sustentação ser real ou fictícia, dependem da sua força de criar enredo numa narrativa. Engel (1999, p. 12) considera que: “Invention is as central as recall in the construction of stories”. A autora apresenta a imaginação como um instrumento de controlo sobre o mundo criado na estória, no qual, em termos simbólicos, se tomam decisões, se tece o curso dos acontecimentos e o seu desfecho, o que representa uma função importante da experiência humana.

2.2.5 A estrutura de uma estória

Como referimos anteriormente (ponto 2.1.) um texto estruturado com uma intenção narrativa poderá não possuir suficiente narratividade para que consiga evocar na mente do seu intérprete um guião narrativo, ou se quisermos, despertar interesse e constituir-se como uma estória que possa ser recontada. Engel (1999) indica que nas estórias criadas pelas crianças, a sequência e o enredo não estão habitualmente desenvolvidos. Considerando as limitações dos sujeitos - a sua faixa etária e o facto de se encontrarem numa fase inicial de aprendizagem de uma língua - ao construírem uma estória, não nos parece fundamental efectuar um

levantamento exaustivo sobre as considerações feitas na literatura acerca das características que podem levar uma história a ser de interesse. Contudo consideramos importante tecer algumas notas sobre esta questão. Laszlo (2008, p. 21) sugere que: “Story-like narratives necessarily contain some sort of a knot, a deviation from the natural, canonic course of events.” A existência de um nó, de um conflito parece ser uma condição para dotar a história de narratividade. Copley (2001) ao seguir o pensamento de Ricoeur apresenta o enredo como a pedra angular da estrutura de uma narrativa. Não é a sucessão de acontecimentos que cria esta estrutura, mas o enredar dos acontecimentos que convoca a expectativa e a memória e institui determinada narrativa ou história como um todo articulado imbuído de narratividade.

Outra característica que salientamos é referida por Bruner (1986, 1990) quando sugere que uma narrativa bem construída apresenta uma dupla “paisagem”. O narrar da acção, que inclui o argumento, as intenções, as situações, os meios envolvidos, entre outros elementos; o narrar do ocorrido na mente dos protagonistas, que expressam o que pensam, o que sabem, o que sentem, ou o que não pensam, não sabem ou não sentem. A narrativa não se restringe a dar conta do sucedido, mas também a delinear a perspectiva psicológica sobre o sucedido. Relativamente às habilidades implicadas na criação de histórias McDrury & Alterio (2003) salientam a escolha de linguagem apropriada, demonstração de interioridade, inclusão de sensibilidade e criação de imagens/metáforas.

É usual reconhecer-se que uma história tem um início, onde as personagens são apresentadas e se procura cativar o receptor, o desenvolvimento que consiste no discorrer da história e o final que responde à curiosidade do receptor (Gakhar & Thompson, 2007). Para Ohler (2008) a constituição de uma história reveste-se de outros elementos. Considera que para que uma história se torne efectiva é importante que cada parte que a compõe contenha certos elementos. Como elementos para o início de uma história, Ohler (2008, p. 80) indica:

- A informação que é implicada na história, que insere o receptor na vida usual da personagem e instaura o cenário de onde surge a aventura;
- A personagem principal (que poderá assumir as mais variadas formas, humana ou animal, singular ou plural) é chamada para a aventura e uma busca é iniciada;
- O receptor compreende que a personagem principal está envolvida nessa busca e inicia-se um problema, um desafio, um objectivo para o qual urge encontrar uma resposta.

Em relação aos elementos da parte de desenvolvimento de uma história o autor indica:

- O conflito ou tensão que advém do problema/desafio/objectivo a solucionar torna-se perceptível. Uma série de acontecimentos são incluídos, estando relacionados com a solução do problema e com a diminuição da tensão;
- A tensão é intensificada através do recurso a situações que requerem uma resolução. Inconscientemente o receptor é levado a ter vontade de saber o que vai acontecer. Poderá existir uma série de acontecimentos, nos quais as personagens através de fracassos, persistência ou crescimento pessoal atingem uma finalidade;
- No processo de travessia entre o problema e a sua solução a personagem cresce, aprende e, de alguma forma, torna-se uma nova pessoa. Esta transformação ocorre no sentido de tornar a resolução do problema possível.

Como elementos do final da estória, o autor menciona:

- O encerramento da estória. As estórias precisam de um fim que corresponda ao investimento do receptor, ou seja que este encontre as respostas para as questões anteriormente colocadas;
- A transformação central e a aprendizagem efectuadas são apresentadas e a vida discorre de uma forma diferente, pois as personagens transformaram-se. Idealmente espera-se que o receptor tenha compreendido ou experienciado algo, que de outro modo, não lhe teria sido possível.

2.3 A narrativa digital

2.3.1 O conceito de narrativa digital

“Digital storytelling” é a designação adoptada pela maior parte dos autores que investigam ou trabalham com esta metodologia de ensino/aprendizagem. Contudo existem diversas terminologias. Robin (2007, p.1) apresenta vários exemplos: “digital documentaries, computer-based narratives, digital essays, electronic memoirs, interactive storytelling”. Wu & Yang (2009) utilizam também a designação de “multimedia storytelling”. Ohler (2008, p.16) indica que frequentemente prefere o termo “New Media Narrative” em virtude de o considerar mais adequado para as produções de carácter mais pessoal, que se afastam da noção de estória e se encontram mais próximas do conceito de narrativa e também porque, na sua opinião, a palavra *media* implica a expressão pessoal face a uma audiência por comparação com a palavra “digital” que remete para a noção de metodologia técnica. Relativamente à terminologia “New

media”, o autor considera que esta capta melhor o espírito descentralizador que caracteriza o ambiente comunicativo da actualidade, no qual a produção e a distribuição através dos *media* estão facilitadas. Em Portugal a designação de narrativa digital, parece ser aquela que é mais utilizada. Contudo, no âmbito deste trabalho e tendo em consideração os artefactos produzidos pelos alunos, a designação dos mesmos enquanto estórias digitais poderá também ser considerada adequada. De facto são diversos os autores que utilizam a designação de “digital story” (Behmer & Schmidt, 2006; Ohler, 2008; Garrety & Schmidt, 2008; Barrett, 2008; Lowenthal, 2009).

Numa abordagem simplista podemos referir que a narrativa digital consiste no contar estórias através de ferramentas que têm por suporte o computador (Robin, 2008). No entanto, pelo facto de esta ser uma área emergente, o conceito de “digital storytelling” (narrativa digital) é um conceito em evolução, podendo assumir múltiplos significados. Murray (1998, citada por Banaszewski, 2005, p.1) considera que estas múltiplas acepções do conceito se devem a um fluxo de confluência:

“We are on the brink of a historic convergence as novelists, playwrights, and filmmakers move toward multiform stories and digital formats; computer scientists move toward the creation of fictional worlds; and the audience moves toward the virtual stage”.

As possibilidades para a criação da narrativa digital assumem pois, formas exponenciais. Ohler (2008, p.15) referindo-se ao conceito de “digital storytelling” explicita a amplitude do mesmo “combining two vague, expansive concepts produces something that is at best only slightly less vague and expansive than either one individually.” Daí o autor considerar que este fluxo evoca uma descrição em detrimento de uma definição: “digital storytelling (DST) uses personal digital technology to combine a number of media into a coherent narrative.” Na literatura encontramos diversas definições para o conceito de “digital storytelling”, apresentamos apenas alguns exemplos:

“Digital Storytelling takes the ancient art of oral storytelling and engages a palette of technical tools to weave personal tales using images, graphics, music and sound mixed together with the author's own story voice”. Porter (2004a, s.p.).

“Digital storytelling as sharing a story through the use of multimedia such as digital images, music, video clips and voice narration”. Garrety& Schmidt (2008, p. 1).

“Digital storytelling is a process of creating a short movie that combines a script or an original story with various multimedia components, such as images, video, music and

narration, often an author's own voice". Dogan & Robin (2009, p. 1).

"Digital storytelling - the art and craft of using new media technologies to create and relate a story". Blomgren (2009, p.1).

"Digital Storytelling" is an emerging term, one that arises from a grassroots movement that uses new digital tools to help ordinary people tell their own 'true stories' in a compelling and emotionally engaging form. These stories usually take the form of a relatively short story (less than 8 minutes) and can involve interactivity. The term can also be a broader journalistic reference to the variety of emergent new forms of digital narratives (web-based stories, interactive stories, hypertexts, and narrative computer games). As an emerging area of creative work, the definition of digital storytelling is still the subject of much debate." (Wikipédia)

O que parece comum nas definições apresentadas é que o conceito de "digital storytelling" (narrativa digital) apresenta um carácter marcadamente processual e envolve múltiplas e diferentes tecnologias. Algumas definições são baseadas na narrativa de ordem pessoal, outras associadas ao conceito de estória e outras ao conceito de narrativa no sentido mais alargado do termo. McWilliam (2008) propõe uma concepção genérica e uma concepção específica para o termo. Enquanto concepção genérica indica que o termo engloba "any media form that digitally facilitates interactive storytelling (from online games to interactive DVDs)" (idem, p.146). Desta forma, parece-nos correcto fazer corresponder esta concepção genérica ao que se poderá designar por Narrativa Digital Interactiva. Enquanto concepção específica o termo é apresentado por McWilliam (2008, p. 146) referindo-se a "the co-creative filmmaking practice developed by Dana Atchley and Nina Mullen in California in the early 1990s, now homed in the Center for Digital Storytelling." Neste tipo de narrativa digital o artefacto criado não é interactivo. Dentro dos limites desta concepção, a narrativa digital é definida como um processo de criação de um tipo de pequenas estórias áudio-visuais (Hartley & McWilliam, 2009) que conjugam a arte de contar estórias pessoais com recursos multimédia.

Embora sendo possível encontrar práticas que são caracterizadas pela utilização da videografia digital tais como Harris et. al (2005) ou Sweeder (2007), ou pelo desenvolvimento de estórias online (Mellon, 1999), no domínio educativo "digital storytelling" é tipicamente associado à tradição desta prática originária do Center for Digital Storytelling (Ohler, 2008; Garrety & Schmidt, 2008; Lowenthal, 2009). Como tal o desenvolvimento desta prática no domínio educativo, tem sido alicerçado nas componentes delineadas por Joe Lambert (2007) e pela "Digital Storytelling Association" para que as narrativas digitais se tornem efectivas (Garrety

& Schmidt, 2008). Estas componentes são indicadas por diversos autores (Bull & Kajder, 2004; Lambert, 2007; Robin, 2007,2008; Hartley & McWilliam, 2009) e são as seguintes:

1. *Point of View*
2. *A dramatic question*
3. *Emotional content*
4. *The gift of your voice*
5. *The power of the soundtrack*
6. *Economy*
7. *Pacing*.

Point of view está relacionado com a identificação do foco central da narrativa digital e com a perspectiva do autor. *A dramatic question* tem a ver com a questão chave da estória /narrativa que capta a atenção do receptor e que o “mantém” na estória. *Emotional content* refere-se aos assuntos que dão “vida” à narrativa digital e que permitem que esta estabeleça uma ligação com as emoções da audiência. *The gift of your voice* constitui-se como a forma em que a voz de quem narra se personaliza, o que facilita a compreensão do contexto por parte da audiência. *The power of the soundtrack* refere-se à música ou outros sons que reforçam e criam o “ambiente” da narrativa digital. *Economy* diz respeito a incluir só o estritamente necessário, sem sobrecarregar o receptor. *Pacing* estabelece o ritmo da estória e a rapidez ou lentidão com que esta discorre.

No entanto, esta prática é considerada por Watkins & Russo (2009) mais do género reactivo, não promovendo a interacção entre os indivíduos. Os autores argumentam que a raiz individual deste tipo de prática poderá ser encarada como uma limitação das suas potencialidades criativas, uma vez que na actualidade, a prática criativa é tendencialmente alcançada por um trabalho de equipa.

Ohler (2008, p.15-16) indica que algumas características são geralmente encontradas nas narrativas digitais elaboradas em contexto escolar:

“digital stories in education are typically driven by an academic goal, use low-end technology that is commonly available to students, and usually are in the form of short (two-to four-minute) quasi movies that an audience watches via computer or other digital means.”

Hartley & McWilliam (2009) ponderam uma visão do futuro da prática de narrativa digital mais em sintonia com as características colaborativas, experienciais, iterativas, dialógicas e de base em redes sociais da Web 2.0. Consideram que, enquanto forma, a prática típica do “Center

for Digital Storytelling” é demasiado sentimental e individualista e enquanto sistema textual, o seu potencial para alargamento do conhecimento está subdesenvolvido. Por isso advogam que diversidade, experimentação, flexibilidade e abertura à mudança, oferecem maiores probabilidades para a produção de resultados de valor.

No contexto do presente trabalho advogamos uma concepção de narrativa digital nesta linha de diversidade, experimentação e flexibilidade, que possa abrir caminhos a novas formas de narrativas digitais que, ainda que fora do âmbito da narrativa digital interactiva, sejam trilhadas numa via evolutiva. Neste sentido, parece-nos que a definição de narrativa digital que melhor poderá corresponder a este conceito de maior abertura será a de Blomgren (2009), apresentada anteriormente.

2.3.2 Tipos de narrativa digital

No âmbito deste trabalho excluimos a referência ao tipo de narrativas digitais que poderão ser incluídas no âmbito da Narrativa Digital Interactiva ou estórias desenvolvidas online. Basear-nos-emos apenas nos tipos de narrativas digitais que na linha do Center for Digital Storytelling têm sido desenvolvidas com propósitos educativos.

A narrativa digital pode ser desenvolvida segundo diferentes abordagens, quer em termos de tecnologias ou técnicas envolvidas, quer em termos de estruturação narrativa.

Robin (2007) indica que o recurso ao vídeo produzindo pequenos filmes ou o recurso a imagens fixas, são duas técnicas utilizadas pelos que trabalham a narrativa digital. Ohler (2008) refere que na área educativa tem desenvolvido dois tipos de narrativa digital nomeadamente “Computer-Based DST” e “Performance-Based Green Screen Storytelling” (p. 140). Relativamente ao primeiro tipo assinala que o vídeo é raramente utilizado, em virtude de comparativamente com as imagens ser mais caro e complexo - embora reconheça que este facto esteja destinado a modificar rapidamente -, acrescenta que o fundamental neste tipo de narrativa consiste na narração oral, servindo os restantes componentes de suporte à mesma. O segundo tipo de narrativa digital, “Performance-Based Green Screen Storytelling”, inclui a performance da narrativa por parte dos alunos em frente a uma superfície verde, à qual posteriormente adicionam imagens criadas ou seleccionadas, usando software de edição de Chroma-key.

A adopção da narrativa digital em contexto educativo trouxe uma evolução na forma de narrar ou contar estórias, que se traduz nos diferentes géneros ou tipos de narrativas digitais que vão surgindo (Garrety & Schmidt, 2008). Ohler (2008) sugere que pensar em termos de metáfora pode ajudar no alinhamento do tipo de estória/narrativa em relação aos objectivos curriculares e na criação de uma narrativa digital efectiva. Sugere questionar por exemplo: “Is the digital story a historical documentary? A short action movie? A teaching story? A fantasy? A visual poem? A personal story?” (idem, p. 22).

Para Robin (2008, p. 224-225) três categorias de narrativas digitais podem ser distinguidas: narrativas de carácter pessoal, estórias que informam ou ensinam e estórias que analisam acontecimentos históricos. Relativamente à primeira, explica que são narrativas que se desenvolvem com base em acontecimentos de vida importantes e que podem ser caracterizadas por um forte traço emocional, sendo pessoalmente significativas tanto para o autor, como para a audiência. Lambert (2007, p.10-13) indica diversos tipos de narrativas de carácter pessoal: “Character Stories”, “Memorial Stories”, “Stories About Events in Our Lives”, “Stories About places in Our Lives”, “Stories About What We Do”, “Discovery Stories”, “Love Stories” e “Recovery Stories”. A segunda categoria, estórias que informam ou ensinam, engloba narrativas digitais que são usadas basicamente para trabalhar conteúdos curriculares em diversas áreas disciplinares. Robin (2008) indica que muitas narrativas pessoais podem incluir informação histórica como pano de fundo. A terceira categoria, estórias que analisam acontecimentos históricos, inclui narrativas digitais que recontam eventos históricos. Podem incluir fotografias históricas, cabeçalhos de jornais ou discursos para elaborar uma estória/narrativa que aprofunda e acrescenta significado a acontecimentos passados. Para Garrety & Schmidt (2008, p.2) quatro géneros tornaram-se evidentes: estórias tradicionais, estórias de aprendizagem, estórias culturais e de justiça social e estórias que reflectem sobre uma prática. Estórias tradicionais caracterizam-se pelo papel central da estória e da sua função em termos de literacia. As autoras indicam que este tipo de narrativa digital é predominante no domínio da educação. Com este tipo de estórias procura-se que os alunos construam a narrativa tendo por base um mapeamento prévio, de forma a desenvolver estórias fortes e consistentes. Podem ser estórias pessoais ou re-criações históricas a partir de artefactos digitais, mas geralmente este tipo de estórias assume o ponto de vista de quem conta a estória. Estórias de aprendizagem estimulam os alunos a analisar a informação de forma a se envolverem mais profundamente com os assuntos disciplinares em questão, através de uma narrativa. Estórias culturais e de justiça

social estão relacionadas com questões de justiça social ou questões culturais. Poderão versar assuntos como meio ambiente ou saúde pública. Estórias que reflectem sobre uma prática, assumem uma forma de reflexão sobre determinadas experiências educativas, ou seja os sujeitos que aprendem constroem uma estória sobre o seu próprio processo de aprendizagem. As autoras referem que a utilização deste tipo de narrativas digitais tem sido sobretudo efectuada no ensino superior.

Ohler (2008) apresenta algumas considerações sobre o que será importante ter em atenção no futuro desenvolvimento da narrativa digital. Primeiro “Good, clear expository writing” (p. 38), a componente da escrita continuará a ser essencial, quer assumindo a forma de pesquisa, de tratamento da estória ou elaboração de guiões. A possibilidade de construção de “Short movies” (p. 39) que serão encarados mais como pequenos filmes do que uma performance de contar estórias. Embora correntemente seja pouco frequente, será um facto que se irá alterar com o desenvolvimento da tecnologia. Outro aspecto a ter em atenção diz respeito à questão da interactividade, que Ohler (2008, p. 39) engloba em “Gaming, interactivity, and participation”. Será de esperar que “multiuser digital stories” sejam desenvolvidas, nas quais a audiência participe também na criação da estória. O autor menciona que as possibilidades técnicas são também importantes, tais como “Green screen and other advanced movie techniques” (p. 39). Ohler considera que será expectável que os alunos pretendam utilizar as técnicas às quais a indústria do entretenimento recorre, como tal estas ferramentas tenderão a surgir no domínio educativo. A animação é outra das técnicas de construção de filme que se está a tornar bastante acessível e comum bem como a inclusão de trabalhos artísticos originais. Os constrangimentos que advêm dos direitos de autor, o desenvolvimento de software e o desejo de criar algo original, fomentarão o recurso à utilização de trabalhos originais. Aqui estão incluídos também os trabalhos semi-originais que recorrem à estratégia do “mashup”, uma mistura ou amálgama de recursos materiais/comunicativos. Estes procedimentos podem dar origem ao que o autor designa por “Art stories”, baseadas em novas formas de arte relativamente às quais refere: “I don’t mean artistically told conventional stories, but truly new creations” (p. 39). Ainda atendendo ao desenvolvimento tecnológico Ohler (2008) faz referência a “VR, holography, haptics, and other advanced Technologies” (p. 40). O autor declara: “I know only one thing about the technologies that await us in the future: we will find ways to tell stories with them” (p. 40). Qualquer tecnologia que chegue à sala de aula será uma ferramenta no desenvolvimento da narrativa digital. O autor indica também que ao tornar-se mais acessível no espaço educativo, o

vídeo será mais utilizado. Na medida em que as disponibilidades técnicas sejam adoptadas, a exigência em termos de edição, acompanhará a escalada técnica. Ohler (idem) indica que a Internet é um palco internacional para a narrativa digital e como tal espaços de partilha e distribuição continuarão a surgir. O autor sublinha, ainda, que o *podcast* tenderá a apagar a distinção entre a autoria, a produção e a distribuição, aglutinando as três fases num processo total. Termina, sublinhando que apesar de toda a tecnologia, contar uma estória de forma efectiva será crucial.

2.4 Potencialidades educativas da narrativa digital

Tendo como referência o papel central que a narrativa desempenha na vivência em comunidade e no processo de aprendizagem dos indivíduos, seria expectável que com a revolução tecnológica das últimas décadas, a narrativa digital invadisse o espaço educativo (Ohler, 2008).

2.4.1 Narrativa digital e currículo

Drotner (2008) considera que um dos desafios urgentes que hoje se coloca em termos de políticas educativas é especificar mais precisamente como a literacia, enquanto competência tecnologicamente mediada de construção de significado, deve ser definida e desenvolvida no contexto educativo. Merchant (2008) sugere um re-examinar das finalidades do currículo e das abordagens pedagógicas, face ao mundo em mudança da comunicação digital. Referindo-se aos currículos dos sistemas educativos da língua Inglesa, indica:

“These are systems that reify print and book-based literacies, and take cognizance of digital writing either as a way of enriching conventional print-based practices or as a part of the more specialist domain of technology studies” (p.756).

Relativamente ao nosso “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” o estudo efectuado por Cruz & Costa (2009) é bem elucidativo. O estudo refere que apesar de os planos de reforma curricular reconhecerem a necessidade de incorporação das TIC nos processos de ensino/aprendizagem, a análise feita indica uma ausência de orientações:

“Os *propósitos* que efectivamente guiam os professores e os alunos do ensino básico, no que às TIC dizem respeito, são inexistentes em todas áreas curriculares

consideradas neste estudo (...) não existe no Currículo Nacional uma definição explícita acerca das competências em TIC a desenvolver (...) pelos alunos do ensino básico” (p. 377).

“Os programas analisados não revelam uma integração significativa das TIC ao nível dos *conteúdos* nas diferentes áreas disciplinares, especialmente ao nível do ensino básico, pois, neste caso, não existe qualquer referência explícita à utilização das TIC” (p. 378).

“Na dimensão de análise *avaliação*, foi possível apurar que o currículo nacional manifesta, praticamente, uma total ausência de enunciados, sobre formas, métodos e técnicas possíveis de avaliar as competências visadas” (p. 382).

O estudo menciona que existe um grande distanciamento entre a realidade e uma desejável incorporação das TIC nas várias dimensões do currículo analisadas, nomeadamente no que diz respeito a uma articulação e coerência entre propósitos, conteúdos, metodologia, avaliação e recursos educativos. No caso particular de Línguas Estrangeiras 2º Ciclo constatámos que os recursos educativos sugeridos incluem apenas a utilização de CD-ROM e de correio electrónico. Face a estes dados parece-nos explícito que a noção de aluno como produtor de artefactos multimédia, como produtor de significado multimodal, não está presente no referencial de metas educativas. Sobre este assunto Kress (1997) sugere:

“In the new literacy curriculum serious attention will need to be given to the visual as well as to the verbal mode of communication. Its potentials and uses in current communication practices will need to form part of the competence of students passing from school. This is a minimum requirement, given that multimedia modes of production already go beyond these two modes, for instance also involving sound” (p.153).

O autor salienta que a representação visual funciona como um sistema comunicativo, mas que não é encarado como tal na prática das escolas, visto, neste contexto, a imagem funcionar como uma arte decorativa e expressiva, mas não como comunicação explícita. A clara tendência para a representação multimodal em vários contextos, mas sobretudo no que diz respeito aos ambientes digitais, leva a que diferentes vozes advoguem que a aprendizagem da escrita seja complementada com a aprendizagem da composição multimodal (Kress & Leeuwen, 1996; Kress, 1997, 2003; Kalantzis *et. al*, 2003; Hull & Nelson, 2005; Jewitt, 2006; Merchant, 2007; Drotner, 2008; Jenkins et al., 2009).

É evidente a necessidade de uma lógica de adaptação sistemática por parte da escola em relação a estas questões. Costa (2009) caracteriza as várias faces da problemática com que a escola se debate na actualidade. Salientamos as questões que consideramos de relevo para o presente estudo:

“Informação limitada ao conteúdo dos programas e aos modos tradicionais de transmissão (professor, manual, avaliação por testes...);
Necessidade de investimento na capacidade crítica relativamente à imagem (literacia visual);
Persistência dos conteúdos considerados relevantes (dificuldade de renovação e de aceitação de “outros” conteúdos;
Dificuldade em motivar os alunos;
[falta de] Investimento no desenvolvimento de competências digitais (literacia digital);
Segmentação e simplificação do conhecimento, Segmentação dos problemas;
Dificuldade em saber lidar com a inovação e os saberes “emergentes”;
Predominância do contexto próximo;
Individualismo e isolamento dos professores;
Necessidade de investimento em competências transversais (aprender a aprender) ” (p. 301).

Ao referir-se às potencialidades educativas da narrativa digital Ohler (2008) indica que como metodologia pedagógica, esta tem uma vasta aplicação curricular: “It is reasonable to infer from the wide variety of topics addressed by these stories that DST has wide application and can be used by students in most, if not all, content areas” (p.42).

Para além de possibilitar uma ampla adequação no trabalho com os programas curriculares, a narrativa digital possibilita a utilização de diferentes sistemas de representação do conhecimento e de significação, incluindo formas verbais e não verbais. É pois uma metodologia pedagógica com grande potencial na criação de textos multimodais, que estimula a motivação dos aprendentes (Salpeter, 2005; Hull & Katz, 2006; Teehan, 2006; Lundby, 2008; Ohler, 2008; Robin, 2008; Carlacio & Heidig, 2009). A narrativa digital é também uma aplicação tecnológica que tira partido das vantagens proporcionadas pela Web 2.0. e que instaura uma utilização efectiva, integrada e produtiva dos meios tecnológicos (Lundby, 2008; Ohler, 2008; Robin, 2008).

2.4.2 Narrativa digital, literacia, conhecimento e aprendizagem

DiSessa (2000) identifica três pilares da literacia, nomeadamente material, mental ou cognitivo e social. O primeiro envolve:

“external, materially based signs, symbols, depictions, or representations. This last set of terms, as well as others, holds an essential magic of literacy: we can install some aspects of our thinking in stable, reproducible, manipulable, and transportable physical form. These external forms become in a very real sense part of our thinking, remembering, and communicating.” (p. 6).

Esta noção de uma base material da literacia é incontestável. Em relação ao segundo pilar DiSessa explicita que a base material surge apenas em conjunção com o que fazemos ou pensamos na presença destas inscrições, é a relação entre a actividade interna e a actividade externa que é crucial. No que se refere ao terceiro pilar, o pilar social, sugere que a prática de literacia depende de complexas forças sociais interdependentes.

É amplo o reconhecimento de que as tecnologias digitais levaram a marcantes transformações em termos dos recursos disponíveis para a construção de significados (fala, escrita, imagem, música...), transformações também nas formas de utilização desses mesmos recursos para comunicar e nos meios de disseminação de significado (Kress, 2003; Kim & Kamil, 2004; Leu et al., 2004; Merchant, 2007; Coiro et al., 2008a). É também largamente aceite que estas transformações vieram suscitar novos potenciais para as práticas de literacia. Novas formas de comunicação associaram-se a novos padrões sociais de comunicação. As tecnologias de informação e comunicação alteraram a forma como comunicamos e escrevemos, como interagimos e com quem interagimos (Coiro et al., 2008a).

Este movimento transformativo levou ao surgimento de questões fundamentais sobre a natureza da literacia e o papel do processo educativo na promoção da mesma (Merchant, 2008). Alterações profundas nas formas e funções da escrita são perspectivadas por Kress (2003), que, no seu entender, produzem uma revolução nos usos e efeitos da literacia, bem como nos meios de representação e comunicação associados, a todos os níveis e em todos os domínios. Kress sugere uma vasta transição da predominância da escrita para a predominância da imagem e do domínio do livro para o domínio do ecrã. As possibilidades oferecidas por diferentes modos de comunicação colocam a escrita, apenas como uma parte na amplitude comunicacional da actualidade. A escrita deixa de ser o meio que serve todas as exigências de

representação ou comunicação. Para o autor “Multimodality is made easy, usual, ‘natural’ by these Technologies” (Kress, 2003, p.5). As possibilidades oferecidas pelo ecrã traduzem-no como um meio de cariz visual, colocando a escrita sob a lógica da exposição no espaço, associada a outros modos de comunicação:

“The major change is that we can no longer treat literacy (or ‘language’) as the sole, the main, let alone the major means for representation and communication (...) As a consequence, a linguistic theory cannot provide a full account of what literacy does or is; language alone cannot give us access to the meaning of the multimodally constituted message (...) Making meaning in writing and making meaning in reading both have to be newly thought about (...) The theoretical change is from linguistics to semiotics – from a theory that accounted for language alone to a theory that can account equally well for gesture, speech, image, writing, 3D objects, colour, music and no doubt others.” (Kress, 2003, p. 35-36).

Desta forma a utilização da escrita surge sob uma nova configuração, requerendo um novo pensar em relação ao acto de comunicar. Kress (2003) refere que se tornou essencial questionar o que se entende por literacia. Propõe que “*literacy* is the term to use when we make messages using letters as the means of recording that message” (p. 23), reconhecendo o próprio que esta concepção nos deixa o problema de encontrar nomes diferentes para os outros recursos utilizados para comunicar. A representação através do alfabeto é central para o que Kress (2003) entende como literacia, mas no ambiente comunicativo contemporâneo, surge como uma das diversas modalidades comunicativas possíveis:

“*Mode* is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. (...) One fundamental distinction brought with the materiality of mode is that of space and of time. Time-based modes – *speech, dance, gesture, action, music* – have potentials for representation which differ from space-based modes – *image, sculpture* and other 3D *forms* (...) the fundamental logics of the two types of mode differ. (...) Mixed logics pose new questions: of reading, but also of *design* in writing.” (Kress 2003, p. 45-46).

Esta tendência para a multimodalidade requer a capacidade para expressar ideias através de diferentes modos de representação e significação. Como tal Kress sugere que literacia deixe de ser perspectivada como um empreendimento baseado na linguagem, para um empreendimento baseado no *design* do texto.

Assumindo como Kress (2003), uma abordagem semiótica ao conceito de literacia, Baker et al. (2010) advogam, contudo, um conceito de literacia mais abrangente. Como tal:

“If making sense of a topic includes the multimedia offered on the Internet (...) then literacy includes the ability to read and write with not only alphabetic sign systems but also video (with embedded narrations, accompanying music, sound effects), animations, photos, illustrations and the like” (p.) 12.

Esta conceptualização de literacia englobará, então, significados verbais e não verbais. No seu domínio, incluiremos formas de representação e de significação que vão muito para além da representação escrita. Kalantzis et al. (2010) defendem que no ambiente comunicativo da actualidade, uma abordagem mais fecunda de literacia é aquela que tem em consideração as amplas potencialidades das tecnologias digitais na construção de diferentes modalidades de significado e sua combinação multimodal. Partindo da concepção de “multiliteracies” sugerem como modos de construção de significado a *linguagem escrita*, a *linguagem oral*, a *representação visual*, a *representação aural*, a *representação táctil*, a *representação gestual* e a *representação espacial*.

Merchant (2008) indica que uma grande parte da literatura e da investigação existente neste domínio, perspectiva as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas na aquisição e desenvolvimento da literacia, traduzindo, implicitamente, a distinção entre tecnologia e literacia, ou seja a primeira é utilizada para fomentar a segunda. Uma perspectiva alternativa é apresentada por Lankshear & Knobel (2008) partindo da concepção de “new literacies”, que traduz uma ligação intrínseca entre tecnologia e novas práticas comunicativas. Os autores encaram as configurações tecnológicas como elementos estruturantes de diferentes visões e formas de estar no mundo. Sugerem que novas formas de conceber e utilizar as práticas de literacia são suscitadas pelo ambiente tecnológico contemporâneo e que estas devem ser previstas em contexto educativo. Encaram a literacia como a construção de significado sob formas que estão directamente relacionadas à vida e ao estar no mundo sugerindo:

“the concept of *new* literacies is attached to a mindset that differs in very significant ways from historically familiar and conventional ways of looking at the world. (...) The question is how to apply insights in ways that do not compromise the integrity of either the ‘popular’ cultural practices in question or our educational purposes” (Lankshear & Knobel, 2008, p. 246-247).

As abordagens pedagógicas a desenvolver em contexto educativo, devem então fomentar um diálogo entre as práticas sociais existentes e os propósitos do sistema educativo. Os autores argumentam que a aprendizagem é eficaz e integrada, quando leva o aprendente a participar genuinamente numa prática e quando as componentes da aprendizagem constituem parte orgânica da prática conjuntural, e não peças a articular mais tarde. A aprendizagem é tanto mais integrada, quanto maior ressonância tiver em relação ao que os sujeitos que aprendem são em outras dimensões discursivas das suas vidas.

Esta concepção de literacia é complementada pelas explicitações de Coiro et al. (2008b):

“new literacies are multiple, multimodal, and multifaceted (...) In a world of exploding technologies and literacy practices, it becomes increasingly difficult to think of literacy as singular construct that applies to all contexts” (p.14).

Nesta perspectiva, literacia é plural, multidimensional e dependente de diferentes contextos. A construção de significado é diversificada, não só porque envolve diferentes práticas, mas também porque envolve diferentes condições físicas, materiais e tecnológicas. Literacia engloba a grande diversidade de práticas em que as pessoas utilizam o texto como construção de significado, sendo ou não estas reconhecidas pelo sistema educativo. Neste sentido, literacia, tecnologia, cultura e sociedade estão interligadas (Warschauer & Ware, 2008).

Merchant (2007) considera que certas visões de literacia, tais como encarar a literacia como um conjunto de tarefas cuja aprendizagem deve ser feita de uma forma mais ou menos “tradicional” e depois aplicada em contextos digitais, ou encarar as novas formas de construção de significado como tornando as mais “tradicional” redundantes, são desadequadas. O autor argumenta, ainda, que um conceito de literacia demasiado abrangente ou mesmo metafórico é problemático:

“some uses of the term ‘digital literacy’ which have their progeny in the concept of ‘computer literacy’ seek to embrace the whole range of complex and densely interwoven communicative forms that are digitally mediated as well as the mechanical and navigational competence that are pre-requisites to working on screen (...). To be computer literate – a desirable and educable competence - is often synonymous with a rather hazily defined level of confidence and experience in use. I want to argue that this view is problematic in a number of ways” (Merchant, 2007, p.4).

Merchant (2007) adverte que é necessário clareza sobre o que se entende por literacia no contexto educativo, para que se possam conceber ambientes e estratégias de aprendizagem no

sentido de a desenvolver adequadamente. Daí considerar importante a ideia de que ao fazer-se referência a literacia, se entenda que esta seja o uso da representação escrita para comunicar. Faz, assim, a distinção entre o domínio da literacia e o domínio mais geral da comunicação. Por exemplo, embora considere vitais a fala e a imagem em certas práticas de literacia, não as integra no domínio da literacia. Contudo, Merchant (2007) argumenta que a definição de literacia apresentada por Kress (2003) é limitada, no sentido em que deixa de fora outros símbolos, para além das letras, utilizados na escrita em ambiente digital, tais como ícones, pictogramas ou recursos de navegação. Propõe que a concepção de literacia tenha em atenção o contexto das tecnologias digitais:

“Digital literacy could then be seen as the study of written or symbolic representation that is mediated by new technology. Its prime concern would be the production and consumption of the verbal and symbolic aspect of screen-based texts and this would be its initial point of departure with print literacy” (Merchant, 2007, p.7).

A principal preocupação do que propõe como literacia digital é a utilização da representação escrita ou simbólica na construção de significado através das tecnologias digitais. Considera que a literacia digital extravasa o domínio da literacia impressa trazendo importantes alterações e, como Kress (2003), indica que uma das características fundamentais do que designa por literacia digital é a sua fácil combinação com outros modos de comunicação. Reconhece que a natureza multimodal de muitos textos no ecrã torna incontornável a importância de associar a leitura da componente visual (e outras) à escrita digital, para a construção de significado a partir destes textos, contudo defende que a representação escrita seja o fundamento de uma conceptualização de literacia digital.

Para além das características multimodais do texto no ambiente digital, Merchant apresenta outras. Destas destacamos a hibridação e mutação dos géneros e a partilha do espaço comunicativo, que leva a uma fusão entre o local e o global.

Jenkins et al. (2009) ao referirem-se ao conceito de “new media literacies” apresentam-no como um conceito englobante, que abarca o domínio da literacia impressa, dos *mass media* e dos sistemas digitais:

“New media literacies include the traditional literacy that evolved with print culture as well as the newer forms of literacy within mass and digital media. Much writing about twenty-first century literacies seems to assume that communicating through visual, digital, or audiovisual media will displace reading and writing. We fundamentally disagree. Before students can engage with the new participatory culture, they must be

able to read and write” (p. 19).

Para Jenkins et al. (2009) o surgimento de novas formas de expressão digital modificam a nossa relação com o texto impresso e assim considera que as literacias “tradicionais” precisam de se adaptar às mudanças mediáticas que estão a acontecer. Esta adaptação implica um alargamento das tarefas de literacia, mas Jenkins et al. (2009) sublinham que a escrita e a compreensão de enunciados escritos são competências de base. Implica também o reconhecimento da dimensão social das novas tarefas de literacia:

“The new media literacies should be seen as social skills, as ways of interacting within a larger community, and not simply an individualized skill to be used for personal expression. (...) The social production of meaning is more than individual interpretation multiplied; it represents a qualitative difference in the ways we make sense of cultural experience, and in that sense, it represents a profound change in how we understand literacy” (p. 20).

Tal como Lankshear & Knobel (2008), Jenkins et al. (2009) indicam que o ambiente comunicativo da actualidade está a transformar o que se entende por literacia, requerendo novas formas de pensar, de processar a cultura e de interagir no mundo à nossa volta. Também afecta cada aspecto das nossas experiências vivenciais, daí que a educação deve ter responsabilidade em ajudar os alunos a desenvolverem as competências necessárias para agir neste ambiente.

De facto, também nos parece que uma concepção clara e consensual de literacia no domínio da educação seja essencial para o trabalho a desenvolver nesta área. A argumentação de Merchant (2007) e de Jenkins et al. (2009) relativamente à centralidade da representação escrita e compreensão de enunciados escritos numa conceptualização de literacia é uma contribuição neste sentido. A particularidade de conceber a escrita e a compreensão de enunciados escritos como as competências fundamentais de literacia é de facto um pilar que julgamos inquestionável. No entanto, o que se torna incontornável é que a representação escrita deixou de assumir a exclusividade que detinha na construção e comunicação de significado. Para se poder compreender esta transformação é essencial reconhecer o papel da mediação digital. Por um lado, é indispensável considerar as mudanças que o ambiente digital traz na utilização do próprio recurso da representação escrita. Por outro lado, é inegável que a construção de significado através de outros sistemas de representação e de comunicação é largamente ampliada pela mediação tecnológica da actualidade. Os contextos comunicativos são

múltiplos, multifacetados e complexos. Kress (2003) refere que, ao longo de milénios, a objecção por parte da cultura ocidental à imagem enquanto sistema de representação de pensamento e conhecimento, traduzindo a supremacia do alfabeto e da linguagem, se traduz numa enorme limitação de pensamento. Precisamente uma das questões fundamentais dos sistemas digitais reside nos processos de hibridação e mesmo mutação do texto, para os quais a representação visual desempenha papel de importância crescente.

Como tal consideramos que no contexto escolar precisamos de um conceito holístico de literacia que inclua todos os grandes meios de comunicação e precisamos de abordagens pedagógicas capazes de integrar também os grandes modos de mediação de significado. As abordagens pedagógicas devem abrir caminhos que criem novas possibilidades para o texto e para a comunicação de significado.

Falando sobre a aprendizagem na era digital, Brown (2009) propõe uma tríade epistemológica. Sugere um movimento de uma conceptualização do conhecimento baseada exclusivamente no “knowing”, para uma conceptualização do conhecimento que engloba o “making” e o “playing”. Considera que a aprendizagem está mais associada à enculturação numa prática, que designa por “learning to be”, do que propriamente ao aprender sobre algo “learning about”. Propõe que o processo de aprendizagem implique a necessidade de saber, para que uma determinada tarefa possa ser realizada. Refere que as tecnologias da era digital oferecem maior potencial neste caminho, não só no sentido de incentivar a criação de algo, como também no acto de remisturar no processo de construção. Esta ideia é desenvolvida de forma semelhante por Säljö (2008) quando alude a uma concepção enviesada do fenómeno cognitivo ao centrar o conhecimento na mente. Alega que a exteriorização, através do design de ferramentas culturais, é um processo fundamental no desenvolvimento do conhecimento humano e de partilha de experiência. A maior parte destas exteriorizações são simultaneamente discursivas (ou intelectuais) e físicas, sendo a distinção entre as duas dimensões impossível de sustentar. Ou seja todas as ferramentas culturais dependem, num momento ou outro, de uma materialização. A mesma visão é expressa por Gee (2004) quando se refere à linguagem:

“Language is tied to *people’s experiences of situated action in the material and social world*. Furthermore, these experiences are stored in the mind/brain, not in terms of language but in something like dynamic images tied to perception both of the world and of our bodies, internal states, and feelings” (p. 49).

“So meaning is not about general definitions in the head (...) it is about simulations of

experience” (p. 51).

Nesta linha argumentativa, ao referir-se a uma experiência que descreve a construção de narrativas digitais Drotner (2008) sugere uma reestruturação da visão do conhecimento no contexto escolar:

“Perhaps the most immediate question we need to answer is how these more processual and personalized forms of knowledge serve to restructure dominant educational thinking about knowledge—the view of knowledge as a set of discrete entities that may be handed down through the generations” (p. 171).

A sugestão da transição de uma visão do conhecimento baseada apenas no saber, para uma visão do conhecimento alicerçada também na acção, de carácter mais procedimental e mais directamente ligada às perspectivas pessoais de quem está envolvido no processo. Gee (2004) defende que a literacia não é um processo de instrução, mas sim um processo cultural. Por um lado, ao aprender algo enquanto processo cultural exige o envolvimento do corpo, visto que a aprendizagem cultural envolve sempre determinadas experiências. Por outro lado, a linguagem não é na sua essência dar e receber informação, mas sim construir sentido partindo das nossas experiências:

“Language is not about conveying neutral or “objective” information; rather it is about communicating perspectives on experience and action in the world, often in contrast to alternative and competing perspective” (p. 53).

Relativamente ao “playing” a explicação de Jenkins et al. (2009) parece-nos esclarecedora:

“Play in the context argued here is a mode of active engagement, one that encourages experimentation and risk-taking, one that views the process of solving a problem as important as finding the answer, one that offers clearly defined goals and roles that encourage strong identifications and emotional investments” (p. 24).

Indica que a noção de jogo, está largamente relacionada com a noção de performance que descreve como sendo a capacidade de adoptar identidades alternativas com o propósito de improvisação ou descoberta. Gee (2003, 2004) apresenta o termo “projective identities” para se referir à relação estabelecida entre os jogadores e a *persona* que estes assumem ser no jogo. Esta relação viabiliza uma projecção dos valores e desejos do jogador na personagem virtual,

que tal como num espelho, aparecem reflectidos e viabiliza também a percepção de que a personagem criada é uma espécie de projecto pessoal do próprio jogador. Este duplo efeito de mediação entre jogador e *persona* no jogo constitui o espaço no qual a aprendizagem tem lugar. Conceber a aprendizagem sob o princípio da acção implica indagar sobre esta acção e sobre o efeito produtivo desta acção. Jonassen (2007, p.299) argumenta que “O objectivo da educação deve ser o de envolver os alunos em aprendizagem cognitivamente activa e consciente”, que considera condição de base para uma aprendizagem significativa. Saliencia que esta aprendizagem requer procedimentos não automatizados e estratégias de metacognição. Refere a importância de objectivos de aprendizagem relevantes e o recurso a ferramentas para guiar o processo. Bruner (1996) indica que o *princípio da exteriorização* é um princípio fundamental que deve orientar a abordagem pedagógica, este refere-se à noção de que a função que caracteriza o exercício colectivo da actividade cultural é a produção de “obras”. Esta produção tanto engloba sistemas alargados, como as ciências ou artes de uma cultura, como “obras” de pequenas dimensões, tais como os trabalhos produzidos pelos alunos numa sala de aula. Säljö (2008, p. 32) descreve a aprendizagem de forma idêntica: “Learning is creating ‘the new’ rather than giving back what is already given”.

Conceber a aprendizagem como a enculturação numa prática, ou como um processo cultural, significa encarar a interacção social como crucial no processo. A ênfase no contexto social da aprendizagem é clara. Brown (2009), como já mencionado, sugere que a aprendizagem não é só o conhecimento em si próprio, mas sim a cultura de uma prática. Jenkins et al. (2009) indicam que o ambiente da sala de aula deve estimular os alunos a interagir com diferentes pessoas, artefactos e ferramentas, implicando uma interacção activa entre as pessoas, artefactos e ferramentas presentes, como também interacção com pessoas e artefactos virtualmente presentes. Sugerem que o trabalho em equipa deve ser também fomentado em contexto escolar, para que os alunos possam desenvolver as suas capacidades de trabalhar conjuntamente num dado problema da comunidade. Neste sentido, propõem que se fomente a inteligência colectiva que descrevem como sendo: “the ability to pool knowledge and compare notes with others towards a common goal” (p. 39).

Gee (2004) sugere uma reformulação do contexto de aprendizagem no domínio da educação formal, sob a lógica do que designa por “affinity spaces”. Espaços informais de aprendizagem que são sustidos pela partilha de interesses, objectivos, diligências ou práticas, onde a interacção dos sujeitos se torna vital. A utilização de conhecimento distribuído e disperso,

a existência de diferentes vias de participação nas actividades e o recurso não só aos “mestres” como também aos pares como estratégias de aprendizagem, são algumas das características destes espaços.

A combinação de múltiplos *media* que envolve a construção da narrativa digital e o recurso a diversas formas de representação e significação, estabelecem os pressupostos para se considerar a narrativa digital como uma metodologia que estimula a criatividade e que responde globalmente ao contexto de literacia para o século XXI (Banaszewski, 2005; Salpeter, 2005; Hull & Katz, 2006; Gakhar & Thompson, 2007; Ohler, 2008; Robin, 2008; Carlacio & Heidig, 2009; Fletcher & Cambre, 2009).

A narrativa digital adequa-se a uma aprendizagem sócio- construtivista e promotora de autonomia, que exige do sujeito o desenvolvimento de uma gama diversificada de competências (Hlubinka, 2002; Kadjer *et al.*, 2005; Erstad & Silseth, 2008; Ohler, 2008; Robin, 2008; Sadik, 2008; Fletcher & Cambre, 2009). Permite uma construção pessoal de significado, partindo da multiplicidade de informações e conhecimentos. É portanto uma aprendizagem criativa, centrada no aprendente.

A abordagem metodológica da narrativa digital permite a exploração do texto sob diferentes vias. Esta abre caminho a novas formas de pensar e interpretar o texto e também a novas criações textuais no contexto escolar, na medida em que envolve os alunos na criação de textos multimodais. Erstad & Silseth (2008) explicitam:

“In making digital stories the students create multimodal texts, combining images, written text, sound, music and oral communication modes in one expression. These are new ways of thinking about texts in schools and the way students work with making expressions and products” (p. 228).

A narrativa digital torna possível manter uma linha de continuidade entre tarefas de literacia já enraizadas no contexto educativo e tarefas de literacia características da era digital. Ohler (2008) refere as possibilidades oferecidas na construção de uma narrativa digital no desenvolvimento de literacia:

“I have found no better vehicle for blending traditional and emerging literacy development than DST. (...) The actual digital story is the tip of the iceberg, below which are a number of artifacts for the assessment of literacy” (p.11).

O autor indica que a escrita na construção da narrativa digital estimula os alunos a um envolvimento com a linguagem que vai para além de outros tipos de trabalhos em que a escrita é o fim em si mesmo. A interacção entre os diferentes artefactos na construção da narrativa digital, nomeadamente mapas de estórias, guiões ou narrativas, *storyboards* e eventualmente outros, e as actividades envolvidas no processo, tais como escrita, narração, pesquisa, selecção, caracteriza a narrativa digital como um processo de grande potencial para desenvolvimento da linguagem. Gakhar & Thompson (2007) sublinham:

“It is a process of creating and designing an authentic product with lessons on creative writing and organizing thoughts in a coherent way” (p. 2).

A criação de pequenas estórias digitais estabelecem um propósito autêntico para o processo de escrita (Banaszewski, 2005), recorrem à narrativa como um processo de conhecimento e adoptam formas de comunicação apelativas, que intensificam a função da narrativa como organizador cognitivo (Hofer & Wings, 2006; Garrety & Schmidt, 2008). A narrativa digital torna possível aos alunos formas de expressão própria que desenvolvem a sua autonomia e iniciativa. Erstad & Silseth (2008) consideram que tal é explicado pelo facto de os alunos poderem utilizar os seus “códigos culturais” e assim viabilizar um diálogo entre o contexto formal da escola e o contexto das suas vivências informais e também porque constitui uma forma mais eficaz de os alunos fazerem ouvir a sua voz. As autoras indicam que o recurso à construção de narrativas digitais, em contexto educativo, poderá constituir um desafio sob vários aspectos: primeiro, no que diz respeito à relação entre professor e alunos. Ao dar ênfase à voz pessoal dos alunos e à sua autonomia, cria disposições para que os alunos se tornem mais “visíveis” e evidenciem uma maior apropriação do seu papel na aprendizagem. Aos professores, requer consciência sobre e atenção às diferentes vozes dos alunos; segundo, no que se refere à orientação epistemológica da aprendizagem em contexto escolar. A narrativa digital desafia a cultura epistemológica do sistema educativo visto encarar o conhecimento não como algo dado mas como algo a explorar, a questionar de diferentes formas; terceiro, o envolvimento dos alunos de forma colectiva. A construção da narrativa digital implica processos colectivos. Os alunos colaboram na criação de estórias e apresentam-nas aos outros. A narrativa digital torna visível como as tecnologias podem apoiar processos de aprendizagem colectivos e colaborativos de novas formas; quarto, multimodalidade. A criação de textos multimodais abre novos caminhos para o texto em contexto educativo; quinto o tornar explícita a relação entre contextos

de aprendizagem. Como já referimos, a narrativa digital promove uma ligação entre os contextos formal e informal dos alunos. Estimula o recurso às vivências pessoais dos alunos e a utilização dos seus “códigos culturais”, relacionando os diferentes contextos no processo de aprendizagem, o que lhe dá sentido, relevância e autenticidade.

Ainda, relativamente ao papel da narrativa digital no envolvimento da representação visual na aprendizagem Fletcher & Cambre (2009) indicam:

“Visuality, we argue, has an important yet underdeveloped and under-theorized role to play in the relationship between learning, knowledge production, and transmission (...) Tools like digital storytelling present one way to explore this dynamic” (p. 113).

A narrativa digital oferece novas formas de representação que convocam novas competências. Poderá ser considerada como parte integrante de dinâmicas alargadas no seio da mediação digital, que impulsionam novas formas de interagir, de comunicar e de produzir conhecimento. Assim explica Drotner (2008):

“The significant advancement of digital media tools in recent years has clearly enabled new forms of knowledge production, social networking, communication and play. Digital storytelling, in my view, touches the heart of these processes” (p. 77).

Como metodologia em contexto educativo, a narrativa digital poderá ter grandes potencialidades para associar o desenvolvimento da escrita a formas de representação e comunicação visual e aural, através da construção de textos multimodais. Esta é uma contribuição importante para que os alunos desenvolvam a capacidade de discernir como a informação é veiculada por intermédio de diferentes sistemas de representação no ambiente multimodal e multimédia dos sistemas digitais e como os diferentes sistemas semióticos podem ser incorporados na criação de significado. Jenkins et al. (2009) falam da competência básica de “transmedia navigation” para operar no ambiente dos *media* e que traduz pela capacidade de pensar através dos diferentes *media*, identificar o mesmo conteúdo que é veiculado sob diferentes modos de representação, compreender as ligações lógicas da narrativa expressas por diferentes *media* e aprender a expressar uma ideia através de diferentes *media*.

O trabalho de construção de uma narrativa digital viabiliza a familiarização com as dinâmicas interactivas dos ambientes digitais e possibilita o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e selecção de informação. Apresenta também potencialidades na atribuição aos alunos de papéis centrais de acção enquanto agentes na construção de conhecimento, no

desenvolvimento de modalidades de trabalho individual e colectivo que instauram ambientes de trabalho nos quais é gerido o conhecimento individual, distribuído e disperso. Ambientes de trabalho que para além do conhecimento conceptual, requerem conhecimentos tácitos e procedimentais. Apresenta, ainda, a possibilidade para traduzir a aprendizagem como a produção de trabalhos criativos onde a voz dos alunos se torna mais perceptível.

2.4.3 Narrativa digital, multimodalidade e multimédia na aprendizagem

Kress (1997) refere que ao chegar à escola as crianças têm já experiência como construtores de significado, utilizando para tal todos os meios ao seu alcance. Também para as crianças a forma e o significado são totalidades inseparáveis, isto é tanto a forma como a materialidade dos sinais utilizados contribuem para a construção de significado por elas pretendida. As crianças agem multimodalmente, os diferentes modos e materiais a que elas recorrem viabilizam diferentes potencialidades na construção de sentido e como tal dão acesso a diferentes possibilidades cognitivas, conceptuais e afectivas. Nos primeiros passos no desenvolvimento da escrita, as crianças recorrem a diferentes tipos de sinais ao construir significado com símbolos gráficos (Labbo & Ryan, 2010). No entanto, no seu percurso escolar as crianças utilizam exclusivamente a representação alfabética, outras formas de construção de significado podem ser utilizadas, mas tendem a ser vistas como formas de expressão de sentimentos, emoções e não como formas de construção de sentido (Kress, 1997).

Como vimos anteriormente (ponto 2.1.1) o texto extravasa a ordem da linguagem. Nunes (1996) sugere que a noção do texto como objecto heterogéneo poder-se-á considerar ter assumido contornos materiais através da representação digital. Babo (2005) refere que o digital fez surgir práticas de escrita que conduzem a formas de produção híbridas que reforçam a natureza heterogénea do texto. As disponibilidades tecnológicas abalaram de tal forma a noção de texto, que se tornou indispensável uma reconceptualização do que se entende como tal (Nunes, 1996; Kress, 2003; Babo, 2005; Hull & Nelson, 2005; Jewitt, 2006; Lankshear & Knobel, 2008). Esta trajectória de hibridação da cultura actual (Nunes, 1996) é explicada por Babo (2000, p. 2) como sendo: “Uma explosão de fronteiras e uma recombinação de sistemas heterogéneos de significância”. Neste processo de hibridação estão envolvidos quer os géneros literários, quer os diferentes sistemas semióticos, que contribuem para produções textuais nas quais se misturam múltiplas expressões, tais como linguagem verbal, imagem, som, movimento,

etc. Como indica Babo (2005, p. 201) esta *intersemiotividade* funde as diversas expressões “Não como plasticidades diversas, mas numa mesma conversão, com uma percepção global ao nível da recepção.”

Reconhecer que esta trajetória de hibridação afecta os domínios da narrativa, é aceitar que, enquanto acto de representação literal, ela se possa assumir através da conjugação de múltiplas semióticas e que, enquanto processo mental, seja uma construção que Ryan (2004, p. 12) denomina de “A «multimedia» construct”, na medida em que convoca os diferentes sentidos, o que, usando as palavras de Babo (2005), sublinha o “carácter intersemiótico da própria percepção humana”.

A combinação de formas de comunicação multimodal e multimédia que envolve a construção da narrativa digital constitui característica fundamental para a considerar uma metodologia de aprendizagem de grandes potencialidades cognitivas, expressivas e comunicativas. Damásio (2003, p. 340) indica que “O poder da narrativa criada através do computador assenta na sua capacidade de, em função do comportamento do utilizador que afecta o procedimento da máquina, transformar a estrutura da própria representação”. A interacção entre o sujeito e a máquina processa-se em dois níveis. Ao nível comunicacional, o autor indica à alteração interna do sujeito que interage numa troca de informação. Ao nível da interface, indica a participação do sujeito, em termos gráficos e procedimentais, que dá origem às acções realizadas pelo computador.

O recurso ao computador como ferramenta de aprendizagem da representação escrita é indicado na literatura como trazendo vantagens. Labbo & Ryan (2010) referem que estas vantagens se traduzem mais especificamente em termos de uma intensificação das dimensões cognitivas e sociais da aprendizagem. Merchant (2007) caracteriza-o como um espaço mais público e Hartman et al. (2010) sugestivamente indicam que a particularidade da tecnologia que transmite pixéis para serem disponibilizados online é um factor crucial de processamento cognitivo, comparativamente com a tecnologia do livro que é menos interactiva e maleável. Kim & Kamil (2004) associam o recurso ao computador para tarefas de escrita a uma maior motivação e empenho dos alunos na realização das tarefas.

Ohler (2008, p. 4) designa as tecnologias digitais como “assistive technologies for the artistically challenged” sugerindo que a diversidade de tecnologias disponíveis multiplica as formas de expressão possíveis e tornam a exploração de possibilidades expressivas exponencialmente mais fácil e acessível. Bratteteig (2008, p. 272) indica que a tecnologia e as

suas propriedades são importantes para a expressão: “technology is important for how people express themselves and how technological properties sometimes interact with the expressions in ways that fundamentally change them”. Hull & Nelson (2005) alegam que os *media* que possibilitam a composição multimodal revigoram e enriquecem as tarefas de literacia. Argumentam que o significado produzido por um texto multimodal transcende o somatório das partes que o compõe, a multimodalidade cria um tipo de significação diferente:

“A multimodal text can create a different system of signification, one that transcends the collective contribution of its constituent parts. More simply put, multimodality can afford, not just a new way to make meaning, but a different kind of meaning” (Hull & Nelson, 2005, p. 2).

Sugerem um conceito alargado de escrita que inclua a composição multimodal como um novo meio disponível. Jenkins et al. (2009) advertem que a imagem, o texto escrito, a música e outros, têm diferentes potencialidades enquanto sistemas de representação e significação e diferentes estratégias de produção e organização do conhecimento. Nelson (2006, p. 58) argumenta que a materialidade semiótica é também factor de significação: “ the quality of meaning of a sign is somehow ineluctably bound to the semiotic mode in which it is made manifest”. Jewitt (2006) atribui à multimodalidade uma noção de integralidade:

“In the context of the screen, ‘non-linguistic’ modes do not just illustrate or support what is realized in speech and writing, rather these modes ‘fill-up’ concepts that are realized linguistically in quite different ways” (p. 119).

Um texto multimodal integra diversas componentes num texto só, numa significação total. Jewitt (2006) argumenta que tradicionalmente o processo de ensino/aprendizagem tem sido centrado na linguagem, o que constitui uma concepção limitada, visto numa perspectiva multimodal todos os modos contribuírem para o processo de aprendizagem. Ao referir-se à aprendizagem multimodal Jewitt (2006) salienta que esta é uma abordagem que, em função da disponibilidade dos recursos, altera quer as representações com que os alunos trabalham, quer o seu trabalho de interpretação das mesmas:

“The decision to represent something visually in an image, aurally in a song, as movement in an animated sequence or linguistically in writing, shapes what is represented and what is to be learnt. It also shapes the potentials for engagement, for interpretation, for remaking and imagination” (p. 162).

Tanto a tecnologia utilizada como os modos envolvidos reconfiguram o conhecimento e o envolvimento com o mesmo, a interpretação e mesmo a imaginação. No domínio da multimodalidade quer a recepção quer a construção de sentido partem de múltiplas fontes textuais e simbólicas. Para Erstad & Silseth (2008) tal implica maior complexidade na construção dos textos e na forma como estes são “lidos”. Damásio (2003) refere que a força envolvente dos ambientes multimédia reside na sua capacidade de reter a nossa atenção em virtude da profundidade de informação que disponibiliza. É um facto que a abordagem multimodal é caracterizada pela incorporação de modos de referência temporal e de referência espacial. Como registamos anteriormente, Kress (2003) refere que a linguagem e o som são governados por tempo e sequência, o que leva a uma sequência temporal dos elementos, sendo tanto os elementos como o seu lugar na sequência recursos para criar significado. As imagens são governadas por espaço, exposição e simultaneidade, sendo tanto os elementos como as relações entre os elementos recursos para elaborar significado. Assinala que os diferentes princípios epistemológicos que regem os diferentes modos, as suas diferentes potencialidades, a sua materialidade, constituem aspectos importantes a considerar numa teoria sobre o significado. Kress (2003) refere que o mundo dito é diferente do mundo mostrado, em termos epistemológicos relatar é diferente de exhibir, os propósitos comunicativos não são os mesmos. No que diz respeito às potencialidades dos diferentes modos, enquanto a linguagem é mais ágil para transmitir relações de causalidade, por sua vez a imagem detém maior potencial para exprimir relações no espaço. Relativamente à materialidade dos diferentes modos, explica que as suas características materiais afectam de forma diferente a recepção fisiológica da mensagem. Apresenta o caso do som, com possibilidades afectivas diferentes do que por exemplo a vista. Indica que o som nos afecta de forma mais tangível e imediata, mas é sentido de maneira diferente relativamente aos outros sentidos. Ou, por exemplo, a cor e a luz na imagem, com diferentes potencialidades e limitações comparativamente à representação escrita. Considera que este misturar de lógicas (temporais e espaciais) coloca novas questões de leitura e de *design* na escrita e de construção de significado. Da leitura como interpretação, baseada no movimento numa linha temporal, à leitura como *design*, baseada em relações espaciais de centralidade/marginalidade e de saliência/retracção. Da escrita baseada na representação alfabética, à escrita baseada na incorporação de múltiplos sistemas de representação e significação.

Este tipo de práticas que apelam a múltiplas semióticas constitui o que Babo (2005, p. 3) designa de *semióticas pluriplanas* que integram diversos estratos de significação e que convocam várias *substâncias expressivas*. São práticas *intersemióticas* que levam a um maior envolvimento corporal:

“Se os procedimentos intersemióticos desencadeiam como efeito procedimentos sinestésicos como se vem defendendo, então podemos alargar assim a própria conceptualização da heterogeneidade textual à sensação englobante” (p. 6).

São práticas elaboradas sob lógicas mistas que se caracterizam por um maior envolvimento por parte do “leitor” ao convocar diferentes sentidos. Kress & Leeuwen (2001, p. 4) argumentam que os textos multimodais constroem significado em *múltiplas articulações*. Consideram que a origem do significado é múltipla e identificam quatro estratos de análise, partindo dos quais o significado é elaborado. Eles são nomeadamente “discourse, design, production and distribution”, ainda que de forma diferente, todos os estratos contribuem para a criação de significado. Hull & Nelson (2005) acreditam que a satisfação sentida quer por quem cria quer por quem vê uma estória digital deriva da emocionalidade que envolve esta experiência. Gakhar & Thompson (2007, p.1-2) atribuem à narrativa digital o poder de tornar uma estória mais memorável: “It is a medium that enhances the capacities of stories to leave an everlasting impression on children by using multimedia”.

Nelson (2006) sugere que os efeitos sinestésicos que advêm da experimentação do texto multimodal não devem ser situados exclusivamente ao nível da percepção, eles têm efeitos também ao nível da elaboração de significado:

“semiotic synaesthesia must be understood not as a purely perceptual phenomenon, but a phenomenon jointly governed by processes of *sensing* and *sense-making*. The crucial ramification of this is that the emergence of synaesthetic meaning can occur even when the semiotic elements involved are no longer co-present. Memory plays an important role in these interactions” (p. 59).

Nelson (2006) argumenta que o maior potencial em termos de qualidade dos efeitos sinestésicos se encontra mais no acto de criação do texto multimodal, do que propriamente no texto em si mesmo. Nyboe & Drotner (2008) caracterizam esta dinâmica como um processo de aprendizagem baseado na *prática estética*:

“As a learning process, aesthetic practice involves processes where sense-making,

perception and manipulation of objects come together in one and the same experience – it is a ‘thinking with one’s hands’” (p. 170).

Ohler (2008) partindo da suposição que a criatividade é factor chave da contemporaneidade indica que as experiências à volta da narrativa digital poderão ser uma boa contribuição para a desenvolver:

“To date, I haven’t seen an activity that allows students to blend design, creativity, thoughtful expression, and technology skills as well as DST does” (p. 13).

As possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais surgem também como factor de estimulação de múltiplos talentos:

“the potential of new media to appeal to multiple intelligences, both as a way to approach diverse audiences as well as to facilitate students seeking the most effective ways to use their many talents. Within DST, a range of communication strategies exists through the use of different media elements” (Ohler, 2008, p. 49).

Ohler (idem, p.51) assinala, ainda, os benefícios da utilização de diferentes línguas ao longo do processo, que designa por “ ‘translative’ benefits”. Em situações nas quais os alunos necessitam de traduzir algo de uma língua para outra, tal poderá ser visto como um benefício na medida em que esta actividade implica uma boa compreensão do conteúdo.

Bratteteig (2008) argumenta que a narrativa digital propicia o desenvolvimento da identidade pessoal:

“Organised digital storytelling projects for youths often have the mastering of the forms as the main objective, like writing assignments in school. However, the ease of use of the digital tools makes it possible to work on developing a personal style and selecting appropriate content” (p. 275).

Kress (2003) sublinha que operar no ambiente contemporâneo requer capacidade para expressar ideias através de uma diversidade de sistemas de representação e significação e Jenkins et al. (2009) complementam dizendo que ao participar no novo ambiente dos *media*, aprendemos a navegar por entre estes diversos, e por vezes contraditórios, modos de representação, fazendo escolhas sobre qual as melhores estratégias para comunicar em cada contexto. A narrativa digital desenvolve-se na confluência destes processos. As ferramentas de comunicação digital e a disponibilização de recursos semióticos digitais alteram a forma como as

estórias são produzidas, “lidas” e disseminadas. Ou seja, o facto de se lidar com materiais de natureza digital é determinante nas práticas de comunicação (Bratteteig, 2008).

2.4.4 Estudos realizados sobre a utilização das narrativas digitais em contextos educativos

McWilliam (2009) identificou 123 programas de narrativa digital online, em contexto educativo:

“Of the total 123 digital storytelling programs based in educational institutions, 55 were located in K-12 schools, including associated after-school and/or vacation-care settings (the vast majority, 41, of which were located in North America); 42 in universities; and 26 in college or institutes” (p. 45).

Destes programas 63 eram dirigidos aos alunos, de entre estes, vários se destinavam simultaneamente a alunos e professores. A autora indica que nas escolas a narrativa digital é basicamente utilizada para intensificar o envolvimento dos alunos na aprendizagem, para melhorar as suas competências de escrita e também “media literacies”. No entanto, indica que junto dos mais novos a ênfase tende a ser sobre a reflexão pessoal traduzida em pequenas estórias digitais em detrimento de composições mais elaboradas ou desenvolvimento de capacidades técnicas.

Barret (2006) considera que o potencial da narrativa digital em contexto educacional, embora reconhecido, carece de um corpo de teoria que o torne científico. Indica que, para se instituir a prática da narrativa digital, será necessário compilar dados sobre o impacte desta na aprendizagem dos alunos, no envolvimento e motivação dos mesmos no processo. Acrescenta que será também importante estudar de que forma as práticas e as estratégias de ensino/aprendizagem são alteradas, através da integração da tecnologia da narrativa digital.

Lowenthal (2009) afirma que apesar da crescente popularidade da narrativa digital o seu papel na sala de aula permanece sem clareza. Embora muita da literatura encontrada se debruce sobre a utilização da narrativa digital na formação inicial de professores, a nossa atenção será exclusivamente dedicada a estudos efectuados com alunos, em contexto de sala de aula ou afim (clubes, workshops com alunos, concursos), nos quais são os próprios alunos a construir as suas narrativas digitais. Dogan & Robin (2008) assinalam que existem poucos estudos de investigação que versem sobre a utilização da narrativa digital como metodologia educativa na sala de aula, mais especificamente sobre quais os efeitos que podem ser

observados na aprendizagem dos alunos e os problemas ou desafios que podem surgir na implementação do processo.

Banaszewski (2005) no estudo que realizou, ao desenvolver um projecto de criação de pequenos filmes autobiográficos com crianças na aprendizagem da língua materna, faz algumas considerações sobre o processo. O autor sublinha que, no âmbito desta metodologia, uma adequada contextualização do projecto a desenvolver é essencial, devendo ser claras quais as suas finalidades. Indica que a preocupação com o processo de escrita deve ser central. Isto para que os resultados do projecto, se traduzam numa experiência significativa de aprendizagem, sobretudo no que se refere à criação de coerência narrativa. Banaszewski (2005) assinalou, ainda, os problemas que procurou enfrentar. De entre estes salientamos: a ênfase colocada no uso das ferramentas tecnológicas em detrimento da aprendizagem de elaboração narrativa; a necessidade de adaptação dos métodos tradicionais de composição para a escrita de uma narrativa concisa enriquecida com imagens em movimento e áudio; apoiar-se na desconstrução de uma estória digital modelo para a aprendizagem dos sete elementos que constituem uma narrativa digital efectiva e a ausência nos currículos educativos de aprendizagens relativas à comunicação visual e à comunicação através dos *media*.

O autor apresenta, ainda, o que considerou os principais desafios na implementação da metodologia de narrativa digital: uma ausência de valorização e de suporte nas escolas que sustente o acto de contar estórias e uma desactualizada concepção de literacia, aliadas a uma filosofia tecnológica educativa de pendor ferramentista. Considera que, no uso de tecnologia, existe um hiato entre a intenção e a execução para levar os alunos a comunicar através de uma estória. Banaszewski (idem, p. 54) indica alguns pressupostos a considerar:

- Developmentally appropriate expectations are important because digital storytelling challenges students to synthesize personal experience with narrative, visual, media and technical skills;
- The context of a project has much to do with the purpose of using digital storytelling with students, and influences the end result dramatically;
- Assessing digital stories often becomes a subjective process because teachers do not possess the storytelling and digital media skills necessary to make accurate assessments;
- Students and teachers lack traditional oral storytelling skills as well as visual and media and computer literacies;
- Teaching traditional storytelling and narrative structure is essential to improving students' digital storytelling skills;
- Teaching personal narrative through digital storytelling requires more than the

- composition approach used to teach most writing genres;
- Technology alone cannot solve the challenges of creating an effective story.

Banaszewski (2005) considera que a construção de narrativas digitais é um processo de várias etapas que coloca em acção uma diversidade de habilidades sociais e cognitivas dos alunos.

Behmer et al. (2006) no estudo de investigação-acção que realizaram, no qual os alunos do sétimo ano de escolaridade, elaboraram uma narrativa digital de carácter pessoal, indicam que as actividades desenvolvidas pelos alunos se caracterizaram pelo estabelecimento de uma autêntica relação com a comunidade educativa. Os sujeitos envolveram-se e revelaram motivação na realização dos seus projectos. As autoras mencionam que os resultados deste estudo sugerem, que a narrativa digital terá um futuro prometedor na motivação de jovens alunos para criarem histórias efectivas.

Guillory et al. (2006) efectuaram um estudo com alunos de risco, no qual estes foram convidados a participar num workshop onde se desenvolveu uma experiência de construção de narrativas digitais. Os autores indicam que esta foi uma experiência de aprendizagem autêntica e estimulante. Os alunos mostraram orgulho no seu trabalho, o que sugere ter sido uma aprendizagem relevante para os sujeitos participantes.

Hull & Katz (2006) no estudo de caso que realizaram, baseado em actividades pós-lectivas, indicam que a narrativa digital constituiu um meio de construção da iniciativa e da identidade pessoal. Destacam que a multimodalidade e o recurso a diferentes *media* característicos da narrativa digital, serviram de meios promotores da expressão pessoal e de expressão de ideias. Defendem que, futuramente, as formas de expressão e comunicação que a narrativa digital viabiliza constituirão parte do repertório de literacia dos indivíduos.

Nelson (2006) estudou as narrativas digitais realizadas por alunos universitários num curso de “Multimedia Writing” que teve como propósito experienciar e explorar processos de comunicação multimodal. Neste estudo são traçadas algumas implicações para o caso dos alunos em aprendizagem de uma língua estrangeira. Nelson (2006) considera que no caso de aprendizagem de uma língua estrangeira, a complexidade de interpretação de um texto multimodal se intensifica e apresenta alguns processos que o podem explicar. Sublinha o aspecto da relativa concretização da comunicação multimédia, isto é, o que é invisível e inaudível torna-se visível e audível através da imagem e do som, o que o autor designa por “*noticeability factor*” (p. 71). Consequentemente, considera que em certos contextos e com determinados objectivos curriculares, deve ter-se em atenção a forma como as componentes multimodais

criam significado, mais especificamente se os significados criados correspondem exactamente às intenções comunicativas pretendidas. Outro processo identificado pelo autor é denominado de “*Amplification of Authorship*” (p. 71). Para o autor a comunicação multimodal proporciona a quem aprende a liberdade de comunicar e construir significados por outros meios que não a língua estrangeira. Tal é encarado como um potencial de vias alternativas de expressão e comunicação que podem levar a uma maior compreensão de significados e contribuir para amplificar a voz do autor. Desta forma, a intensificação da riqueza semiótica e da hibridação das componentes linguísticas e não linguísticas poderá servir para um aumento do conhecimento. Aponta, por fim, para possíveis ciladas. A primeira diz respeito ao facto de que face a constrangimentos como a limitação de recursos disponíveis, por conveniência ou falta de tempo, leva frequentemente os autores a utilizarem elementos, em particular elementos visuais, nas suas composições, que conscientemente sabem não corresponder adequadamente aos seus propósitos comunicativos. O segundo potencial problema reside no tempo necessário para este tipo de projecto e como tal aconselha atenção para que os objectivos de aprendizagem da língua não sejam esquecidos em detrimento da tarefa de terminar um projecto complexo. Sublinha que o processo de ensino/aprendizagem multimodal não é tarefa fácil.

Ballast et al. (2008) estudaram o impacto da narrativa digital na capacidade de escrita dos alunos e nas suas percepções sobre o processo de escrita. No final do estudo, indica-se que a proficiência na escrita do grupo experimental apresentou melhor média numa perspectiva global. Não houve mudança na média do grupo experimental entre o pré e pós teste, mas existiu uma descida na média do grupo de controlo. Ao longo do estudo, houve descida na expressão escrita em ambos os grupos, embora tenha sido ligeira no grupo experimental e acentuada no grupo de controlo. Os autores consideram que esta descida possa estar relacionada com o facto de o estudo ter decorrido num momento do ano lectivo em que os alunos já estavam cansados e preocupados com os exames nacionais.

Nas atitudes não se registaram diferenças significativas, contudo os resultados das entrevistas contradizem o das observações realizadas, visto que os alunos envolvidos na construção das narrativas digitais se mostraram bastante envolvidos no projecto. Os autores sugerem como explicação, a possibilidade de os alunos terem percepcionado o processo de escrita da história desligado do processo de construção das narrativas digitais. Contudo, salienta-se que os alunos envolvidos nas narrativas digitais dedicaram mais tempo à revisão do seu trabalho escrito. Os autores consideraram que a realização de um outro estudo, que seja

efectuado no início do ano lectivo, poderá ser mais efectivo na avaliação das potencialidades da narrativa digital nestes domínios.

Stephens & Radcliffe (2008) apresentam alguns dados provenientes de um estudo de sete anos, ainda a decorrer, que procurou investigar como através de algumas tecnologias, entre as quais a narrativa digital, professores em formação, podem criar uma cultura escolar em alunos de risco. Após dois anos e meio de investigação os autores mencionam que a construção de narrativas digitais indicia um aumento na motivação dos alunos para a escrita. Esta melhoria na dedicação ao processo de escrita, não se revelou tão evidente quando se recorreu à utilização de Alphasmarts. Os autores referem que 90% dos alunos gostaram de um ou mais aspectos do projecto de narrativas digitais. Os professores em formação consideraram que o entusiasmo na inclusão de imagens, influenciou positivamente a motivação para a escrita. Os mesmos professores indicam que os alunos revelaram orgulho nas suas narrativas, que desenvolveram as suas capacidades de escrita e capacidades técnicas e uma maior capacidade de auto-conhecimento.

Wu & Yang (2009) exploraram o impacto da narrativa digital no pensamento crítico, na resolução de problemas e no desempenho académico de alunos do ensino secundário. Os autores referem que a construção de narrativas digitais, ao implicar um trabalho de interacção entre pares, nomeadamente no processo de rever e clarificar as estórias, traduziu-se numa melhoria da interpretação crítica. Pelo facto de as narrativas digitais serem um tipo de aprendizagem baseada na resolução de problemas, registaram-se progressos significativos nesta dimensão. Em termos de desempenho académico, a narrativa digital ajudou os alunos a desenvolverem a compreensão de enunciados orais e o domínio de vocabulário. Nas conclusões efectuadas, os autores consideraram que a construção de narrativas digitais levou a melhorias significativas no pensamento crítico, na resolução de problemas e no desempenho académico.

Dogan & Robin (2009) baseados numa pesquisa sobre a realização de um concurso de narrativas digitais concluíram que a narrativa digital, em contexto educativo, tinha sido sobretudo utilizada pelos professores (ou como apresentação de conteúdos, motivação dos alunos, etc.), sendo só alguns os casos em que as narrativas digitais foram elaboradas pelos alunos. Os autores indicam, que nos casos em que foram os próprios alunos a construir as narrativas digitais, os respectivos professores, ao serem questionados consideraram que os alunos estiveram mais motivados e envolvidos. Os autores declaram que os alunos questionados ao longo do estudo, referem a utilização do computador, a utilização de componentes multimédia,

tais como imagens e música, o facto de serem os próprios a dirigirem as suas narrativas digitais e a possibilidade de expressão própria, como os principais factores motivacionais. Como características importantes da narrativa digital, enquanto metodologia educativa, são indicadas o poder de partilhar com outros os artefactos criados e a motivação que traz aos utilizadores na aprendizagem sobre um determinado assunto.

Di Blas et al. (2009) apresentam *PoliCultura*, um projecto destinado a escolas italianas, que procura investigar o uso prolongado da narrativa digital, enquanto actividade para toda a turma, ancorando o desenvolvimento de estórias num contexto real de vida partilhado por alunos e comunidade, através do recurso a uma ferramenta de autor desenvolvida pelo Politécnico de Milão. No terceiro ano de realização do projecto os autores apresentam como principais potencialidades a promoção da criatividade dos alunos e benefícios educativos de significado. Nestes incluem: a aquisição e consolidação de conhecimentos; a promoção do envolvimento dos alunos e sua motivação para as actividades de aprendizagem; aquisição de capacidades técnicas digitais; a abordagem da narrativa que permite uma visão estruturada do tema e das suas componentes, que intensifica o interesse, retenção e compreensão profunda do assunto da estória e promoção das capacidades de trabalho em equipa e da interacção social. Os autores consideram a narrativa digital uma actividade complexa que coloca certos desafios, nomeadamente: subestimação do trabalho necessário; conflito com os planos curriculares, em termos de contexto organizacional, ou seja relativamente ao tempo previsto para as actividades a realizar no âmbito do projecto e também no uso dos laboratórios de informática; a existência de um bom suporte no que diz respeito a linhas orientadoras precisas para o desenvolvimento do projecto e exemplos de estórias a seguir, que assinalam como factores importantes. Sublinham que os ingredientes base são o empenho e envolvimento por parte do docente e a sua abertura à inovação e um contexto organizacional e metodológico adequado.

Em jeito de síntese, os benefícios educativos mais assinalados na literatura são: a intensificação do envolvimento e da motivação dos alunos; a amplificação da voz dos alunos; o desenvolvimento da expressão e da identidade pessoal e o facto de esta ser uma aprendizagem centrada nos alunos. Os desafios mais indicados são a questão do tempo necessário para a implementação de um projecto de narrativas digitais; conflito com os planos curriculares; a adequada estruturação do projecto a implementar; a formação adequada dos docentes; apoio administrativo; condições tecnológicas e técnicas e a avaliação dos artefactos criados (Hofer & Swan, 2006; Lowenthal, 2009).

Neste capítulo, indicam-se as opções metodológicas, faz-se a descrição do estudo, apresentam-se as técnicas de recolha de dados, os instrumentos desenvolvidos e a sua validação. Refere-se o processo de recolha e tratamento dos dados e faz-se a caracterização dos participantes.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Natureza do estudo

Tendo em atenção os objectivos delineados, as condições disponíveis para a realização desta investigação e o facto de existirem poucos estudos sobre o assunto, optámos pela metodologia de estudo de caso (Yin, 2005). Pretendeu-se efectuar um estudo descritivo de um fenómeno no seu ambiente natural. Caracteriza-se por ser um estudo intensivo e pormenorizado (Coutinho & Chaves, 2002), no qual se faz uma descrição clara e detalhada de todos os passos que operacionalizam o estudo do caso e se recorre a várias fontes de evidência e protocolos de triangulação (Coutinho, 2008).

O presente estudo integrou o desenvolvimento do projecto “Narrativas Digitais” no âmbito do qual se pretendeu validar a utilização educativa da narrativa digital no domínio do ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, Inglês.

3.2 Descrição do estudo

O presente estudo decorreu ao longo do ano lectivo de 2009/10 e incluiu a participação da turma B do sexto ano de escolaridade de Língua Estrangeira (Inglês), do Agrupamento de Escolas Pr. Dr. Ferreira de Almeida, de Santa Maria da Feira.

A experiência desenvolveu-se durante todo o ano lectivo na área curricular não disciplinar de Área de Projecto. Na disciplina de Língua Estrangeira, o tempo foi distribuído da seguinte forma: durante o primeiro período a experiência ocupou dois tempos lectivos; no segundo período, oito tempos lectivos; no terceiro período, dezasseis tempos lectivos. Durante o segundo e terceiro períodos foram utilizados tempos lectivos na modalidade de Aula de Acompanhamento e no terceiro período os alunos foram autorizados pelos encarregados de educação para a frequência de aulas extra que funcionaram praticamente em regime semanal. Foram ainda utilizados tempos lectivos de outras disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, tais como Estudo Acompanhado, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical, em que alguns grupos foram autorizados pelos docentes a efectuarem trabalho para o projecto “Narrativas

Digitais”. Foram utilizados um total de 98 tempos lectivos com toda a turma e cerca de vinte e seis horas com grupos de alunos.

Como referimos anteriormente, o nível de ensino seleccionado foi o 6º ano de escolaridade do 2º Ciclo do Ensino Básico. Pareceu-nos a melhor escolha em virtude de os alunos estarem na fase inicial de aprendizagem da escrita na Língua Estrangeira, aprendendo a relatar eventos no passado, função importante na construção de uma narrativa.

3.2.1 Preocupações de natureza ética e suas implicações no estudo

O nosso papel neste estudo assumiu dupla função, de investigadora e de docente da disciplina de Língua Estrangeira e da área curricular não disciplinar, Área de projecto. Enquanto investigadora planeamos e estruturamos o plano de investigação. Enquanto docente, tendo como suporte de orientação a literatura revista para este efeito, traçamos e implementamos o projecto “Narrativas Digitais”.

Devido a preocupações de natureza ética foi feito um esforço máximo para conciliar o desenvolvimento deste projecto com o cumprimento regular das planificações e actividades programadas em Conselho Disciplinar. O trabalho disciplinar, realizado no terceiro período, deu cumprimento ao previsto em termos programáticos, porém salienta-se que as actividades realizadas na construção das estórias de cada grupo, excedeu largamente a programação feita, quer no âmbito da escola para o 6º ano lectivo, quer no âmbito do Programa Curricular da disciplina de Língua Estrangeira para o 2º Ciclo. Desta forma, vários dos conteúdos programáticos a que os alunos recorreram na elaboração das suas estórias fazem já parte dos programas curriculares do terceiro ciclo de escolaridade. Assim também, os níveis de desempenho, no domínio das competências específicas da disciplina de Língua Estrangeira, são de maior exigência por comparação com os perfis de saída indicados para o final do 2º Ciclo (anexo V). Todos estes dados ficaram registados em acta de Conselho Disciplinar e as estórias construídas pelos alunos ficaram em anexo a essa acta.

O desenvolvimento das actividades realizadas com os participantes no estudo respeitou as orientações provenientes do Currículo Nacional do Ensino Básico, segundo o qual são definidas dez competências gerais. Nas tarefas que os sujeitos envolvidos desempenharam destacamos que à excepção da última competência, todas as outras competências gerais foram trabalhadas.

No início do ano lectivo foi mantido um diálogo com os alunos, no qual se informou que este estudo iria ser realizado. Na primeira reunião com os encarregados de educação, estes foram também informados da realização do estudo e foi-lhes pedida autorização para apresentação dos trabalhos realizados pelos seus educandos, no site da escola.

No entanto, consideramos de interesse salientar que, talvez pela natureza espontânea dos alunos nesta faixa etária e pelo decorrer do tempo do estudo, ao longo de todo o ano lectivo, as observações feitas parecem indicar que esta informação fornecida não condicionou nem o comportamento dos alunos, nem o desenrolar dos acontecimentos.

O estudo foi dado a conhecer à escola e foi aprovado em Conselho Pedagógico.

3.2.2 Condições tecnológicas

A escola onde decorreu este estudo possuía uma sala de informática e um conjunto de computadores portáteis que, no início do ano lectivo, não estavam ainda formatados. Uma segunda sala com computadores foi sendo preparada, no entanto esta só começou a funcionar no dia 21 de Janeiro. Todas as salas da escola se encontravam apetrechadas com um computador, no entanto só metade destas salas tinham acesso à Internet.

Ao longo do ano lectivo, o único acesso que tivemos à sala de informática foi durante um bloco de noventa minutos de Língua Estrangeira. No segundo bloco de Língua Estrangeira nunca houve possibilidade de trabalhar com computadores ou ter acesso à Internet. Na área curricular não disciplinar de Área de Projecto só a 21 de Janeiro foi possível utilizar uma sala com computadores, que no entanto não teve acesso à Internet (Tabela 3.1).

Período	1º Período		2º Período		3º Período	
	Acesso à Internet	Acesso a vários computadores	Acesso à Internet	Acesso a vários computadores	Acesso à Internet	Acesso a vários computadores
1º bloco de Inglês	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2º bloco de Inglês	✗	✗	✗	✗	✗	✗
Área de Projecto	✗	✗	✗	✓	✗	✓

Tabela 3.1- Condições tecnológicas disponíveis ao longo do estudo

As condições tecnológicas para a realização do estudo empírico caracterizaram-se assim por algumas dificuldades. De facto teria sido mais conveniente se as condições disponibilizadas para o 1º bloco das aulas de Língua Estrangeira tivessem existido na área curricular não disciplinar de Área de Projecto, tanto mais que nas aulas de Inglês se procurou ao máximo cumprir com as planificações disciplinares efectuadas a nível de escola. Acresce, ainda, que em vários momentos as condições tecnológicas disponíveis se revelaram limitadoras do trabalho a desenvolver.

3.2.3 Implementação do projecto “Narrativas Digitais”

O desenvolvimento deste projecto baseia-se em três pressupostos relativos ao processo de aprendizagem. O primeiro diz respeito a uma concepção construtivista deste processo. A aprendizagem “requer invenção e organização por parte do aluno (...) Enquanto construtores de significado os humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional” (Fosnot, 1996, p. 52). A aprendizagem da representação escrita desenvolve-se em função de necessidades reais de expressão pessoal e de interacção na relação social. Como tal envolve a interpretação/elaboração de textos em acção e não simplesmente a aquisição de regras ou seguimento de modelos (Gould, 1996). Encarar o processo de aprendizagem como uma construção traz implicações. Gould (1996) sugere:

“O reconhecimento de que a construção do conhecimento é um processo activo que cada aluno individualmente deve efectuar conduziu a uma maior ênfase na «posse» das actividades através das quais se pretende que a aprendizagem tenha lugar. Isto requer que se atribua aos alunos uma quota parte da responsabilidade na selecção das tarefas em que se empenham, na decisão sobre os meios a serem utilizados na sua realização e na avaliação dos resultados” (p. 144).

Com a implementação deste projecto pretendemos levar os alunos a aprender-fazendo, num processo activo e consciente, no qual aprender é criar, atribuindo maior decisão e responsabilidade ao sujeito que aprende. Pretendemos desenvolver um ambiente de aprendizagem centrado no aluno, que procura desafiar o sujeito na construção própria de significado e promover o seu envolvimento pessoal (Jonassen & Land, 2000 referidos em Erstad & Silseth, 2008)

O segundo pressuposto está relacionado com a importância da interacção social na aprendizagem. Com a implementação deste projecto pretendemos promover o trabalho em

equipa e a interacção entre os sujeitos que participam neste estudo e também a interacção com diferentes artefactos e ferramentas, presentes física ou virtualmente. Foi nossa intenção desenvolver a capacidade de os sujeitos cooperarem e aprenderem com outros. Desta forma, desde a construção experimental das narrativas digitais “The frog prince” foram mantidos grupos de trabalho, constituídos por 3 ou 4 elementos.

O terceiro pressuposto tem a ver com a aplicação de uma perspectiva globalizante e integradora da aprendizagem da Língua Estrangeira instituída através da criação de artefactos de natureza multimodal e multimédia, que incluem formas de representação e significação quer linguísticas, quer não linguísticas. Partimos de uma concepção de aprendizagem baseada numa abordagem *intersemiótica*, ou intermodal segundo a qual os diversos sistemas semióticos ou diversos modos de representação, deixam de ser vistos como sistemas isolados, mas sim como sistemas que coabitam e se articulam no mesmo texto e que se podem mesmo fundir numa significação total (Babo, 2005). Tal implica a utilização de diversificados recursos semióticos na elaboração de mensagens, ou seja implica o recurso à multimodalidade.

No início do estudo os participantes preencheram a *Ficha de Identificação* (anexo I).

Assumindo como orientação fundamental a importância do processo narrativo desenvolvido pelos alunos na construção das suas narrativas digitais (Banaszewski, 2005; Behmer et al., 2006; Porter, 2006; Ohler, 2008), o projecto “Narrativas Digitais” foi pensado em termos de estrutura assente nos conceitos de narrativa e de narrativa digital.

Este estudo incluiu duas grandes fases: exploração dos conceitos de narrativa e de narrativa digital (tabela 3.2) e a criação das narrativas digitais de cada grupo (tabela 3.3).

Sessão e data	Fases do processo		Actividades
nº 1			<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento da “Ficha de Identificação”
nº 2-10 (24 de Setembro a 18 de Novembro)	Exploração dos conceitos base	Conceito de narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro “A fada Oriana” • Desmontagem da estória “A fada Oriana” • Visionamento do vídeo “O cisne trompetista” • Desmontagem da estória “O cisne trompetista” • Elaboração de um esquema que sintetiza as componentes essenciais de uma estória

n° 11-16 (19 de Novembro a 17 de Dezembro)		Conceito de narrativa digital	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração das quatro narrativas digitais exemplo • Visionamento de mais duas narrativas digitais • Identificação das componentes de uma narrativa digital • Indicação e exploração de sites pedagógicos • Interpretação da estória “The Frog Prince” • Narração da estória “The Frog Prince” • Compilação das imagens a utilizar na narrativa digital • Montagem dos elementos no Movie Maker • Apresentação das narrativas construídas • Reflexão sobre como melhorar os artefactos realizados
n° 17, 18, 21,24,27,29 (7 de Janeiro a 18 de Março)	Exploração dos conceitos base	Construção experimental de uma narrativa digital	

Tabela 3.2 – Descrição do estudo – Fase 1

Fase de exploração dos conceitos de narrativa e de narrativa digital

Para a exploração do conceito de narrativa tivemos em consideração dois pontos importantes. O primeiro que diz respeito à noção de transponibilidade da narrativa que a determina como uma construção ou imagem mental independente do meio que a materializa (Chatman, 1978; Ryan, 2004). Como tal tivemos o cuidado de proceder à desmontagem de uma narrativa em livro “A fada Oriana” e à desmontagem de uma narrativa em vídeo “O cisne trompetista” com o objectivo de dotar os intervenientes desta noção de que uma narrativa pode ser re-presentada de diferentes formas e meios. O segundo ponto está relacionado com a capacidade de análise formal da narrativa. Consideramos fundamental a experiência de aprendizagem que possa garantir uma sólida identificação das propriedades básicas de uma narrativa. Para tal foram utilizados em simultâneo dois mapas de estórias diferentes (Ohler, 2008 e Wu & Yang, 2009), que permitissem uma maior flexibilidade mental no reconhecimento das componentes de uma narrativa (anexos VI e VII).

Posteriormente, seleccionamos algumas narrativas digitais existentes com a finalidade de: intensificar a aprendizagem da Língua Estrangeira através da interpretação detalhada de duas destas narrativas digitais (“Almost Paradise” e “My life has completely changed”); viabilizar a criação de um “banco” de ideias, que pudessem estimular processos de expressão de sentido através de diferentes sistemas de representação e significação e a aprendizagem clara das

componentes de uma narrativa digital. No nosso caso, procedemos a uma adaptação das sete componentes sugeridas na literatura e já mencionadas anteriormente.

Componentes da narrativa digital

Ao proceder à adaptação das sete componentes sugeridas na literatura, consideramos apenas a integração de seis componentes, mais especificamente: (1) *Ponto de vista*, que constitui a ideia central à volta da qual a narrativa é desenvolvida e a perspectiva adoptada pelos autores; (2) *Questão dramática*, identificada como a questão chave da estória que mantém a atenção da audiência e que terá uma espécie de resposta na parte final da narrativa; (3) *Componente emocional*, sendo os aspectos que dão “vida” à estória, que tocam os sentimentos de quem vê a narrativa; (4) *Componente sonora*, que inclui os sons ou músicas utilizados para enriquecer o significado da narrativa; (5) *Composição*, que se refere à utilização sem excessos de materiais, com o cuidado de os articular adequadamente; (6) *Ritmo*, que diz respeito ao facto de a estória progredir com rapidez ou com lentidão, em harmonia com o pulsar interno da narrativa. Optámos pela exclusão da componente *The gift of your voice* em virtude das narrativas digitais criadas neste estudo se afastarem do carácter marcadamente pessoal que caracteriza as narrativas digitais originalmente desenvolvidas pelo “Center for Digital Storytelling”.

Relativamente ao trabalho efectuado sobre a comunicação através da representação visual, dadas as nossas limitações de tempo para desenvolvimento de um projecto com estas características, apenas foram brevemente abordadas noções como de que forma pode uma imagem sugerir ideia de proximidade ou distância, alegria ou tristeza, o tamanho de um elemento numa imagem pode sugerir ideia de dominância, a cor pode contribuir ou mesmo criar significado, o enquadramento da imagem é também factor de significação e, por fim, o contraste efectuado através de cores pode ter efeitos na leitura de mensagens.

Por considerarmos essencial o trabalho de exploração prática do conceito de narrativa digital e também para garantir que as competências técnicas indispensáveis pudessem ser desenvolvidas, procedeu-se à construção de uma narrativa digital experimental. Após termos interpretado a estória “The frog prince” e efectuado duas narrações desta estória – uma pela docente/investigadora e outra por um aluno da turma – cada grupo elaborou a sua narrativa digital experimental. A partir desta experiência, os grupos estariam preparados para a construção das suas próprias narrativas digitais. Simultaneamente foram explorados e indicados alguns sites, que pudessem estimular a imaginação e a formulação de ideias (anexo VIII). Como forma de facilitação de acesso aos sites e como forma de distribuição de informação, documentos ou

ficheiros, foram estabelecidos contactos via email com todos os alunos, para tal vários alunos criaram um email.

Fase de criação das narrativas digitais

Para desenvolvermos o projecto, de entre as sugestões apresentadas na literatura, adoptamos a de Ohler (2008) que integra cinco etapas na implementação de um projecto desta natureza (Tabela 3.3) e que são: (1) *Planeamento da estória*, (2) *Pré-produção*, (3) *Produção*, (4) *Pós-produção* e (5) *Performance e Distribuição*.

Sessão e data	Fases do processo		Actividades
n° 18-19, 21- 23, 25-26, 28 (de 14 de Janeiro a 11 de Março)	Planeamento da estória	Construção dos mapas das estórias	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming de ideias Desenvolvimento das ideias iniciais e construção dos mapas
n° 31-42 e tempos extra (15 de Abril a 17 de Maio)		Redacção das estórias	<ul style="list-style-type: none"> Escrita dos textos com ajuda de dicionários e gramática Revisão das estórias com a professora Elaboração das questões a colocar à turma
n° 35-42 (26 de Abril a 17 de Maio)		Elaboração dos <i>storyboards</i>	<ul style="list-style-type: none"> Planeamento da conjugação das componentes, escritas, orais, visuais e aurais das narrativas digitais
n° 41-48 e Tempos extra (11 de Maio a 27 de Maio)	Pré-produção	Compilação, criação e edição dos recursos semióticos necessários para as narrativas digitais	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa na Internet Exploração de sites na Internet Experimentação de técnicas expressivas com recurso ao computador Desenho de elementos visuais Início da edição dos recursos semióticos a utilizar Narração experimental
Tempos extra (31 de Maio a 4 de Junho)	Produção	Finalização das componentes digitais a incluir nas narrativas digitais e montagem do produto final	<ul style="list-style-type: none"> Narração final Edição final das componentes digitais Adição de transições e títulos
n° 49 e Tempos extra (31 de Maio a 4 de Junho)	Pós-produção	Revisão, edição final, adição de créditos e exportação final do artefacto	<ul style="list-style-type: none"> Revisão final Adição de créditos Exportação dos artefactos
n° 50-52 e Tempos extra (7 de Junho a 17 de Junho)	Performance e Distribuição	Apresentação das narrativas digitais na turma (Integração no site da escola)	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração das questões a colocar à turma Redacção das respostas às questões do seu grupo Apresentação das narrativas digitais Resposta às questões colocadas pelos outros grupos

n° 52 e Tempos extra (17 de Junho)		<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento do “Questionário de Percepção” • Realização dos <i>focus groups</i>
--	--	--

Tabela 3.3 - Descrição do estudo – Fase 2

Na fase de *Planeamento da estória*, os mapas das estórias foram elaborados em português, partindo de um diálogo entre os elementos de cada grupo e posteriormente de um diálogo com a docente/investigadora. Na construção dos mapas das estórias recorreu-se somente a um dos modelos (Ohler, 2008), por ser aquele que poderia guiar melhor os sujeitos na elaboração da estrutura dramática da estória.

Os sujeitos iniciaram a escrita das estórias em Língua Estrangeira sem se ter feito qualquer abordagem introdutória ao grupo turma, sobre como relatar eventos no passado. Posteriormente, no âmbito de cada grupo, foram fornecidas as orientações necessárias sobre a utilização de diversos recursos, tais como a gramática presente no manual escolar, os dicionários disponibilizados, quer para decidir se o verbo a utilizar era regular ou irregular, quer para procurar vocabulário de apoio à redacção da narrativa e o tradutor da Google (embora não tendo sido incentivada a sua utilização).

Após a redacção das estórias procedeu-se à elaboração dos *storyboards*. Dada a impossibilidade de acompanhar e rever todas as estórias dos grupos em simultâneo, vários grupos iniciaram a construção do seu *storyboard* mesmo sem terem revisto com a docente/investigadora a sua narrativa. O modelo escolhido para elaboração do *storyboard* é o de Porter (2004b) por o considerarmos mais simples e objectivo (anexo IX).

Na fase de *Pré-produção* foram fornecidas a cada grupo algumas imagens e foram indicados alguns sites que pudessem ser explorados no sentido de estimular ideias para a compilação ou elaboração de recursos semióticos (imagens, músicas, sons) (anexo VIII). Foram ainda produzidas as primeiras narrações experimentais, recorrendo ao software *Audacity* e dados os primeiros passos experimentais para a elaboração ou procura dos recursos visuais. Para a edição das imagens os alunos utilizaram o *Paint*.

Na fase de *Produção*, em virtude de não ser possível todos os sujeitos efectuarem a narração da estória do seu grupo, cada grupo decidiu qual o elemento que iria efectuar a narração para a sua narrativa digital. Para as narrações finais utilizou-se o *Acid Pro 7* da Sony. Deu-se, ainda, continuidade à elaboração/ pesquisa dos recursos comunicativos não linguísticos. Por fim, os participantes utilizaram o *Windows Movie Maker* para a edição de vídeo.

Na fase de *Pós-produção* foram revistas as várias componentes das narrativas digitais. É pertinente assinalar que embora o grupo tenha tido um papel decisivo na escolha da componente sonora, a montagem final dos elementos numa única faixa de som foi efectuada pela investigadora. As nossas limitações de tempo não permitiram que tal pudesse ter sido feito pelos sujeitos envolvidos no estudo.

Na fase de *Performance*, ao apresentar à turma a sua narrativa digital cada grupo colocou quatro questões (anexo X), cujas respostas foram dadas individualmente por escrito, pelos outros elementos da turma, que foram posteriormente entregues à investigadora.

Após a apresentação das narrativas digitais e da recolha das respostas dadas, cada participante procedeu ao preenchimento do *Questionário de Percepção* e, por fim, foram realizados os *focus groups*.

As nossas limitações de tempo, face à amplitude das actividades desenvolvidas e ao facto de os únicos tempos lectivos disponíveis para a realização de todas actividades, serem os tempos de Língua Estrangeira e Área de Projecto, condicionaram a avaliação das actividades desenvolvidas. Estas condicionantes dizem respeito às dificuldades de integração de instrumentos de avaliação processual, nomeadamente na avaliação dos instrumentos de planificação de cada grupo e da performance dos intervenientes no seio do grupo. Os dados aferidos neste sentido foram recolhidos no “Diário do investigador”. As avaliações feitas no âmbito deste projecto são constituídas pelas avaliações das produções escritas realizadas (estórias de cada grupo), as avaliações das narrativas digitais e uma apreciação qualitativa das respostas dadas pelos sujeitos às questões colocadas por cada grupo. Porém deve salientar-se, que as condições em que decorreram esta actividade (interpretação das narrativas digitais dos outros grupos) foram algo adversas pois, parte delas foram realizadas numa sessão extra em que os alunos tinham que intercalar com outra actividade escolar, sendo que sete alunos não responderam a todas as questões.

Julgamos ainda de interesse referir que visto não ser possível guardar qualquer ficheiro nos computadores da escola, para realização da narrativa experimental “The frog prince” se recorreu aos *flash disk* pessoais dos alunos e para realização das narrativas digitais finais cada grupo utilizou um *flash disk* fornecido pela escola e muitos continuaram a utilizar também os seus *flash disk* pessoais.

Os dispositivos utilizados foram os computadores existentes na escola, dois computadores pessoais, um microfone e uma câmara fotográfica (modelo Cyber-shot DSC-W120 da Sony).

3.3 Selecção das técnicas de recolha de dados

Num estudo de caso o recurso a diferentes fontes de dados é importante (Yin, 2005; Coutinho, 2008). A metodologia de estudo de caso permite ao investigador observar, questionar e estudar, através da recolha de dados que inclui a observação directa, documentos, registos e artefactos físicos (Bell, 2004).

As técnicas de recolha de dados utilizadas neste trabalho foram o inquérito por questionário, a entrevista de grupo (*focus group*) e a observação.

O presente estudo, utilizou um questionário designado por “Ficha de Identificação”, para caracterizar os participantes, que foi aplicado na fase inicial do estudo. Outro questionário foi utilizado para identificação das percepções dos sujeitos envolvidos na experiência e foi aplicado no final da experiência.

Recorreu à entrevista de grupo, designada na literatura por *focus group*. A entrevista de grupo pretende registar percepções sobre diferenças na intensidade de aprendizagem na Língua Estrangeira, registar a posição dos alunos relativamente às preferências de aprendizagem no contexto escolar e saber se os sujeitos valorizam ou não as aprendizagens efectuadas e se as percebem como uma contribuição importante para o desenvolvimento pessoal de competências.

A observação participante, como Coutinho (2005, p. 213) indica, é “a principal técnica de recolha de dados” num *estudo de caso único*, como é o caso deste trabalho. A observação, tendo por base uma interacção constante com os sujeitos participantes, pretendeu compilar dados que contribuam para as finalidades desta investigação. No presente estudo, a observação como método de recolha de dados, foi utilizada ao longo de todo o trabalho desenvolvido no âmbito do projecto “Narrativas Digitais”. No desenvolvimento do estudo foi mantido um diário do investigador que pretendeu essencialmente descrever/caracterizar as práticas mantidas. Pelo facto de o investigador assumir também a função de docente no projecto realizado, adoptou-se um papel de observador participante. Para Bell (2004) este envolvimento do observador na acção da comunidade dificulta a isenção e potencia o risco de parcialidade. Contudo, a

observação não estruturada pode conduzir à recolha de informação não prevista (Pardal & Correia, 1995), o que se adequa à natureza deste estudo.

3.4 Elaboração e validação dos instrumentos de recolha de dados

3.4.1 Ficha de Identificação

A *Ficha de Identificação* (anexo I) constitui o primeiro instrumento a ser aplicado nesta investigação. Teve por objectivo caracterizar os sujeitos que participaram neste estudo, atendendo aos seguintes aspectos: idade e sexo; a) caracterização do acesso pessoal às TIC; b) início e frequência de utilização do computador; c) tipo de utilização dos meios tecnológicos; d) apetência para a utilização dos meios tecnológicos; e) identificação dos gostos e hábitos pessoais na leitura e escrita de estórias na língua materna; f) identificação dos gostos e hábitos pessoais na leitura e escrita de estórias na Língua Estrangeira (Inglês). Cada um destes aspectos procurou atender às características que passamos a indicar:

a) Caracterização do acesso pessoal às TIC (itens 1 e 2).

Visto pretendermos utilizar os meios informáticos ao longo do desenvolvimento do projecto e também recorrer ao email como forma de envio e troca de informação ou documentos, consideramos importante saber quais os alunos que poderiam ter acesso aos mesmos a partir de casa. Pretendemos, também, estabelecê-lo como um indicador da facilidade de acesso às TIC.

b) Início e frequência de utilização do computador (itens 3-5).

Consideramos pertinente saber qual a experiência que os sujeitos tinham na utilização do computador, a frequência da sua utilização e os locais habituais da sua utilização. Dado que o computador iria ser um instrumento fundamental na elaboração das narrativas digitais, seria pertinente compreender o grau de utilização desta ferramenta, por parte dos sujeitos que participaram na experiência.

c) Tipo de utilização dos meios tecnológicos (itens 6-8).

Para além de considerarmos pertinente saber qual a experiência dos sujeitos em relação aos meios informáticos, seria também pertinente saber que tipo de utilização era feita. Mais especificamente se utilizavam algum software, Internet, email, ou rede social.

d) Apetência para a utilização dos meios tecnológicos (item 8).

Também consideramos de interesse constatar as atitudes dos sujeitos face ao computador, em especial no que diz respeito ao gosto.

e) Identificação dos gostos e hábitos pessoais na leitura e escrita de histórias na língua materna (itens 10-13).

Pretende-se ter em atenção os gostos pessoais e as experiências dos sujeitos no domínio da leitura e escrita de textos narrativos na língua materna. Será entendido como um indicador quer dos conhecimentos na área, quer das motivações pessoais dos sujeitos. Incluir estes itens interessou-nos também, no sentido em que estes dados nos permitem compreender melhor os dados que pretendemos coligir com os itens da alínea seguinte.

f) Identificação dos gostos e hábitos pessoais na leitura e escrita de histórias na Língua Estrangeira (itens 14-17).

Pretende-se ter em atenção os gostos pessoais e as experiências dos sujeitos no domínio da leitura e escrita de textos narrativos na Língua Estrangeira (Inglês). Será, também, entendido como um indicador quer dos conhecimentos na área, quer das motivações pessoais dos sujeitos. Interessa-nos, ainda, compreender as motivações iniciais dos sujeitos, para a participação nas tarefas que lhes são propostas, nomeadamente a construção de narrativas em Inglês.

Este instrumento foi validado por especialistas da área, tendo sido sugerido certas alterações no uso de nomenclatura e na redacção dos itens.

3.4.2 Questionário de Percepção

O segundo instrumento utilizado foi o *Questionário de Percepção* (anexo II) aplicado aos alunos, que pretende registar as percepções dos participantes relativamente à aprendizagem percebida pelos sujeitos, à motivação sentida e implicações da experiência no processo de ensino/aprendizagem. Este questionário baseou-se na escala “standard” de Likert criada em 1932. Porém a utilização desta escala é motivo de controvérsia na literatura da especialidade. Assinala-se o facto de os respondentes evitarem a escolha das respostas que correspondem aos itens extremados, nomeadamente “discordo totalmente” e “concordo totalmente” (Albaum, et al., 2005; Cohen et al., 2008). Procurámos ter em atenção este facto e como tal os itens

extremos incluídos nesta escala evitam o uso da palavra totalmente. No caso do ponto 5 do questionário, a aplicação de apenas quatro itens foi considerada a mais adequada, nomeadamente *pouco interesse, algum interesse, interesse e muito interesse*.

Os fundamentos do questionário residem numa abordagem holística do fenómeno da aprendizagem, a partir da qual identificamos duas dimensões-base. Uma diz respeito à percepção dos sujeitos sobre o impacte da experiência na aprendizagem e a outra à satisfação e envolvimento dos sujeitos ao longo do processo. Após termos definido estas duas dimensões, constatamos que estas são coincidentes com o estudo realizado por Di Blas et al. (2009), no qual o impacte na aprendizagem foi também medido com base em duas macro-dimensões: o nível cognitivo, descrito pelos autores como o nível que envolve o conhecimento e as destrezas intelectuais e o nível afectivo, descrito como aquele que se refere à forma como os aprendentes se relacionam afectivamente com as coisas e com as actividades – sentimentos, valores, motivação e atitudes. Partindo destas duas macro-dimensões, os autores adoptaram uma lista de benefícios educativos que sustentaram como dimensões de análise para o estudo realizado (*Deep understanding; Content organization skills; Retention; Interest in a subject matter; Engagement; Technical abilities; Communication abilities e Teamwork capacities*).

Podemos referir a influência das dimensões de Di Blas et al. (2009) na elaboração do *Questionário de Percepção* utilizado. Atendendo-se também à revisão de literatura feita no capítulo dois, decidimos pela adopção de cinco dimensões, nomeadamente: (1) aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira; (2) desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo; (3) aprendizagem de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos digitais; (4) motivação experimentada pelos sujeitos e (5) implicações percebidas acerca da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem. Cada uma destas dimensões é caracterizada, indicando o respectivo número dos itens no questionário.

(1) *Aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira*

Atendendo ao nosso primeiro objectivo de investigação, optámos por dar ênfase à capacidade de produção escrita [itens 1.a), 2.b) e 2.c)] e à capacidade de compreensão de enunciados [itens 1.c), 2.e) e 2.f)]. Relativamente ao item 2.e), decidimos incluí-lo considerando o poder da estória para moldar a nossa memória (Schank & Abelson, 1995) e a sua relação com a natureza da inteligência humana (Bruner, 1996). O item 2.f) pretende aferir sobre as

potencialidades do texto multimodal, no desenvolvimento da competência de compreensão de mensagens. Tendo em atenção a revisão de literatura feita, na qual é referida a interacção entre a escrita, a fala e a audição no processo de construção de narrativas digitais (Ohler, 2008) e o potencial dos artefactos multimédia no desenvolvimento integral da linguagem (Jewitt, 2006; Labbo & Ryan, 2010) e, também, o facto de vários alunos terem a possibilidade de efectuar a narração das estórias dos grupos, consideramos de interesse a inclusão de um item específico para a capacidade de produção oral [item 1.b)]. Tendo, ainda, em atenção esta noção de desenvolvimento integral da linguagem através do texto multimodal, defendida na literatura, considerámos a inclusão de uma categoria para averiguar a percepção dos intervenientes sobre a aprendizagem global, mais especificamente sobre a melhoria global e sobre o desenvolvimento de estratégias de comunicação na Língua Estrangeira [itens 2.a) e 2.d)] (Tabela 3.4). Usou-se uma escala de tipo Likert com cinco opções de resposta de “Discordo bastante” a “Concordo bastante”.

Indicador	Questão
Capacidade de produção escrita em Língua Estrangeira	Com esta experiência de criar narrativas digitais: 1. a) Consegui desenvolver a minha capacidade de escrever em língua Inglesa.
Capacidade de produção oral em Língua Estrangeira	1. b) Consegui desenvolver a minha capacidade de falar em língua Inglesa.
Capacidade de compreensão de enunciados escritos em Língua Estrangeira	1. c) Consegui desenvolver a minha capacidade de compreender textos em língua Inglesa.
Desenvolvimento global em Língua Estrangeira	Em relação à língua Inglesa: 2. a) Esta experiência deu-me possibilidade de melhorar o meu Inglês.
Vocabulário em Língua Estrangeira	2. b) Esta experiência ajudou-me a aumentar o meu vocabulário em Inglês.
Construção frásica em Língua Estrangeira	2. c) Esta experiência ajudou-me a aprender a construir frases em Inglês.
Estratégias de comunicação em Língua Estrangeira	2. d) Esta experiência ajudou-me a descobrir formas de comunicar em Inglês.
Retenção de conhecimento em Língua Estrangeira	2. e) A estória que construímos está mais presente na minha memória do que outros trabalhos que fiz na disciplina de Inglês.

Capacidade de interpretação de textos multimodais em Língua Estrangeira	2. f) Interpretar as estórias dos outros grupos foi uma boa aprendizagem de Inglês.
---	---

Tabela 3.4 - Questões constituintes da aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira

(2) *Desenvolvimento percebido de competências de trabalho individual e em grupo*

A importância da narrativa como organizador cognitivo é claramente assinalada na literatura. Pretendemos saber qual a percepção dos alunos relativamente ao desenvolvimento da capacidade de organização e apresentação de ideias próprias [itens 3.b), e 3.d)]. A importância da interacção social na aprendizagem (Jenkins et al., 2009; Brown, 2009), levou-nos a considerar ser de interesse recolher a opinião dos sujeitos sobre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo [itens 3.a), 3.c) e 3.e)] (Tabela 3.5).

Indicador	Questão
	Nesta experiência considero que:
Capacidade de colaborar com outros	3. a) Aprendi a colaborar mais com os meus colegas.
Capacidade de apresentação de ideias próprias	3. b) Aprendi a apresentar melhor as minhas ideias.
Capacidade de atenção às ideias de outros	3. c) Aprendi a prestar mais atenção às ideias dos outros.
Capacidade de organização de ideias próprias na construção de uma narrativa	3. d) Aprendi a organizar melhor as minhas ideias para construir uma estória.
Capacidade de aprender com outros	3. e) Aprendi algo novo com os meus colegas.

Tabela 3.5 - Questões constituintes da percepção do desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo

(3) *Aprendizagem de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos digitais*

Tendo em consideração a importância das competências técnicas que constituem pré-requisitos para operar e comunicar no domínio dos ambientes digitais (Merchant, 2007), entendemos ser de interesse recolher a percepção dos intervenientes sobre as aprendizagens efectuadas na utilização de meios tecnológicos digitais [itens 4.a) e 4.b)]. De acordo com a

revisão de literatura feita, optámos por recolher a percepção dos alunos relativamente ao potencial dos recursos semióticos (imagens, música e sons) como ferramentas cognitivas e comunicativas, ou seja a aprendizagem efectuada na construção e compreensão de mensagens através da utilização desses recursos semióticos [itens 4.c) e 4.d)] (Tabela 3.6).

Indicador	Questão
Capacidade de utilização de meios tecnológicos	Ao construir a narrativa digital: 4. a) Considero que aprendi a utilizar melhor as tecnologias do computador.
Capacidade de comunicação através de meios tecnológicos	4. b) Considero que aprendi a comunicar melhor através das tecnologias do computador.
Recursos semióticos visuais e auditivos como mediadores de aprendizagem no domínio da construção de mensagens	4. c) A utilização de recursos tais como imagens, música e sons, ajudaram-me a construir as ideias que queria comunicar.
Recursos semióticos visuais e auditivos como mediadores de aprendizagem no domínio da compreensão de mensagens	4. d) A utilização de recursos tais como imagens, música e sons, ajudaram-me a compreender as histórias criadas pelos outros grupos.

Tabela 3.6 - Questões constituintes da percepção do desenvolvimento de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos digitais

(4) *Motivação experimentada pelos sujeitos*

Sendo a motivação factor determinante na aprendizagem, optámos pela inclusão de duas categorias para aferir a motivação sentida pelos sujeitos. A primeira que representa o interesse nas diferentes actividades realizadas [itens 5.a), 5.b), 5.c), 5.d), 5.e) e 5.f)] e a segunda a vontade expressa de trabalhar nesta experiência de aprendizagem (item 6) (Tabela 3.7).

Indicador	Questão	Escala de resposta
Interesse na aprendizagem sobre a narrativa	Indica como classificas o teu interesse nas diferentes actividades realizadas: 5. a) Aprender sobre as componentes da narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco interesse • Algum interesse • Interesse • Muito interesse
Interesse na aprendizagem sobre a narrativa digital	5. b) Aprender sobre as componentes da narrativa digital.	

Interesse na estruturação de uma narrativa	5. c) Aprender a construir o mapa de uma estória.	
Interesse na produção escrita de uma narrativa	5. d) Aprender a escrever uma estória.	
Interesse na elaboração de um <i>storyboard</i>	5. e) Aprender a fazer o <i>storyboard</i> .	
Interesse na elaboração de uma narrativa digital	5. f) Aprender a construir uma narrativa digital.	
Motivação sentida na globalidade do processo	Sentiste vontade de trabalhar nesta experiência?	
	6. a) Nenhuma vontade.	
	6. b) Pouca vontade.	
	6. c) Vontade igual a outras actividades realizadas em língua Inglesa.	(Assinala uma opção)
	6. d) Maior vontade do que outras actividades realizadas em língua Inglesa.	
	6. e) Muita vontade.	

Tabela 3.7 - Questões constituintes da motivação experimentada pelos sujeitos

(5) *Implicações percebidas acerca da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem*

Pretendemos analisar as implicações percebidas que as actividades incluídas na construção de narrativas digitais têm nas representações sobre o processo de ensino/aprendizagem, de Língua Estrangeira [itens 7. a), 7.b), 7.c), 7.d)], sobre o trabalho em grupo [item 7.e)], sobre a utilização das tecnologias digitais para comunicar [item 7.f)] e sobre o envolvimento pessoal no processo de aprendizagem [itens 7.g) e 7.h)] (Tabela 3.8). Utilizou-se novamente uma escala de tipo Likert com cinco opções de resposta de “Discordo bastante” a “Concordo bastante”.

Indicador	Questão
Gosto pela aprendizagem de Língua Estrangeira	Com esta experiência considero que: 7. a) Senti maior gosto ao aprender Inglês.
Gosto pelo estudo de Língua Estrangeira	7. b) Senti maior gosto ao estudar Inglês.
Gosto na comunicação em Língua Estrangeira ao ver narrativas digitais	7. c) Senti maior gosto ao ver as narrativas digitais do que ao ler outros textos em Inglês.

Gosto na comunicação em Língua Estrangeira ao ouvir narrativas digitais	7. d) Senti maior gosto ao ouvir as narrativas digitais do que outros textos que já ouvi em Inglês.
Gosto por trabalhar em grupo	7. e) Senti maior gosto por trabalhar em grupo.
Gosto por comunicar através de meios tecnológicos	7. f) Senti maior gosto por comunicar através das tecnologias.
Desafio sentido ao realizar esta experiência	7. g) Senti desafio ao realizar esta experiência.
Responsabilidade sentida ao realizar esta experiência	7. h) Senti-me mais responsável ao realizar este trabalho.

Tabela 3.8 - Questões constituintes das implicações percebidas acerca da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem

A validação de conteúdo deste questionário foi efectuada por especialistas da área tendo sido sugerido alterações na inclusão e redacção de certos itens e na nomenclatura utilizada. De seguida, o questionário-piloto foi aplicado a um grupo de alunos da mesma escola e do mesmo ano lectivo, a quem foi explicado o processo segundo o qual a construção de narrativas digitais teve lugar e a quem foi mostrado a narrativa digital-experiência “The Frog Prince”. Com base na análise efectuada algumas considerações foram feitas relativamente à objectividade e clareza de alguns itens e procedeu-se a algumas alterações neste sentido.

3.4.3 Guião da Entrevista de Grupo

O terceiro instrumento utilizado foi o *Guião da Entrevista de Grupo* (anexo III). Optámos por este instrumento face à dificuldade de, no instrumento anterior, redigir de uma forma inequívoca e eficaz questões que permitissem registar quais as percepções dos sujeitos relativamente às aprendizagens efectuadas na construção de narrativas digitais, comparativamente com as actividades regulares desenvolvidas na disciplina. Outro motivo que nos levou à adopção desta técnica prende-se com o facto de considerarmos que através de uma discussão em grupo seja possível estimular mais a reflexão sobre os assuntos pretendidos, permitindo uma recolha de dados mais flexível e profunda, que inclua também as perspectivas dos próprios sujeitos participantes sobre a narrativa digital enquanto metodologia educativa.

Focus group é indicado como um método de sondagem para saber como as pessoas pensam e agem (Berger, 1998 p. 89), porém neste estudo consiste numa técnica de recolha de dados que tem por base uma “discussão guiada” (Mertens, 1998 p. 321, apud Coutinho, 2005, p.115), que estimula o confronto de ideias e a recolha de “informação qualitativa e pouco estruturada” (Schutt, 1999 p. 308 apud Coutinho, 2005, p.115). A interacção entre as pessoas é fundamental, possibilitando que os dados recolhidos se traduzam numa visão colectiva (Mason & Bramble, 1997 apud Coutinho, 2005, p.115). Uma das vantagens referidas por (Berger, 1998) prende-se com o facto de o *Focus group* dinamizar as participações e reduzir as inibições:

“Group dynamics work so that respondents often become caught up in the discussion and stimulate others to contribute, sometimes offering information that is very useful. In a group situation, inhibitions can often be overcome, and material buried in the psyche can be accessed” (p. 91).

De entre as desvantagens assinaladas salientamos a possibilidade de monopolização do diálogo por parte de alguns participantes, o que remete para a importância de o moderador do debate, no nosso caso a investigadora, estar atenta a esta possibilidade.

Para formação dos *focus groups* optámos por manter a constituição dos grupos de trabalho que operaram em conjunto no processo de construção das narrativas digitais. Previamente à realização da entrevista de grupo foi explicado a cada grupo o propósito da entrevista, pedindo que todos dessem a sua opinião, sendo-lhes explicado que por razões práticas a entrevista seria gravada. Este foi o texto utilizado:

Esta pretende ser uma entrevista de grupo, uma espécie de troca de ideias entre o grupo acerca da experiência de aprendizagem das narrativas digitais. A entrevista será feita da seguinte forma: farei as perguntas e vocês respondem às questões, podendo acrescentar alguma ideia que considerem importante para o assunto. Irei gravar o nosso diálogo, só para ser mais fácil a forma como terei de o relatar.

A validação de conteúdo deste instrumento foi feita por especialistas da área, tendo sido sugerido algumas alterações em relação à objectividade de alguns itens. O *Guião da Entrevista de Grupo* é constituído por três dimensões que vamos caracterizar.

(1) Percepção sobre diferenças na intensidade de aprendizagem na Língua Estrangeira

Interessou-nos analisar até que ponto os alunos consideram existir diferenças na intensidade de aprendizagem em Inglês, comparativamente com as actividades regulares e quais as razões que encontram para essa consideração (questão 1) (Tabela 3.9).

Indicador	Questão
Diferenças na intensidade de aprendizagem da Língua Estrangeira	1. Se compararmos com as outras actividades que costumam fazer em Inglês, consideram que esta experiência das narrativas digitais vos possibilitou aprender mais Inglês (ou menos ou igual)? Porquê?

Tabela 3.9 - Questão constituinte da avaliação de diferenças na intensidade de aprendizagem na Língua Estrangeira

(2) Preferências de aprendizagem no contexto escolar

Dada a importância das tarefas envolvidas e das características do ambiente de aprendizagem (Blumenfeld et al., 1991), enquanto factores de motivação e envolvimento, consideramos de interesse verificar quais as preferências dos intervenientes relativamente às actividades a incluir no processo de ensino/aprendizagem (questão 2) (Tabela 3.10).

Indicador	Questão
Preferências dos sujeitos envolvidos relativamente às actividades a incluir no processo de ensino/aprendizagem	2. Se pudessem escolher, como preferiam aprender Inglês, através das actividades que costumam fazer na disciplina ou através de uma actividade como a das narrativas digitais? Porquê?

Tabela 3.10 - Questão constituinte da avaliação das preferências dos sujeitos envolvidos relativamente às actividades a incluir no processo de ensino/aprendizagem

(3) Valorização das aprendizagens efectuadas e percepção sobre o desenvolvimento pessoal de competências

Finalmente, interessou-nos colocar à discussão o princípio de relevância pessoal (Laurel, 2003), procurando compreender se os sujeitos intervenientes neste estudo valorizam as aprendizagens realizadas no processo de construção de narrativas digitais (Blumenfeld et al., 1991) e registar percepções sobre o desenvolvimento de competências próprias (questão 3) (Tabela 3.11).

Indicador	Questão
Relevância pessoal das aprendizagens efectuadas e competências próprias desenvolvidas	3. Consideram que esta experiência foi uma aprendizagem importante? Por exemplo colocaram em acção habilidades que possuem que ainda não tinham revelado? Ou fizeram actividades que têm mais a ver com os vossos gostos pessoais? Ou aprenderam algo novo?

Tabela 3.11 - Questão constituinte da avaliação relativa à valorização das aprendizagens efectuadas e à percepção sobre o desenvolvimento pessoal de competências

3.4.4. Grelha de Avaliação das Narrativas Digitais

Para este estudo foram considerados os dados provenientes da avaliação das produções escritas realizadas e da avaliação das narrativas digitais construídas pelos alunos. Para avaliação das narrativas digitais foi criada uma grelha específica (anexo IV), que surgiu como uma adaptação de uma grelha utilizada anteriormente pela Doutora Clara Coutinho, no âmbito do Mestrado em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho e partindo, também, de outras grelhas encontradas na literatura (Skip Via, 2002; Kamehameha Schools (1996/2010); Hodgson, s.d.; Matthews-DeNatale, 2008; Universidade de Houston, 2009;). Esta grelha é constituída por cinco dimensões que integram vários itens de avaliação. As dimensões dizem respeito à “Mensagem verbal”, “Aspectos gerais da realização”, “Aspectos técnicos da realização” que por sua vez se subdivide em “Voz” e “Música/Sons”, “Elementos visuais” e, por fim, “Ficha técnica” (Tabela 3.12).

Dimensão	Itens
Mensagem verbal	Clareza da intenção comunicativa da mensagem Mensagem capta a atenção da audiência Presença dos elementos narrativos Adequação da linguagem
Aspectos gerais da realização	Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem Relação elementos visuais e elementos sonoros Sequencialização Extensão adequada

Aspectos técnicos da realização	Entoação
Voz	Dicção
	Ritmo adequado
Música / Sons	Consistência
	Clareza
	Adequação ao tema da narrativa
	Coordenação com os momentos da narrativa
	Contribuição para o significado da narrativa
	Intensidade/Volume
Elementos Visuais	Adequação ao tema
	Enriquecimento do significado da narrativa
	Enquadramento
	Contraste figura-fundo
Ficha técnica	Indicação das fontes de informação
	Materiais com direitos de autor utilizados com permissão

Tabela 3.12 - Grelha para avaliação das narrativas digitais

3.4.5 Diário do investigador

O diário do investigador pretende recolher observações, reflexões, interpretações e ajudar o investigador a pensar criticamente e a melhorar a sua prática (Coutinho et al., 2009).

O diário do investigador constitui um formato que se adequa à recolha de dados na observação de aulas. Este instrumento tem sido sobretudo utilizado na investigação qualitativa, estabelecendo-se como um guia que se adapta à verificação das ocorrências (Lüdke & André, 1988).

Neste estudo a investigadora pretendeu registar no diário o número, data e actividades levadas a efeito nas sessões realizadas e os dados e ocorrências que consideramos importantes, para a interpretação dos resultados e para a avaliação global do projecto.

3.5 Processo de recolha de dados

Todos os questionários utilizados foram ministrados em suporte de papel e as respostas dadas na presença da investigadora.

As entrevistas em grupo foram realizadas ao longo de um dia lectivo, no qual foi possível conduzir cada *focus group* durante cerca de trinta minutos. Este foi o único tempo disponível, que é pouco, se considerarmos a necessidade de um certo tempo para se criar um ambiente de discussão. Todas as entrevistas de grupo foram gravadas e posteriormente transcritas.

3.6 Tratamento de dados

Para análise dos dados recolhidos através dos questionários recorreremos à estatística descritiva, apresentando as frequências e as percentagens de resposta.

Para análise dos dados recolhidos através dos *focus groups* elaboramos um relatório no qual é feita uma sùmula acerca dos discursos elaborados pelos sujeitos participantes. Foram, ainda, identificadas categorias de análise tendo por base os discursos elaborados pelos participantes.

Partindo dos dados recolhidos nos questionários, nos *focus groups*, no diário do investigador e na observação feita, procedemos a uma triangulação da informação proveniente das diferentes fontes.

3.7 Caracterização de participantes

3.7.1 Género e composição etária

Como referimos anteriormente o total de participantes é constituído por 22 sujeitos, sendo que destes 11 (50%) são do sexo feminino e 11 (50%) do sexo masculino. Em relação à sua composição etária a maioria dos sujeitos (86,3%) tem 11 anos, sendo que 2 (9%) têm 12 anos e apenas 1 (4,5%) tem 13 anos (gráfico 3.1).

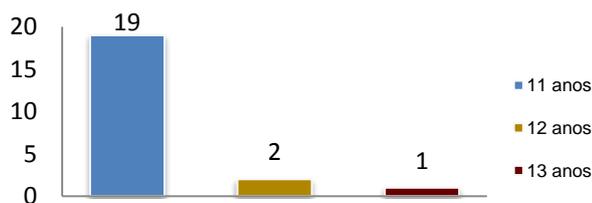


Gráfico 3.1- Composição etária dos participantes

3.7.2 Acesso às TIC

Relativamente à posse de computador por parte dos participantes no estudo, verifica-se que a maior parte (86,3%) dos sujeitos tem computador, sendo poucos (13,6%) os que não têm. Verifica-se também que a maioria tem acesso à Internet (77,2) e os sujeitos que não têm acesso

à Internet constituem uma minoria (22,7%). A maioria tem computador e acesso à Internet (gráfico 3.2).

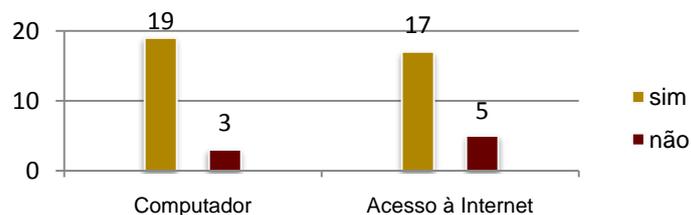


Gráfico 3.2- Posse de computador e acesso à Internet

3.7.3 Início e frequência de utilização do computador

Ao observarmos os dados referentes ao início de utilização do computador verificamos que somente 2 (9%) dos sujeitos começaram a utilizar o computador no início do ano lectivo em que este estudo teve lugar (gráfico 3.3). A maioria dos sujeitos (59%) começou a utilizar o computador no 1º ciclo. Dos participantes 4 (18,1%) iniciaram quando vieram para o 2º ciclo e 3 (13,6%) indicaram outro início, 2 alunas indicaram que começaram aos cinco anos e 1 aos seis.

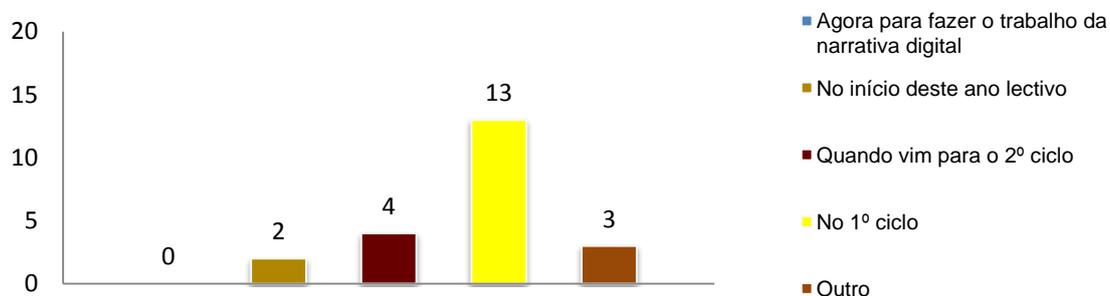


Gráfico 3.3 – Início de utilização do computador

No que se refere à frequência de utilização do computador, a maioria dos sujeitos (72,7%) utiliza o computador todos os dias. Do total de sujeitos 4 (18,1%) utiliza duas a três vezes por semana, 1 (4,5%) utiliza uma vez por semana e outro utiliza às vezes, sendo que todos declaram utilizar (gráfico 3.4).

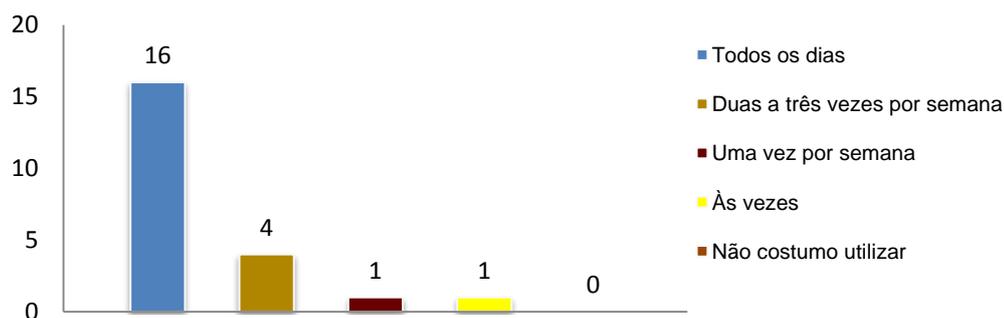


Gráfico 3.4 - Frequência de utilização do computador

Quanto ao local de utilização do computador os dados mostram que a quase totalidade (95,4%) dos alunos utiliza o computador em casa (gráfico 3.5). A utilização na escola é assinalada por apenas 9 alunos (40,9%) e destes todos indicam que usam também em casa. Só dois alunos referem que utilizam noutros locais. Uma aluna que para além de utilizar na escola e em casa usa na casa da avó e um aluno que não tem computador e recorre à biblioteca local.

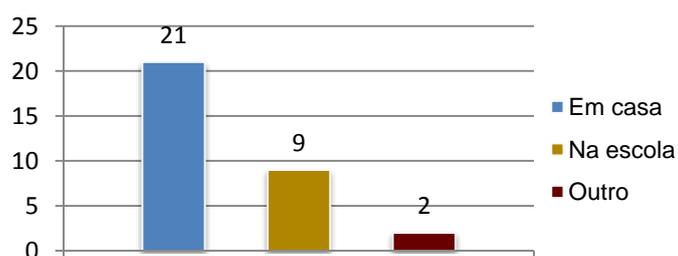


Gráfico 3.5- Local de utilização do computador

3.7.4 Actividades no computador

Relativamente ao software usado e às actividades realizadas no computador pelos sujeitos a distribuição da frequência mostra que a actividade predominante (100%) é o jogar jogos (gráfico 3.6). Duas actividades são também bastante praticadas, nomeadamente a utilização de email (86,3%) e falar com os amigos (81,8%). Porém, acerca da utilização de email, é de interesse referir que ao longo das actividades realizadas no âmbito deste estudo, foi possível verificar que o número de participantes que tinham de facto um email cujo uso fosse sistemático era inferior ao assinalado. Esta constatação é explicada pelo facto de a questão sobre a utilização de email ter sido interpretada por alguns alunos, como se já tivesse tido essa experiência. No que diz respeito às actividades de escrever texto e de pintar ou desenhar são

apenas realizadas por 11 alunos (50%). Por último, dos 9 alunos que indicaram outra actividade, 3 (13,6%) referiram ouvir música, 2 (9%) pesquisa na Internet, 2 (9%) a utilização do *Power Point* e 1 (4,5%) ver vídeos no *Youtube* (gráfico 3.6).

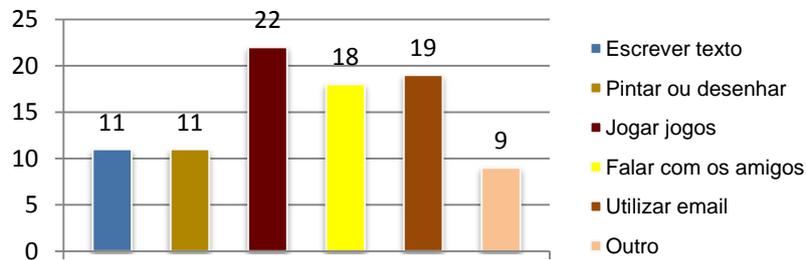


Gráfico 3.6- Actividades realizadas no computador

Quanto à frequência de utilização da Internet podemos constatar que uma grande parte dos alunos (63,6%) utiliza todos os dias, sendo que 4 (18,1%) utilizam três ou mais vezes por semana, 2 (9%) uma a duas vezes e 2 (9%) nunca utilizam (gráfico 3.7).

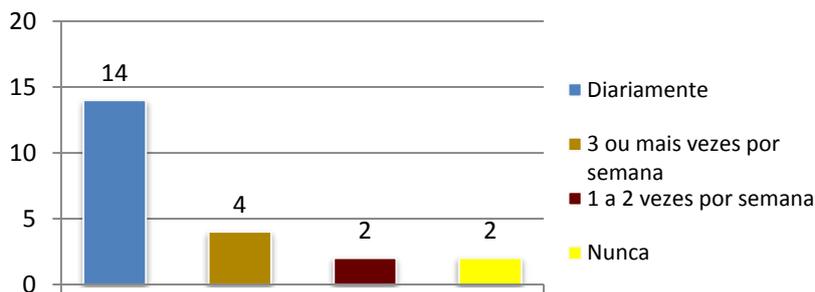


Gráfico 3.7 - Frequência de utilização da Internet

3.7.5 Gostar de trabalhar no computador

Verifica-se claramente que todos os sujeitos gostam de trabalhar com o computador (gráfico 3.8).

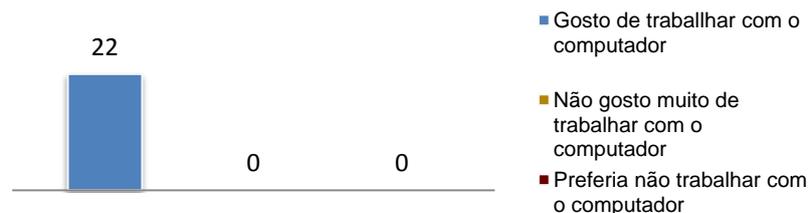


Gráfico 3.8 - Gosto de trabalhar no computador

3.7.6 Identificação dos gostos e hábitos pessoais na leitura e escrita de estórias na língua materna

Relativamente aos gostos pessoais dos alunos podemos verificar que a leitura de estórias é uma actividade da preferência da grande maioria dos sujeitos (86,3%). Assim são mais aqueles que gostam de ler estórias na língua materna do que de escrever estórias (63,6%) (gráfico 3.9).

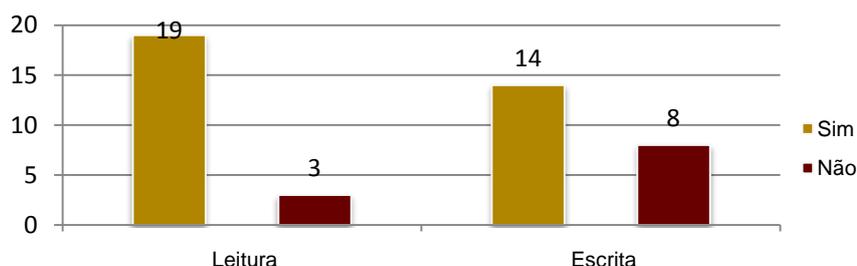


Gráfico 3.9 - Gosto pela leitura e escrita de estórias na língua materna

Quanto ao hábito de realização destas actividades os dados revelam que a frequência é superior para a leitura (63,6%) do que para a escrita (45,4%). É de interesse assinalar que, embora seja na sua maioria às vezes, todos indicam ler, no entanto 5 (22,7%) referem que nunca escrevem (gráfico 3.10).

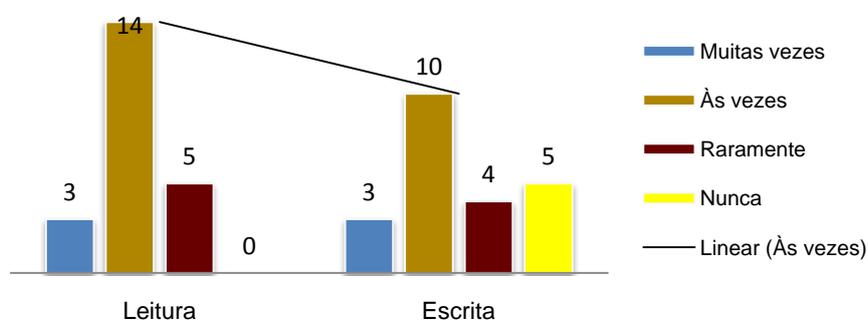


Gráfico 3.10- Frequência na leitura e escrita de estórias na língua materna

3.7.7 Identificação dos gostos e hábitos pessoais na leitura e escrita de estórias na Língua Estrangeira

Relativamente aos gostos pessoais das actividades de leitura e escrita de estórias na Língua Estrangeira, constata-se que a maioria dos alunos (77,2%) não gosta de ler estórias em Língua Estrangeira e a quase totalidade dos sujeitos (90,9%) não gosta de escrever (gráfico 3.12). As razões assinaladas para a leitura são: “porque não entendo”; “porque é uma língua

muito complicada”; “porque não percebo muitas das coisas”; “porque não percebo nada”; “porque não sei ler”; “não compreendo e não gosto”. As razões assinaladas para a escrita são: “porque não sei”; “porque não sei o que digo”; “nunca escrevi”; “porque acho difícil”; “porque não percebo o que estou a escrever”; “o meu vocabulário ainda não está bem preparado”.

Estes dados são indicadores da propensão dos alunos para o trabalho a realizar no projecto “Narrativas Digitais”, mais especificamente para a construção de uma estória. Como se pode inferir esta propensão é claramente não favorável (gráfico 3.11).

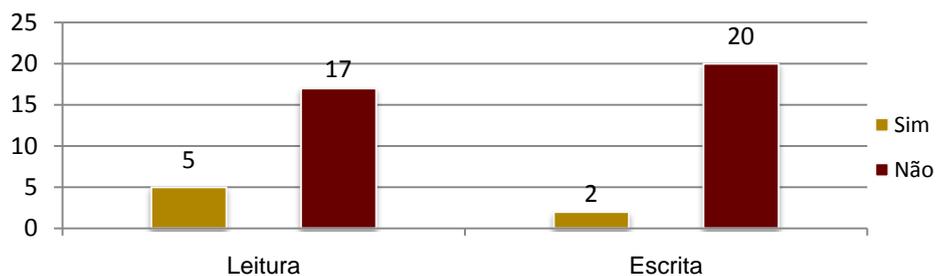


Gráfico 3.11- Gosto pela leitura e escrita de histórias em Língua Estrangeira

No que diz respeito aos hábitos de leitura de histórias na Língua Estrangeira, verifica-se que 9 alunos (40,9%) nunca lêem, 7 alunos (31,8%) lêem às vezes e 6 (27,2%) raramente o fazem, enquanto nenhum sujeito lê muitas vezes. Em relação à escrita de histórias a distribuição de frequência revela claramente que o nunca é dominante (81,8%). Regista-se que 3 alunos (13,6%) fazem-no raramente e 1 (4,5%) às vezes (gráfico 3.12). Contudo, mesmo em relação a estes alunos que indicam fazer esta actividade raramente, os dados recolhidos na avaliação diagnóstica sugerem que a actividade de escrever histórias foi aqui interpretada como a elaboração de pequenos textos.

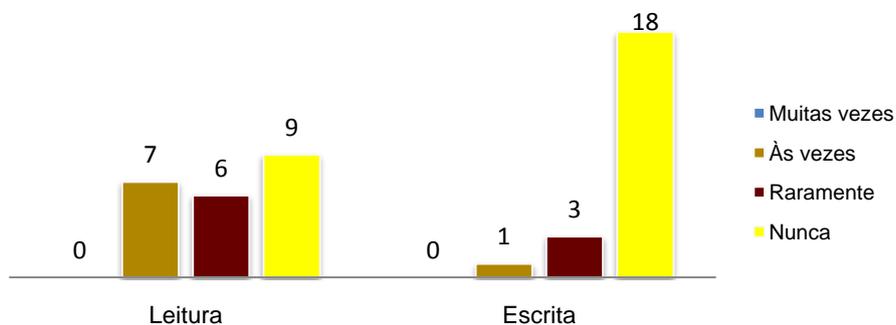


Gráfico 3.12 - Frequência na leitura e escrita de histórias na língua Estrangeira

3.7.8 Comportamento e aproveitamento global da turma

Nos primeiros momentos da avaliação efectuada pelo conselho de turma (avaliação intercalar de Novembro 2009) regista-se que “o comportamento global da turma é pouco satisfatório e o aproveitamento satisfatório”. Ao longo do ano lectivo sete alunos tiveram um Plano de Recuperação e um aluno um Plano de Acompanhamento, o que significa que 36,3% dos alunos tiveram três ou mais níveis negativos. No final do ano lectivo o conselho de turma considerou que “A turma apresentou um comportamento algo perturbador manifestando certas atitudes desadequadas ao longo do ano e revelando incumprimento das regras de funcionamento das aulas. A forma de participar nem sempre foi oportuna e ordenada, acusando uma certa desorganização e falta de pertinência. Estes comportamentos disfuncionais, nomeadamente o serem faladores e desatentos, reflectiram-se negativamente no aproveitamento geral da turma.”

3.7.9 Síntese

Face aos dados recolhidos, regista-se que a maior parte dos participantes tem onze anos de idade, tem computador e acesso à Internet. Também a maior parte dos sujeitos começou a utilizar o computador no 1º Ciclo, utilizando-o todos os dias e acedendo à Internet, porém fá-lo essencialmente em casa. A actividade predominante na utilização do computador é para jogar jogos e as actividades de falar com os amigos e utilizar email são também frequentes. A utilização do computador para escrever ou desenhar/pintar é apenas realizada por metade dos sujeitos intervenientes no estudo. A totalidade dos sujeitos declara gostar de trabalhar com o computador. A leitura de histórias na língua materna é uma actividade do gosto de grande parte dos intervenientes, que na sua maioria declara ler apenas às vezes. Quanto à escrita de histórias na língua materna, é uma actividade da preferência de cerca 60% dos participantes. A leitura de histórias na Língua Estrangeira é uma actividade que não é do gosto da maioria dos intervenientes, sendo que praticamente todos declaram não gostar de escrever histórias.

Neste capítulo, vão ser apresentados os dados obtidos através do “Questionário de Percepção” (4.1) e dos *focus groups* (4.2), que incidem sobre as reacções dos participantes ao estudo. Segue-se a avaliação das produções escritas realizadas e das narrativas digitais elaboradas (4.3). Termina-se com as observações efectuadas ao longo do estudo.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Percepção dos participantes sobre o estudo

Os dados que se apresentam neste subponto, provenientes do “Questionário de Percepção”, centram-se nas cinco dimensões: Aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira (4.1.1); Desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo (4.1.2); Aprendizagem de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos (4.1.3); Motivação experimentada pelos sujeitos (4.1.4) e Implicações da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem (4.1.5).

4.1.1 Aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira

Nesta dimensão pretende-se efectuar uma análise da percepção dos intervenientes sobre o impacte da metodologia de narrativa digital, na aprendizagem da Língua Estrangeira. Como desenvolvido no capítulo anterior, esta análise incide sobre quatro categorias: (a) Capacidade de produção escrita em Língua Estrangeira; (b) Capacidade de compreensão de enunciados em Língua Estrangeira; (c) Capacidade de produção oral em Língua Estrangeira; d) Desenvolvimento global e estratégias de comunicação em Língua Estrangeira”.

4.1.1.1 Capacidade de produção escrita em Língua Estrangeira

Esta categoria inclui três itens, sendo o primeiro sobre o desenvolvimento da capacidade de escrever em língua Inglesa, o segundo sobre o aumento do vocabulário em Inglês e o terceiro sobre a aprendizagem ao construir frases em Inglês (gráfico 4.1).

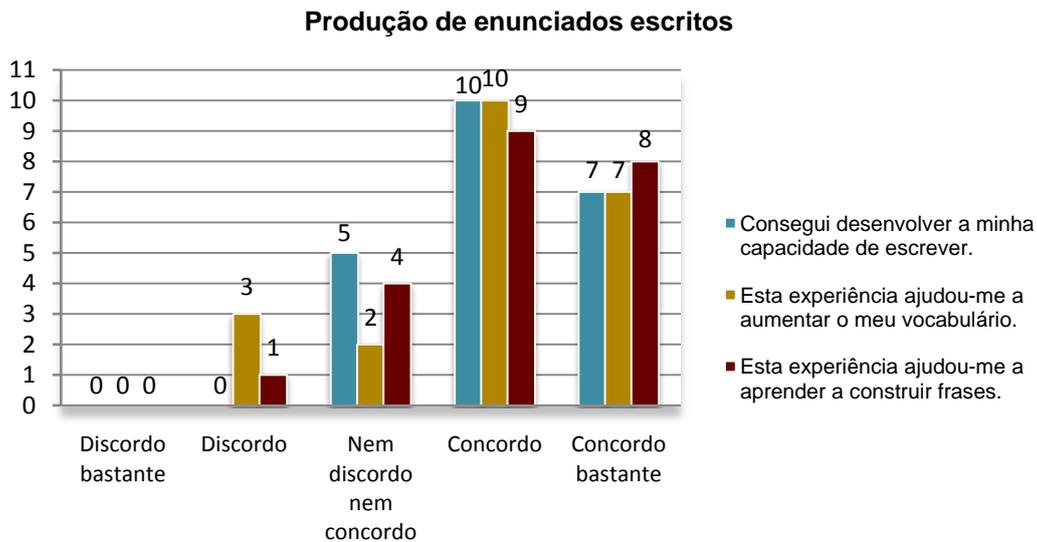


Gráfico 4.1- Competência de produção escrita

Relativamente ao desenvolvimento da capacidade de escrever, verifica-se uma incidência maioritariamente afirmativa de 77,2% (17 alunos), sendo 45,4% concordante (10 alunos) e 31,8% bastante concordante (7 alunos). Não se apresenta qualquer frequência nos níveis “Discordo bastante” e “Discordo”, sendo que 22,7% (5 alunos) tem uma opinião neutra. A moda apresenta-se na opção “Concordo”.

Na questão relativa ao desenvolvimento de vocabulário, também se constata uma incidência maioritariamente afirmativa de 77,2% (17 alunos), sendo 45,4% concordante (10 alunos) e 31,8% bastante concordante (7 alunos). A opção “Discordo” tem uma frequência de 13,6% (3 alunos) e 9% (2 alunos) assinalaram nem concordo nem discordo. A moda apresenta-se na opção “Concordo”.

Sobre a aprendizagem de construção de frases, também se identifica uma incidência maioritariamente afirmativa de 77,2% (17 alunos), sendo 41% concordante (9 alunos) e 36,3% bastante concordante (8 alunos). A moda apresenta-se na opção “Concordo”.

Em síntese, a grande maioria dos sujeitos considera que desenvolveu a capacidade de escrever, aumentou o vocabulário e aprendeu a construir frases.

4.1.1.2 Capacidade de compreensão de enunciados em Língua Estrangeira

O primeiro item desta categoria indaga sobre a “capacidade de compreender textos em língua Inglesa”, o seguinte sobre se “A estória que construímos está mais presente na minha

memória do que outros trabalhos que fiz na disciplina de Inglês” e o último se “Interpretar as estórias dos outros grupos foi uma boa aprendizagem de Inglês” (gráfico 4.2).

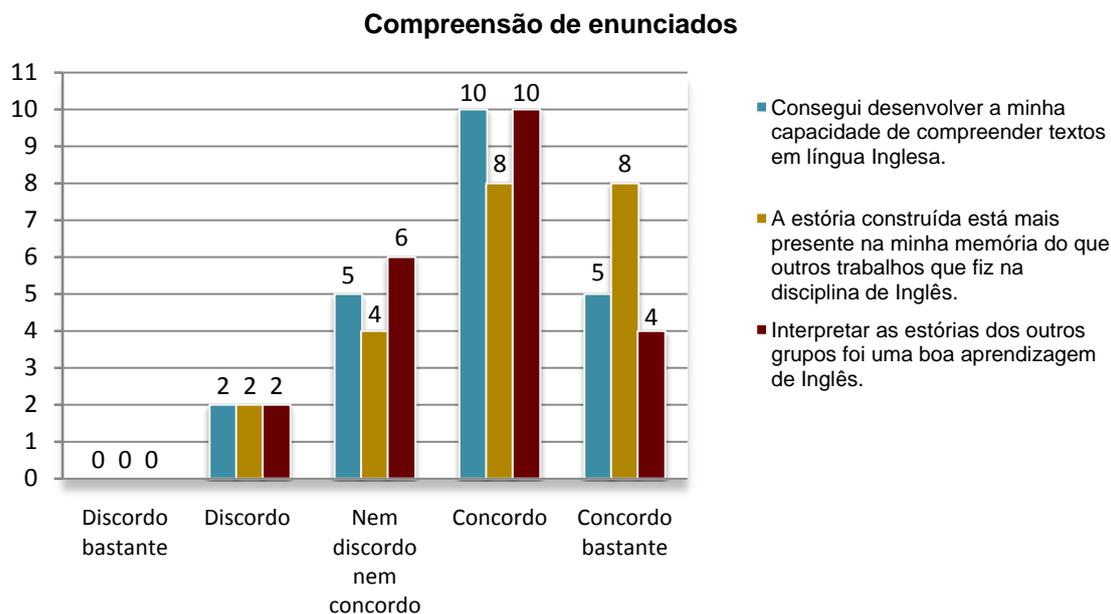


Gráfico 4.2 - Competência de compreensão de enunciados

Quanto ao item sobre o desenvolvimento da capacidade de compreender textos em Língua Inglesa, verifica-se uma incidência maioritária de concordância de 68,1% (15 alunos). Deste número 45,4% (10 alunos) concordam e 22,7% (5 alunos) concordam bastante. A opção “Discordo” foi seleccionada por 9% (2 alunos), sendo que 22,7% (5 alunos) não discorda nem concorda. A moda encontra-se na opção “Concordo”.

No item relativo à capacidade de retenção na memória por intermédio da construção narrativa, constata-se uma incidência maioritária de concordância de 72,7% (16 alunos), sendo que 36,3% (8 alunos) se encontram quer na opção “Concordo”, quer na opção “Concordo bastante”. A opção “Discordo” revela uma percentagem de 9% (2 alunos), sendo que 18,1% (4 alunos) não discorda nem concorda. Neste item temos uma distribuição bimodal nas opções “Concordo” e “Concordo bastante”.

No item relativo à interpretação das narrativas digitais dos outros grupos, existe uma incidência maioritária de concordância de 63,6% (14 alunos). Deste número 45,4% (10 alunos) concordam e 18,1% (4 alunos) concordam bastante. A opção “Discordo” revela uma percentagem de 9% (2 alunos), sendo que 27,2% (6 alunos) não discorda nem concorda. A moda encontra-se na opção “Concordo”.

Em resumo, constata-se que a maioria dos participantes considera que desenvolveu a capacidade de compreender textos em Língua Inglesa, que a estória que construiu está mais na memória do que outros textos produzidos na disciplina de Língua Estrangeira e que desenvolveu a capacidade de interpretar textos multimodais em Língua Estrangeira.

4.1.1.3 Capacidade de produção oral em Língua Estrangeira

Este item, sobre a capacidade de produção oral em Língua estrangeira, apresenta dados referentes a todos os alunos, aos sete alunos que fizeram a narração e aos participantes que não fizeram a narração (gráfico 4.3).

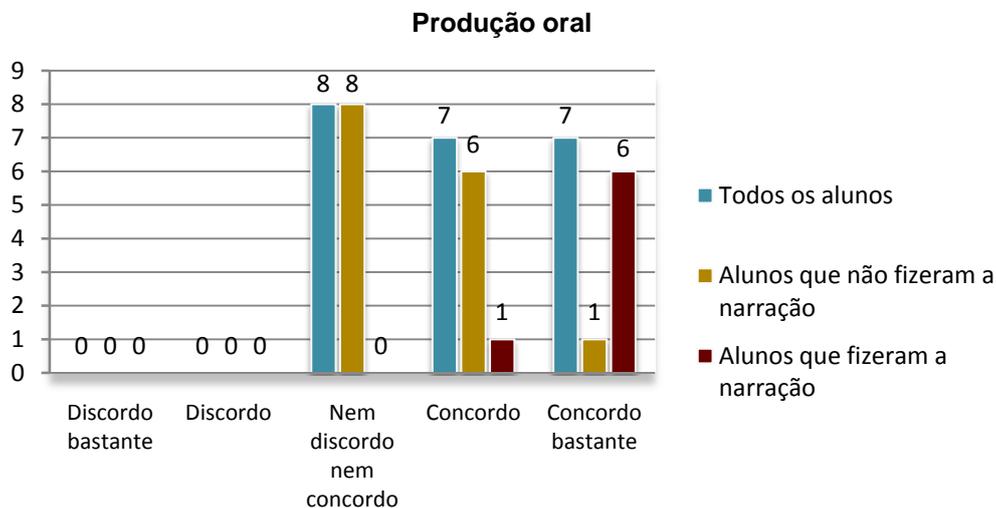


Gráfico 4.3 - Competência de produção oral

A leitura dos dados relativos a este item, ao englobar todos os intervenientes, mostra que a percentagem é maioritariamente afirmativa (63,6% / 14 alunos). Deste total 31,8% (7 alunos) encontra-se quer na opção “Concordo”, quer na opção “Concordo bastante”. Seguindo-se 36,3% (8 alunos), que indicaram nem discordo nem concordo. Os níveis que exprimem discordância não foram assinalados. A moda situa-se na opção “Não discordo nem concordo”.

Se a leitura dos dados incluir somente os alunos que não fizeram esta actividade, verifica-se que 53,3 (8 alunos) revelam uma posição neutra e 46,6% (7 alunos) uma posição de concordância. A moda situa-se na opção “Não discordo nem concordo”

Por fim, se a leitura dos dados se referir exclusivamente aos alunos que fizeram esta actividade, a percentagem revela que 14,2% (1 aluno) concorda e 85,7% (6 alunos) se

posicionam na opção “Concordo bastante” e, neste caso, quer os níveis que exprimem discordância, quer o nível neutro, não têm qualquer frequência. A moda situa-se na opção “Concordo bastante”. Estes alunos reconhecem que desenvolveram a capacidade de falar em Língua Estrangeira.

4.1.1.4 Desenvolvimento global e estratégias de comunicação em Língua Estrangeira

Esta categoria inclui dois itens: o primeiro indaga se esta experiência deu a possibilidade de melhorar o Inglês e o segundo se esta experiência ajudou a descobrir formas de comunicar em Inglês” (gráfico 4.4).

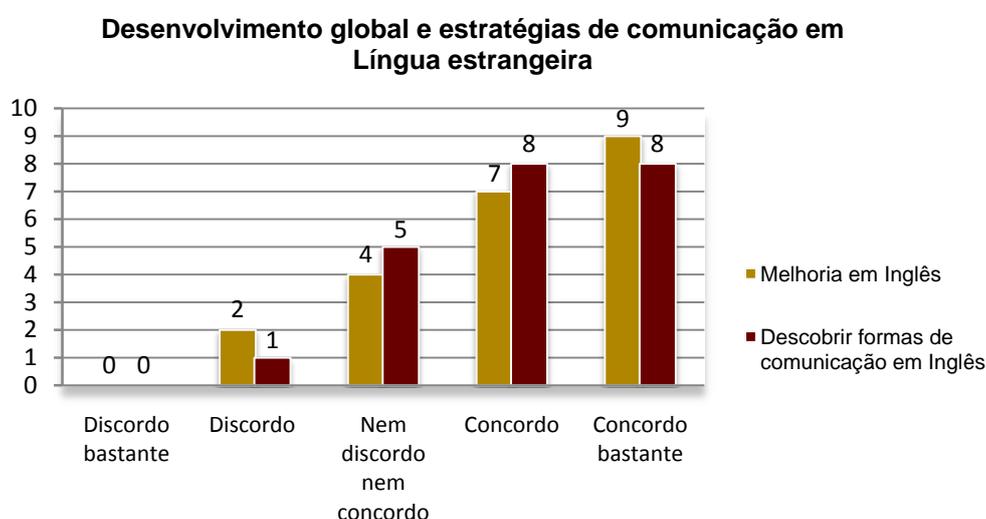


Gráfico 4.4- Desenvolvimento global e estratégias de comunicação em Língua Estrangeira

No item relativo à melhoria global, verifica-se uma percentagem maioritariamente afirmativa de 72,7% (16 alunos), sendo 31,8% (7 alunos) na opção “Concordo” e 41% (9 alunos) na opção “Concordo bastante”. A opção “Discordo” tem uma percentagem de 9% (2 alunos) e 18,1% (4 alunos) assinalam “Nem discordo nem concordo”. A moda apresenta-se na opção “Concordo bastante”.

No item relativo a estratégias de comunicação, a percentagem é também maioritariamente afirmativa (72,7% / 16 alunos), apresentando o nível de concordância e o nível de bastante concordância a mesma distribuição, 36,3% (8 alunos). A opção “Discordo” tem uma percentagem de 4,5% (1 aluno) e a opção “Nem discordo nem concordo” tem uma percentagem de 22,7% (5 alunos). A moda é bimodal distribuindo-se por “Concordo” e “Concordo bastante”.

Em síntese, a grande maioria dos alunos concorda que esta experiência lhes permitiu desenvolver competências globais de comunicação em Língua Estrangeira.

4.1.2 Desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo

Nesta dimensão pretende-se efectuar uma análise da percepção dos intervenientes sobre o impacte da metodologia de narrativa digital no desenvolvimento de competências de trabalho. Como indicado no anterior capítulo, esta análise incide sobre duas categorias: desenvolvimento da capacidade de organização e apresentação de ideias próprias e desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo.

4.1.2.1 Desenvolvimento da capacidade de organização e apresentação de ideias próprias

Esta categoria engloba dois itens: o primeiro sobre se “Aprendi a apresentar melhor as minhas ideias” e o segundo sobre se “Aprendi a organizar melhor as minhas ideias para construir uma estória” (gráfico 4.5).

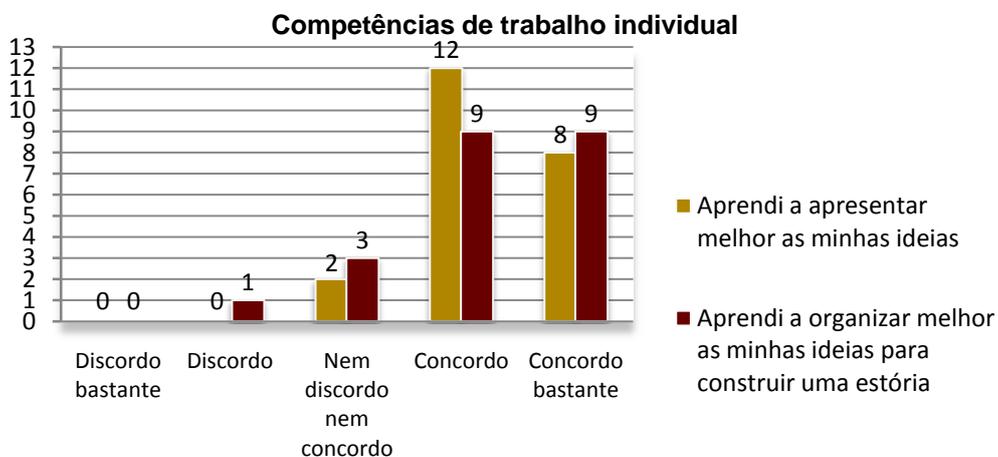


Gráfico 4.5 - Competências de trabalho individual

A leitura dos dados relativos à apresentação de ideias indica uma maioria afirmativa de 90,9% (20 alunos), sendo que 54,5% (12 alunos) se encontra na opção “Concordo” e 36,3% (8 alunos) na opção “Concordo bastante”. Os níveis de discordância não apresentam frequência,

havendo no entanto 2 alunos que nem discordam nem concordam. A moda situa-se na concordância.

No item sobre a organização de ideias para a construção de uma estória, verifica-se uma posição maioritariamente afirmativa de 81,8% (18 alunos), sendo a distribuição da frequência nas opções “Concordo” e “Concordo bastante” a mesma, de 40,9% (9 alunos). Nos níveis de discordância temos 4,5% (1 aluno) na opção “Discordo” e 13,6% (3 alunos) que nem discordam nem concordam. A moda é bimodal repartindo-se por “Concordo” e “Concordo bastante”.

Os dados obtidos confirmam a concordância da grande maioria dos alunos sobre o desenvolvimento da capacidade de organização e apresentação de ideias próprias.

4.1.2.2 Desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo

Esta categoria engloba três questões, a primeira sobre se aprendeu a colaborar mais com os seus colegas, a segunda sobre se aprendeu a prestar mais atenção às ideias dos outros e, por fim, a terceira sobre se aprendeu algo novo com os seus colegas” (gráfico 4.6).

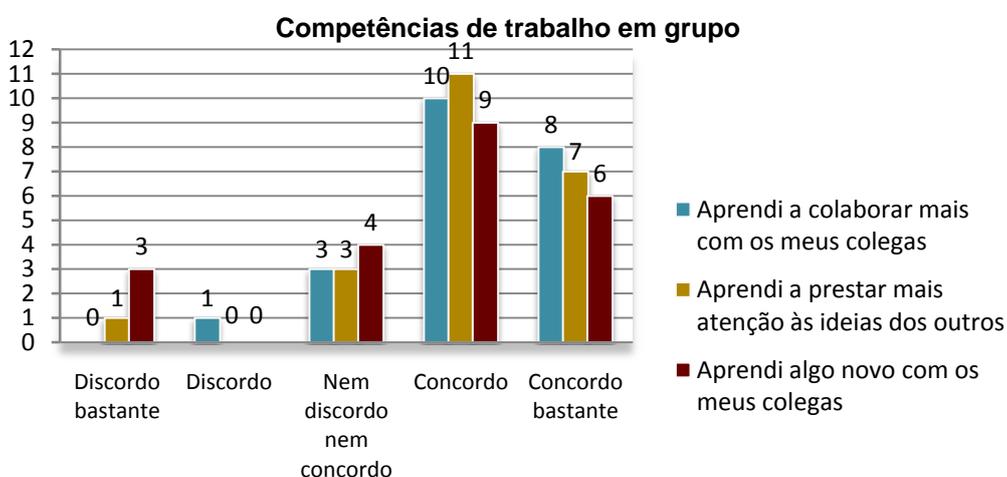


Gráfico 4.6 - Competências de trabalho em grupo

O item relativo a aprender a colaborar, indica que a grande maioria dos sujeitos respondeu afirmativamente (81,8% / 18 alunos), sendo que 45,4% (10 alunos) se encontra na opção “Concordo” e 36,3% (8 alunos) na opção “Concordo bastante”. Os níveis de discordância

revelam uma frequência de 4,5% (1 aluno) na opção “Discordo” e na posição neutra 13,6% (3 alunos). A moda situa-se na opção “Concordo”.

O item sobre o desenvolvimento da capacidade de atenção às ideias dos outros também se constata uma grande maioria afirmativa de 81,8% (18 alunos), sendo que a percentagem na opção “Concordo” é de 50% (11 alunos) e na opção “Concordo bastante” de 31,8% (7 alunos). Nos níveis de discordância temos 4,5% (1 aluno) na opção “Discordo bastante” e na posição neutra 13,6% (3 alunos). A moda situa-se na opção “Concordo”.

Em relação a aprender algo novo com os outros, 68,1% (15 alunos) manifestaram-se afirmativamente, sendo que 40,9% (9 alunos) concordam e 27,2% (6 alunos) concordam bastante. Nos níveis de discordância temos 13,6% (3 alunos) na opção “Discordo bastante” e na posição neutra 18,1% (4 alunos). A moda situa-se na opção “Concordo”.

Em síntese, os alunos reconhecem que desenvolveram competências de trabalho em grupo.

4.1.3 Aprendizagem de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos

Nesta dimensão pretende-se efectuar uma análise da percepção dos intervenientes sobre o desenvolvimento de competências técnicas para operar e comunicar no ambiente digital, bem como sobre o potencial dos recursos semióticos utilizados, na construção de conhecimento. Esta análise incide sobre duas categorias: capacidade de utilização de meios tecnológicos e construção e compreensão de mensagens tendo por base recursos semióticos como imagens, música e sons.

4.1.3.1 Capacidade de utilização de meios tecnológicos

Esta categoria engloba dois itens, o primeiro sobre se aprendeu a utilizar melhor as tecnologias multimédia do computador e o segundo sobre se aprendeu a comunicar melhor através das tecnologias multimédia do computador (gráfico 4.7).

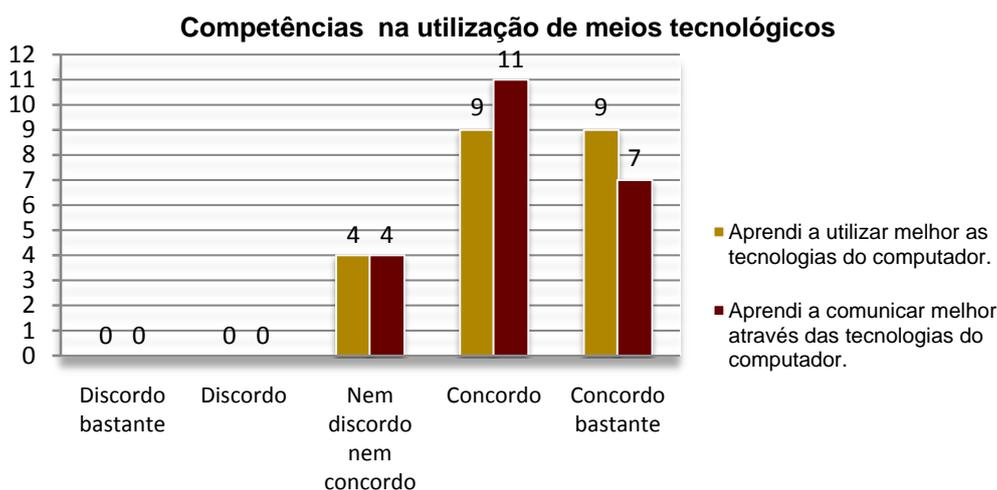


Gráfico 4.7 - Competências na utilização de meios tecnológicos

No item sobre a aprendizagem na utilização das tecnologias multimédia do computador, a grande maioria dos alunos (81,8% /18 alunos) respondeu afirmativamente, sendo que as opções “Concordo” e “Concordo bastante” apresentam a mesma frequência, 41% (9 alunos).

Relativamente à aprendizagem sobre como comunicar através das tecnologias multimédia do computador, verifica-se também uma maioria afirmativa de 81,8% (18 alunos), sendo que os níveis “Concordo” e “Concordo bastante” apresentam respectivamente uma frequência de 50% (11 alunos) e 31,8% (7 alunos). Verifica-se que 18,1% (4 alunos) nem discorda nem concorda. A moda é bimodal nas opções “Concordo” e “Concordo bastante”.

Na grande maioria, os alunos reconhecem que desenvolveram competências na utilização de meios tecnológicos, não havendo nenhum a manifestar discordância.

4.1.3.2 Construção e compreensão de mensagens tendo por base recursos semióticos como imagens, música e sons

Esta categoria engloba também dois itens. O primeiro indaga sobre se a utilização de recursos tais como imagens, música e sons, ajudaram a construir as ideias a comunicar e o segundo sobre se a utilização de recursos tais como imagens, música e sons, ajudaram a compreender as estórias criadas pelos outros grupos (gráfico 4.8).

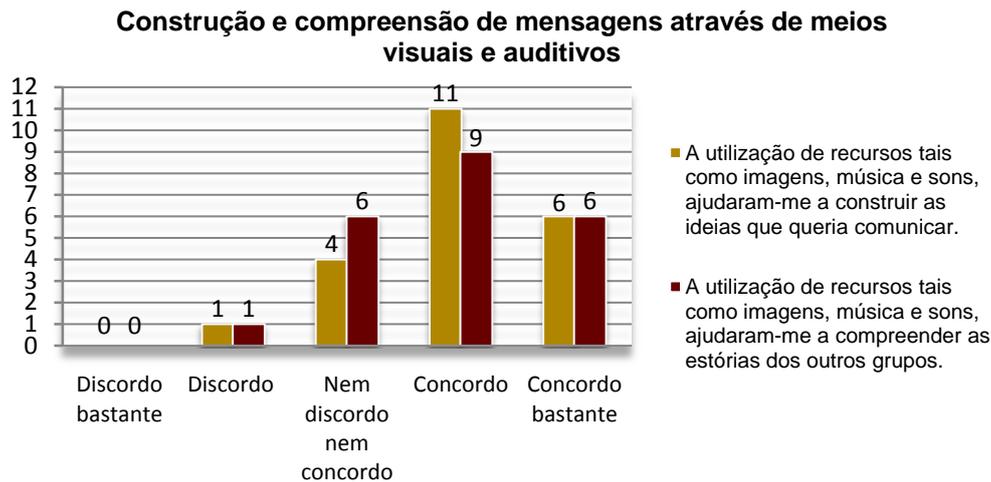


Gráfico 4.8 - Aprendizagem através de recursos semióticos não linguísticos

No item relativo à construção de ideias através de recursos visuais e auditivos, verifica-se que a maioria apresenta uma posição afirmativa (77,2% / 17 alunos), sendo que a opção “Concordo” apresenta 50% (11 alunos) e a opção “Concordo bastante” 27,2% (6 alunos). A opção “Discordo” apresenta 4,5% (1 aluno) e a opção neutra 18,1% (4 alunos). A moda encontra-se na opção “Concordo”.

Relativamente ao uso de recursos visuais e auditivos para compreender as estórias dos outros grupos verifica-se uma posição afirmativa de 68,1% (15 alunos), sendo que a opção “Concordo” apresenta 41% (9 alunos) e a opção “Concordo bastante” 27,2% (6 alunos). A opção “Discordo” apresenta 4,5% (1 aluno) e a opção neutra 27,2% (6 alunos). A moda encontra-se na opção “Concordo”.

Os recursos visuais e auditivos contribuíram para ajudar a construir as ideias que queriam comunicar e contribuíram para ajudar a compreender as estórias dos outros grupos.

4.1.4 Motivação experimentada pelos sujeitos

Nesta dimensão pretende-se efectuar uma análise da percepção dos intervenientes sobre o impacte das actividades realizadas no âmbito deste estudo na motivação sentida pelos intervenientes. Esta dimensão inclui duas categorias: interesse nas diferentes actividades realizadas e vontade de trabalhar nesta experiência de aprendizagem.

4.1.4.1 Interesse nas diferentes actividades realizadas

Esta categoria inclui um grande item, que se desdobra em seis sub-itens e que indaga sobre o interesse nas diferentes actividades realizadas: Aprender sobre as componentes da narrativa, Aprender sobre as componentes da narrativa digital, Aprender a construir o mapa de uma estória, Aprender a escrever uma estória, Aprender a fazer o *storyboard* e Aprender a construir uma narrativa digital (gráfico 4.9).

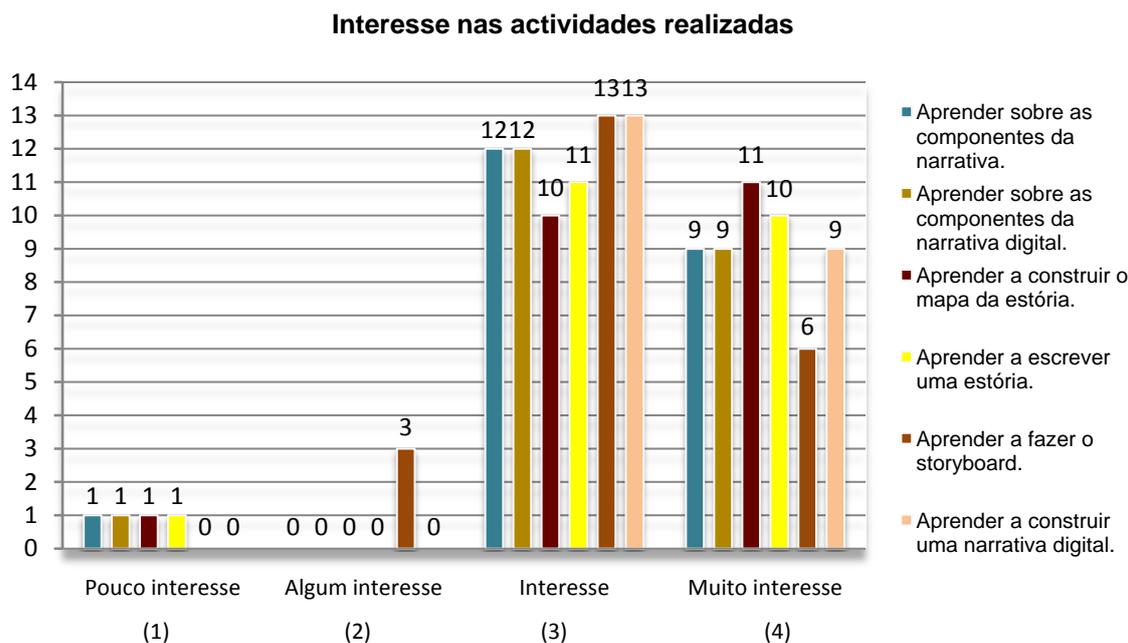


Gráfico 4.9 - Interesse nas diferentes actividades realizadas

No sub-item “Aprender sobre as componentes da narrativa” constata-se que 54,5% (12 alunos) seleccionou a opção “Interesse” e 40,9 (9 alunos) a opção “Muito interesse”. Por fim, 4,5% (1 aluno) indica pouco interesse. A moda encontra-se na opção “Interesse”. No sub-item “Aprender sobre as componentes da narrativa digital” verifica-se igual resultado.

No sub-item “Aprender a construir o mapa de uma estória” os dados revelam que 45,4% (10 alunos) das respostas se encontra na opção “Interesse” e 50% (11 alunos) na opção “Muito interesse”. Por fim, 4,5% (1 aluno) indica pouco interesse. A moda apresenta-se na opção “Muito interesse”.

No sub-item “Aprender a escrever uma estória” constata-se que 50% (11 alunos) seleccionou a opção “Interesse” e 45,4% (10 alunos) a opção “Muito interesse”. Por fim, 4,5% (1 aluno) indica pouco interesse. A moda encontra-se na opção “Interesse”.

No sub-item “Aprender a fazer o *storyboard*” 59% (13 alunos) das respostas encontra-se na opção “Interesse” e 27,2% (6 alunos) na opção “Muito interesse”. Na opção “Algum interesse” manifestaram-se 13,6 (3 alunos).

No sub-item “Aprender a construir uma narrativa digital” 100% (22 alunos) das respostas encontra-se nas opções “Interesse” e “Muito interesse”, sendo 59% (13 alunos) na opção “Interesse” e 41% (9 alunos) na opção “Muito interesse”. A moda apresenta-se na opção “Interesse”.

Numa análise global verifica-se que a quase totalidade das respostas (94,5%) apresenta-se nas opções “Interesse” e “Muito interesse”, sendo que 53,6% das respostas se encontram na opção “Interesse” e 40,9% na opção “Muito interesse”. A opção “Pouco interesse” apresenta 2,7% das respostas e a opção “Algum interesse” 2,2%.

4.1.4.2 Vontade de trabalhar nesta experiência de aprendizagem

Os participantes foram inquiridos sobre a vontade de trabalhar na experiência. No gráfico 4.10, constata-se a inexistência de respostas para as opções “Nenhuma vontade” e “Pouca vontade”. Nas restantes opções verifica-se que 22,5% dos alunos indicaram “Vontade igual a outras actividades realizadas em língua Inglesa”, 45,4% “Maior vontade do que outras actividades realizadas em língua Inglesa” e 31,8% na opção “Muita vontade”. A moda encontra-se na opção “Maior vontade do que outras actividades realizadas em língua Inglesa”.

Em resumo, a grande maioria dos participantes considera ter tido maior vontade de trabalhar nesta experiência do que nas actividades regulares.

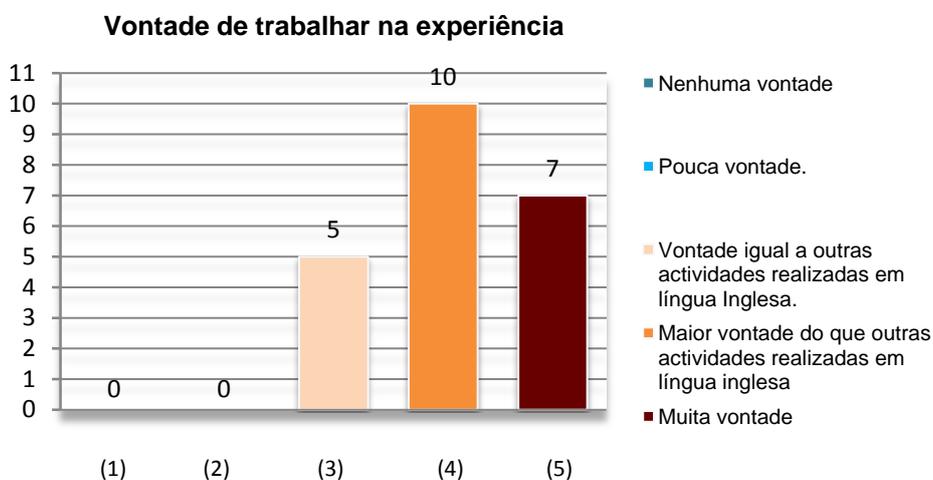


Gráfico 4.10 - Vontade de trabalhar na experiência

4.1.5 Implicações da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem

Nesta dimensão pretende-se atentar nas implicações que as actividades incluídas na construção de narrativas digitais têm nas representações sobre o processo de ensino/aprendizagem. Esta dimensão tem quatro categorias: Representações sobre a disciplina de Língua Estrangeira (4.1.5.1), Representações sobre o trabalho em grupo (4.1.5.2), Representações sobre a utilização das tecnologias digitais para comunicar (4.1.5.3) e Representações sobre o envolvimento pessoal no processo (4.1.5.4).

4.1.5.1 Representações sobre a disciplina de Língua Estrangeira

Esta categoria engloba quatro itens. O primeiro indaga sobre se gostaram de aprender Inglês e o segundo sobre se gostaram de estudar Inglês. O terceiro item sobre se gostaram mais de ver as narrativas digitais do que ler outros textos em Inglês e o quarto item sobre se gostaram mais de ouvir as narrativas digitais do que outros textos que já ouviram em Inglês.

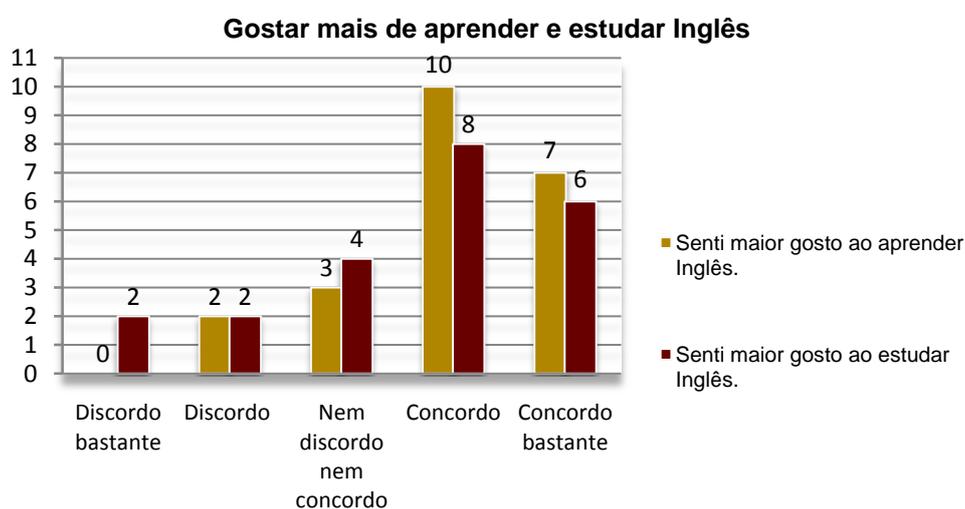


Gráfico 4.11 - Aprendizagem e estudo na Língua Estrangeira

No item relativo a ter gostado mais da aprendizagem da Língua Estrangeira no âmbito das actividades proporcionadas (gráfico 4.11), verifica-se uma posição afirmativa de 77,2% (17 alunos), sendo 45,4% (10 alunos) na opção “Concordo” e 31,8% (7 alunos) na opção “Concordo bastante”. Dois alunos (9%) indicaram discordar e três alunos (13,6%) assinalam que nem discordam nem concordam. A moda apresenta-se na opção “Concordo”.

No item referente a ter gostado mais de estudar a Língua Estrangeira constata-se que 63,6% (14) dos alunos respondem afirmativamente, sendo 36,3% (8 alunos) na opção “Concordo” e 27,2% (6 alunos) na opção “Concordo bastante”. Verifica-se que 2 alunos (9%) optaram por discordar e 2 alunos (9%) optaram por discordar bastante, o que perfaz um total de 18% de alunos que discordam. A moda apresenta-se na opção “Concordo”.

Relativamente ao item sobre gostar mais de ver as narrativas digitais do que ler outros textos (gráfico 4.12), também se nota que a maioria dos sujeitos (72,7% / 16 alunos) respondeu afirmativamente, sendo que as opções “Concordo” e “Concordo bastante” revelam a mesma distribuição, 36,3% (8 alunos). Verifica-se que 27,2% dos sujeitos assinalaram a opção “Nem discordo nem concordo”.

Por fim, relativamente ao gostar mais de ouvir as narrativas digitais do que ouvir outros textos (gráfico 4.12), verifica-se que 72,7% (16) dos participantes respondeu afirmativamente ao item, sendo 41% (9 alunos) na opção “Concordo” e 31,8% (7 alunos) na opção “Concordo bastante”. Também se constata que 27,2% dos sujeitos têm uma posição neutra. A moda apresenta-se na opção “Concordo”.

Constata-se que a maioria dos participantes no âmbito da experiência de construção de narrativas digitais sentiu maior gosto na aprendizagem da Língua Estrangeira.

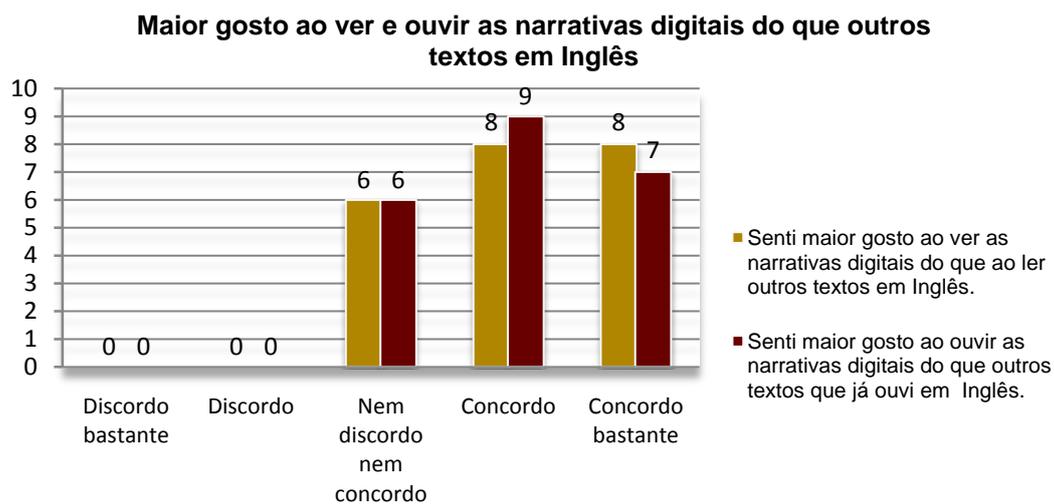


Gráfico 4.12 - Preferência pela aprendizagem envolvendo narrativas digitais

4.1.5.2 Representações sobre o trabalho em grupo

Os alunos foram inqueridos sobre o se gostaram de trabalhar em grupo (gráfico 4.13).

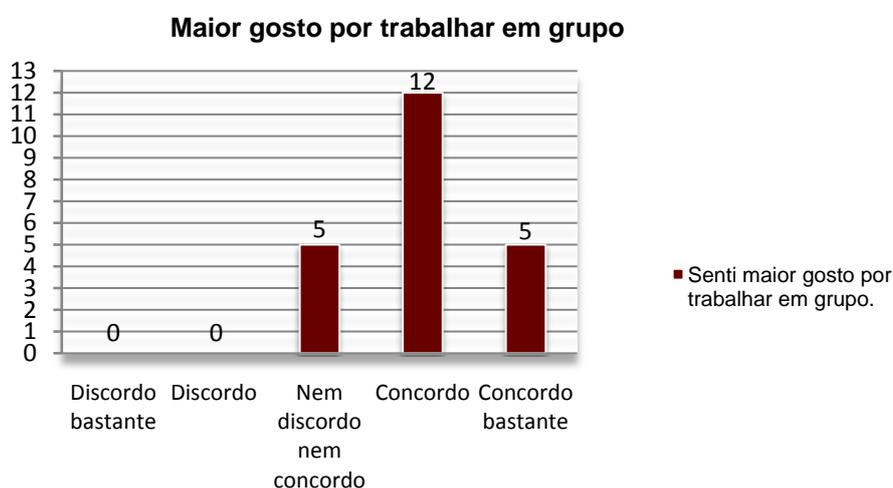


Gráfico 4.13 - Maior gosto por trabalhar em grupo

A maioria dos alunos (77,2%) gostou de ter trabalhado em grupo. Ninguém discordou e três participantes indicaram nem discordar nem concordar. A moda situa-se na opção “Concordo”.

4.1.5.3 Representações sobre a utilização das tecnologias digitais para comunicar

Neste item verifica-se que a grande maioria dos alunos gostou de comunicar através das tecnologias multimédia do computador (gráfico 4.14), sendo 31,8% (7 alunos) na opção “Concordo” e 54,5% (12 alunos) na opção “Concordo bastante”. Três participantes (13,6%) indicaram nem discordar nem concordar. A moda encontra-se na opção “Concordo bastante”.

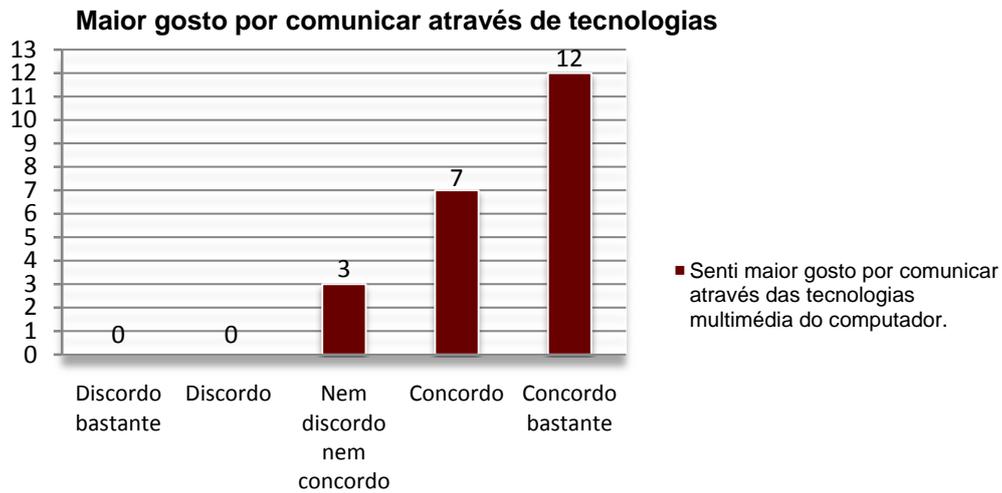


Gráfico 4.14 - Gostar de comunicar através de meios tecnológicos

4.1.5.4 Representações sobre o envolvimento pessoal no processo

Esta categoria abarca dois itens, o primeiro sobre o desafio experimentado ao realizar esta experiência e o segundo sobre ser responsável ao fazer este trabalho (gráfico 4.15).

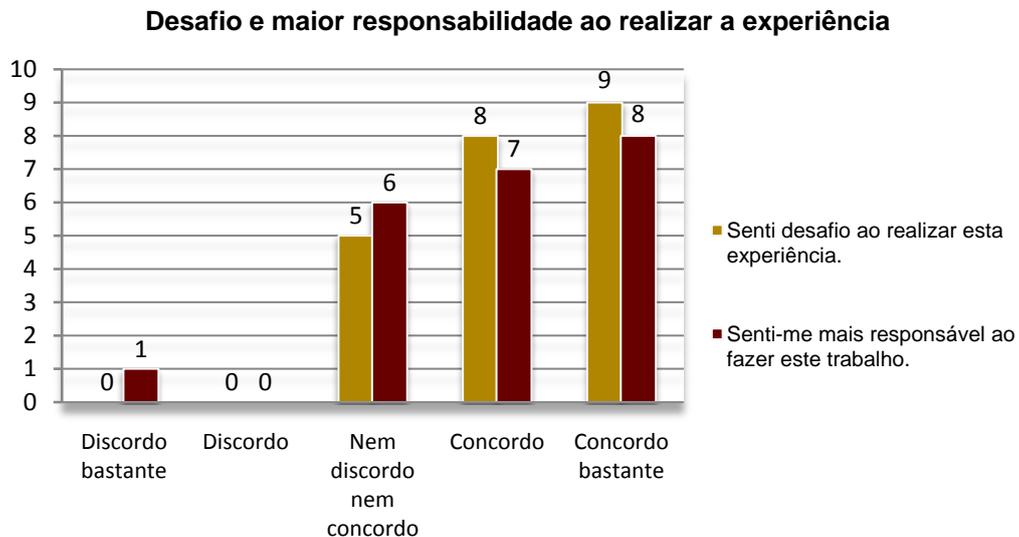


Gráfico 4.15 - Envolvimento na aprendizagem

No item relativo ao desafio sentido na experiência, a maioria dos participantes (77,2%) respondeu afirmativamente, sendo 36,3% (8 alunos) na opção “Concordo” e 41% (9 alunos) na opção “Concordo bastante”. Cinco participantes (22,7%) indicam nem discordar nem concordar. A moda apresenta-se na opção “Concordo bastante”.

No item relativo à maior responsabilidade sentida na experiência, esta também foi perspectivada positivamente por 68,1% dos alunos, sendo 31,8% (7 alunos) na opção “Concordo” e 36,3% (8 alunos) na opção “Concordo bastante”. Verifica-se que houve um sujeito bastante discordante e seis alunos (27,2%) não discordam nem concordam. A moda apresenta-se na opção “Concordo bastante”.

Os dados sugerem que a maioria dos participantes considera que a experiência de construção de narrativas digitais é desafiadora e que promoveu a responsabilidade no processo de aprendizagem.

4.1.6 Síntese dos dados recolhidos

4.1.6.1 Produção escrita e compreensão de enunciados

Ao traçar uma primeira leitura transversal dos dados que de forma directa remetem para o desenvolvimento de competências no domínio da produção escrita e de compreensão de enunciados, é possível efectuar as seguintes considerações:

1. Em todos os itens de análise os resultados são maioritariamente positivos;
2. A capacidade de apresentação de ideias próprias e a capacidade de organização de ideias próprias na construção de uma narrativa são competências que apresentam quase total incidência positiva;
3. Seguidamente, a competência de produção escrita é a que apresenta maior incidência positiva.
4. Os recursos semióticos utilizados (imagens, música e sons) são percebidos como facilitadores na construção de mensagens por 77% dos intervenientes;
5. A percepção sobre a melhoria global e sobre o desenvolvimento de estratégias de comunicação no domínio da Língua Estrangeira é positiva para 73% dos intervenientes.
6. A competência de compreensão de enunciados é a que apresenta menor incidência positiva;

7. A capacidade de retenção da estória é positiva para 73% dos intervenientes, sendo este o indicador com maior incidência positiva no âmbito da compreensão de enunciados;
8. A capacidade de interpretação de textos multimodais é a que apresenta menor incidência positiva de todas as competências analisadas;
9. A utilização de recursos semióticos não linguísticos como mediadores da aprendizagem revela-se mais positiva na construção de mensagens do que na compreensão de mensagens;
10. A capacidade de interpretação de textos multimodais e a capacidade de compreender mensagens através da mediação dos recursos semióticos visuais e auditivos são as competências que apresentam maiores dúvidas de percepção aos intervenientes.

4.1.6.2 Motivação e envolvimento na aprendizagem

Relativamente à motivação e envolvimento dos sujeitos nas actividades verifica-se o seguinte:

1. O interesse sentido pelos intervenientes é bastante positivo. Do total de participantes 94,5% sentiu interesse nas actividades, sendo que destes 41% sentiu muito interesse.
2. A vontade de trabalhar nesta experiência é também bastante positiva. Do total de intervenientes 77% declarou sentir maior vontade de realizar esta experiência do que outras actividades realizadas na disciplina, sendo que destes 32% afirma ter sentido muita vontade de trabalhar.
3. Em todos os itens de análise os dados indicam que a metodologia promove o desenvolvimento de representações mais favoráveis acerca do processo de ensino/aprendizagem;
4. O recurso às tecnologias multimédia do computador revelou-se um factor de grande motivação, 86% dos intervenientes considera a mediação tecnológica utilizada positiva, sendo que 55% considera bastante positiva;
5. Esta experiência fomentou o gosto pela aprendizagem da Língua Estrangeira, 77% dos intervenientes declara ter sentido maior gosto na aprendizagem, sendo que destes 32% afirma ter sentido bastante mais gosto. Em relação ao gosto pelo estudo da Língua Estrangeira, embora o resultado seja maioritariamente positivo, visto 68% declararem ter sentido maior gosto no estudo, o resultado é inferior ao gosto pela aprendizagem;

6. O recurso a narrativas digitais para comunicar em Língua Estrangeira fomentou o gosto pela aprendizagem em 73% dos intervenientes, sendo que este gosto foi bastante fomentado em 36% dos intervenientes. Nenhum dos intervenientes indica a metodologia como negativa, alguns (27%) não têm uma percepção definida;
7. A experiência realizada revelou-se desafiadora para 77% dos intervenientes, sendo que 41% a considerou bastante desafiadora. A experiência promoveu o desenvolvimento de atitudes mais responsáveis em 68% dos intervenientes, sendo que 36% se sentiram muito mais responsáveis;
8. Esta experiência revelou-se também positiva ao promover o gosto pela aprendizagem em grupo, do total de intervenientes, 77% declarou sentir maior gosto por este tipo de trabalho.

4.2 Entrevista aos grupos

Como fizemos referência no capítulo anterior, o tempo para a realização dos *focus groups* foi também limitado. Em vários momentos, uma maior disponibilidade de tempo teria sido mais frutuosa, em virtude de facilitar uma reflexão mais profunda, pois como foi possível verificar vários intervenientes sentiram dificuldade em expressar as suas ideias e opiniões. Porém o facto de implicar o grupo de trabalho revelou-se favorável na ponderação de pontos de vista, no confronto e estruturação de ideias. Com alguns dos participantes tornou-se necessário insistir na questão pretendida e verificou-se frequentemente que mais tarde, noutra questão, uma explicação mais cabal era fornecida acerca da questão anterior.

4.2.1 Percepção sobre diferenças na aprendizagem de Língua Estrangeira

Na totalidade dos *focus groups* realizados (sete) a percepção predominante é que através da experiência de construção de narrativas digitais foi possível aprender mais Inglês do que por intermédio das actividades habituais. Contudo esta não é a percepção de todos os intervenientes. Encontramos um elemento no grupo 2 que declara aprender mais através dos manuais escolares “Gosto mais das aulas com o manual porque a stora explicava melhor... não gosto de ser eu a descobrir as coisas”. No grupo 3 existe um elemento que apresenta uma percepção pouco definida, embora responda: “Sim, porque vamos à net ao tradutor e já

sabemos como é que se escreve, como é que se diz” posteriormente afirma: “Gosto mais das narrativas digitais só que aprende-se mais nos manuais”. Ainda no grupo 3 outro aluno que indica não ter aprendido mais: “Eu acho que não aprendi mais, porque como já fiz o 6º ano nas duas vezes, eu acho que no sexto em Inglês, eu acho que não tenho mais nada a aprender, ...sem ser a fazer as frases não tenho mais nada de novo em Inglês”.

As razões apresentadas para justificar a consideração de terem aprendido, pelos restantes intervenientes, são diversificadas:

- Grupo 1 “Nós desenvolvemos mais o nosso Inglês e outras coisas, ...nós achamos mais difícil pois quando estávamos a passar de Português para Inglês a nossa narrativa digital tivemos que ir muitas vezes ao dicionário procurar o significado de cada palavra.”
“Consegui aprender melhor a formar frases e mais palavras.”
“Porque nós ao irmos ao dicionário vimos que conseguimos utilizar algumas palavras que utilizamos muito no nosso dia-a-dia e então achamos que com estas palavras é muito mais fácil falar Inglês.”
- Grupo 2 “Aprendemos a usar os dicionários em Inglês e a montar frases.”
“Foi mais ao nosso gosto, tivemos a possibilidade de escolher...Aprendemos mais assim porque tivemos que pesquisar por nós próprios.”
“Trabalhamos mais nas palavras, tivemos que as descobrir por nós próprias e nos manuais não é assim tanto isso.”
“Com os dicionários e o tradutor temos que ver se está bem se está mal, é mais complicado. É mais difícil mas tem utilidades.”
“É mais fácil com os manuais.”
“Temos que ler os textos que lá [nos manuais] estão... São textos que acabam por não ter tanta piada, são textos que não têm nada a ver connosco.”
- Grupo 3 “Porque nós tivemos a trabalhar nas narrativas digitais e tínhamos que fazer em Inglês.”
- Grupo 4 “Eu acho que a narrativa digital nos facilitou mais a aprender Inglês apesar de ter dado mais trabalho mas aprendemos palavras novas, como usar outras tecnologias várias coisas.”
“Apesar de algumas dificuldades a nível da narrativa digital, a narrativa digital presença uma grande maturidade, concentração e a nível de tudo muito trabalho.”
“Na narrativa digital nós podemos aprender numa forma muito mais dinâmica muito mais divertida, conseguimos aprender todos os passos com mais atenção, foi muito mais divertido, então mostrou-nos muito mais interesse.”
“Eu também gostei de aprender através das imagens e música.”
“ Na narrativa digital ouvimos e isso facilita-nos muito mais a actividade oral em Inglês e também vimos, conseguimos ver, a parte manuscrita facilita-nos muito porque escrevemos e aprendemos palavras novas.”
“Com o mapa da estória foi muito mais fácil.”
“Nunca pensei que desse tantas palavras que às vezes há nos desenhos e que nós temos que escrever na estória.”
- Grupo 5 “Sim, porque nós ao trabalhar as narrativas digitais estamos a estudar mais, por exemplo da forma como falamos em Inglês e como escrevemos.”
“De uma maneira aprendemos mais um bocadinho com as narrativas digitais, ...porque aprendemos

- a falar mais Inglês.”
- “E se calhar até aprendemos palavras que se calhar nunca íamos aprender com os livros”
- “Nós estivemos a ler todas o texto, e em Inglês também, e nós gostamos das palavras novas é mais divertido.”
- Grupo 6 “Sim, porque nos obrigou a ir... temos que ir ao dicionário aos livros e tivemos que em casa fazer algumas coisas na Internet... procurar palavras e isso para construir o nosso texto.”
- “Sim...esforçamo-nos mais.”
- “Sim...trabalhamos sozinhos.”
- Grupo 7 “Eu acho que nós aprendemos muito mais Inglês por causa da estória, eu acho que foi basicamente o que nos ajudou a arranjar mais Inglês e depois foi o storyboard.”
- “Como já disse, como já referi, este Inglês é muito mais complexo, mais difícil.”
- “Porque isso [actividades habituais] não era tão complicado como a narrativa digital, na narrativa digital nós podemos escrever em Inglês o texto todo...à nossa maneira.”
- “Porque era uma experiência nova e nós já estávamos ansiosos por saber o que é que vinha dali.”

As razões indicadas pelo aluno que considerou ter aprendido mais com as habituais actividades dizem respeito ao facto de, neste contexto de aprendizagem, a professora dar mais explicações, não exigindo um papel tão activo, pois este aluno declara não gostar de ser ele a descobrir as coisas. As razões indicadas pelo aluno que afirmou não ter aprendido mais através da actividade das narrativas digitais prendem-se com o facto de considerar que, como já tinha feito o sexto ano pela segunda vez, não tinha mais nada a aprender neste ano lectivo.

As razões apresentadas por aqueles que consideram ter aprendido mais com as actividades incluídas na experiência de aprendizagem das narrativas digitais do que com as actividades habituais estão essencialmente relacionadas com cinco aspectos, nomeadamente: Domínio de vocabulário; Características do texto/linguagem; Tipo de aprendizagem; Atitudes e comportamentos envolvidos e Motivação na aprendizagem (tabela 4.1).

Justificações para uma maior aprendizagem através da narrativa digital

Vocabulário	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizagem de um maior número de palavras• Uso de palavras menos básicas, por comparação aos textos propostos nos manuais• Maior trabalho com as palavras• Aprendizagem de palavras que normalmente não estão presentes nos manuais
Texto/ linguagem	<ul style="list-style-type: none">• Melhor aprendizagem na formação de frases• O ouvir e ver as narrativas como facilitadores da aprendizagem• Maior compreensão na escrita dos textos• Linguagem mais complexa• Maior aprendizagem relativamente à produção oral e produção escrita

Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Mais difícil devido à intensa e activa procura de significados • Maior aprendizagem por serem eles próprios a pesquisar • Aprendizagem mais dinâmica e consciente • Facilitação da aprendizagem da representação escrita por intermédio do mapa da estória e do <i>storyboard</i>
Atitudes e comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Maior esforço • Maior autonomia • Exigência de responsabilidade • Exigência de concentração
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Textos construídos são mais interessantes • Actividades mais divertidas • Gosto por aprender através das imagens e música • Gosto pelas palavras novas • Textos que viabilizam uma maior relevância pessoal • Estimulo através da novidade

Tabela 4.1 - Justificações para uma maior aprendizagem através da narrativa digital

4.2.2 Preferências de aprendizagem no contexto escolar

Partindo das palavras dos intervenientes neste estudo, podemos analisar quais as suas preferências pessoais relativamente às tarefas de aprendizagem em contexto escolar, efectuando uma comparação entre as actividades envolvidas na metodologia de narrativa e as actividades usuais na aprendizagem da Língua Estrangeira. O que é possível constatar é que quase todos os intervenientes preferem aprender através da metodologia de narrativa digital. As duas opiniões que divergem são a de um aluno no grupo 2, que novamente indica preferir trabalhar com os manuais, porque a professora explica melhor e de um aluno no grupo 3, que declara que, embora goste mais do trabalho com a narrativa digital, prefere trabalhar com os manuais porque é mais fácil. Apresentam-se, agora, as posições de cada grupo:

Grupo 1	<p>“Porque aprendemos mais um bocadinho e tivemos possibilidade de mexer no computador escolher imagens, fazer as nossas próprias imagens, pôr a música, o som, saber como se trabalha no <i>Movie Maker</i>.”</p> <p>“Porque é mais divertido, porque mexemos nos computadores.”</p> <p>“Com as narrativas digitais compreende-se melhor.”</p>
Grupo 2	<p>“É mais divertido.”</p> <p>“Mais criativo.”</p> <p>“As aulas não são tão teóricas, são mais práticas, estamos mais a tentar mexer nos computadores.”</p> <p>“Não estamos sempre a apanhar aquela seca, a professora a falar e nós a ouvir...Era mais teórico agora era mais prático.”</p>
Grupo 3	<p>“Porque desta maneira é mais desafiadora, dá um bocado mais de trabalho mas é mais divertido, porque é engraçado, dá-nos maneiras de fazer estórias e rimo-nos ainda um bocado.”</p> <p>“Porque é mais divertido.”</p>

“Tentar formar textos como estes das narrativas digitais prefiro assim, prefiro trabalhar mais assim do que os manuais.”

- Grupo 4 “Eu por mim preferia as narrativas digitais, dá muito mais trabalho mas é muito divertido, nós dedicamo-nos muito mais e acho que valeu a pena nós tentarmos fazê-la.”
“Eu também acho que é melhor aprender com a narrativa digital porque aprendemos com as narrativas dos outros e também aprendemos coisas com as nossas.”
“Sim, muito mais do que só os vocabulários dos livros, acho um bocado aborrecido e depois nós não temos tanta vontade...na narrativa digital os trabalhos que nós levamos para casa não é assim tanta quebra de cabeça, não é quase sempre a mesma coisa, mas ajuda-nos mais a aprender em Inglês.”
- Grupo 5 “Porque é de uma forma mais divertida e quando as coisas são divertidas nós prestamos mais atenção.”
“Nós temos mais vontade de trabalhar quando é mais divertido.”
“Porque estivemos a aprender a mexer melhor nos computadores, nos dicionários em Inglês.”
“E o *storyboard* também foi fixe de fazer, por isso era uma coisa que era trabalho mas que não deu trabalho.”
“E principalmente notei que nós conseguimos desenhar melhor e foi mais divertido.”
- Grupo 6 “Foi uma maneira de trabalharmos mais, pudemos estar em conjunto, em grupo, pudemos desenvolver todas as nossas capacidades.”
“Porque ajudávamo-nos uns aos outros.”
“Aprendemos a trabalhar com o computador.”
“Porque não temos que escrever à mão que dá muito trabalho.”
- Grupo 7 “É muito mais educativo, muito mais Inglês e também é divertido.”
“O Inglês usado aí vai ser usado para milhões de pessoas e por isso é mais complexo.”
“Porque é mais fácil de aprender porque há uma estória para fazermos e assim já é mais fácil...como é que eu hei-de dizer...assim já estamos preparados e é divertido.”
“Porque estar com os livros e o caderno diário é muito chato.”

As justificações apresentadas pelos intervenientes relativamente à preferência pela aprendizagem através da metodologia de narrativa digital podem ser caracterizadas em termos de: Aprendizagem realizada; Formas de comunicação e significação envolvidas; Estratégias de trabalho utilizadas; Capacidades desenvolvidas e Meios tecnológicos utilizados (tabela 4.2).

Preferência pela aprendizagem através da narrativa digital

Aprendizagem realizada	<ul style="list-style-type: none">• Maior aprendizagem• Melhor compreensão• Aprendizagem mais desafiadora• Aprendizagem procedimental (e.g. utilização do computador e do dicionário)
Formas de comunicação e significação envolvidas	<ul style="list-style-type: none">• Gosto pelo recurso à imagem como forma de comunicar• Gosto pelo recurso a sons e música como forma de comunicar

Estratégias de trabalho utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho mais estimulante no contexto da metodologia de narrativa digital • Aulas menos teóricas e mais práticas • Preferência pelos textos envolvidos no contexto da narrativa digital • Contexto linguístico dos livros é mais aborrecido • O trabalho com os livros e o caderno diário é muito aborrecido • Trabalho mais diversificado através da metodologia de narrativa digital • Existência de um propósito claro no trabalho com a narrativa digital • O trabalho em grupo permite o trabalhar em conjunto e uma maior entreajuda
Capacidades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Maior criatividade no trabalho com a narrativa digital • Maior capacidade de dedicação ao trabalho • O trabalho na narrativa digital ao ser mais divertido promove a capacidade de atenção • O trabalho na narrativa digital ao ser mais divertido promove a vontade de trabalhar • Desenvolvimento de um maior número de competências
Meios tecnológicos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • A possibilidade de manusear o computador é cativante • O trabalho com o computador é mais estimulante • A escrita no computador revela-se mais atraente e fácil • A possibilidade de divulgar o trabalho na Internet é estimulante • A consciência da potencial audiência via Internet promove o cuidado a ter com o trabalho

Tabela 4.2 – Preferência pela aprendizagem através da narrativa digital

4.2.3 Valorização das aprendizagens efectuadas e percepção sobre o desenvolvimento pessoal de competências

Relativamente ao facto de os sujeitos envolvidos valorizarem ou não as aprendizagens efectuadas por intermédio da metodologia de narrativa digital, verifica-se que todos os intervenientes, à excepção de um elemento no grupo 3, consideram que esta foi uma aprendizagem importante. Este elemento do grupo 3, embora considere que o trabalho desenvolvido no âmbito da narrativa digital seja mais do seu agrado, declara não ter aprendido nada com esta experiência de construção de narrativas digitais. Apresentamos de seguida, as explicações dadas pelos intervenientes ao considerarem as aprendizagens efectuadas importantes:

- Grupo 1 “Acho que até foi mais importante [do que as actividades habituais], porque nós aprendemos como fazer uma estória em Inglês e nós só tínhamos feito textos daqueles pequenitos de iniciação.”
 “Hhh... Eu já tinha a ideia de querer ser bióloga marinha e então ainda por cima adoro golfinhos e então quando nós começamos a fazer a estória parece que foi mais fácil, ... já tínhamos a ideia de como fazer.”
 “Foi interessante não só a nossa narrativa digital mas também a dos outros deu-nos para perceber

- melhor os filmes.”
- “Nós já sabíamos que devemos ter cuidado com as florestas...mas com a [narrativa digital] da Francisca fez-nos motivar mais em relação ao meio ambiente.”
- “Como funcionar com o *Movie Maker*, como fazer os filmes, quando fomos fazer a narração já sabíamos melhor como funcionava o *Audacity*, como podíamos juntar música e gravações ao nosso filme.”
- Grupo 2 “Aprender a trabalhar com o *Movie Maker* é importante porque mais prá frente vamos ter que trabalhar com o *Movie Maker*.”
- “Aprendemos a procurar imagens e podemos ter mais criatividade.”
- “Descobrimos programas novos e coisas novas no computador que nos vão ajudar uns anos mais tarde.”
- “Sim porque aprendi a mexer nos programas e mais palavras.”
- Grupo 3 “Achei... Porque assim quando eu quiser fazer uma estória em Inglês já sei... e a lidar com o tradutor...e fazer imagens nós próprios.”
- “Achei porque não sabia lidar bem com o *Movie Maker* ... [aprendeu a] procurar imagens.”
- Grupo 4 “Actividades que têm a ver com os nossos gostos pessoais. Eu acho que é muito, muito melhor o que nós estamos a fazer com a narrativa digital. Eu em Inglês acho que propriamente eu não me esforçava quase nada ou então pouco e éramos quase praticamente avaliados pelos testes, assim somos avaliados a nível de tudo e há pessoas que têm dificuldade em Inglês e não conseguiam acompanhar tão bem a matéria.”
- “Nas narrativas digitais, como já foi dito, nós avaliamos muitos papéis e achei muito bom. Nós também além da parte manuscrita também pudemos desenvolver a parte do desenho... a parte do desenho foi ótima porque a parte de pintar há tudo regras e que nós não as sabíamos ...e que já as conseguimos saber, agora conseguimos muito mais desempenhar esse papel, a nível de Inglês foi ótimo.”
- “E também aprendemos a utilizar mais o Google, o tradutor.”
- “A música foi extraordinária nunca pensei que fosse preciso ter tanto cuidado com a música, transformações eu mesmo nunca pensava... sim, também os desenhos transmitem emoções ...tanta vida à estória.”
- Grupo 5 “Sim porque eu não sabia mexer bem no computador nem no *Movie Maker* e aqui aprendi a mexer melhor.”
- “Bem é assim eu nunca desenhei nada de especial, nem que tivesse alguma coisa que fazer não era assim e não era ao sol. E então aqui como fizemos no *storyboard* nós tínhamos lá o que é que tínhamos que desenhar e desenhamos todos no *storyboard* e então depois estivemos no computador a desenhar e era muito mais fácil porque nós já sabíamos o que é que íamos desenhar.”
- “A mexer no *Movie Maker* a mexer no *Paint*.”
- Grupo 6 “Foi importante esta aprendizagem, colocamos coisas que nunca tínhamos aprendido, eu por exemplo, acho que a escrever, a fazer a estória ou também a fazer a narração.”
- “Fomos nós que o inventamos [o texto].”
- “Foi com a nossa criatividade.”
- “Sim, aprender a falar Inglês, mais Inglês.”
- “A escrever, a ter menos erros no Inglês, a escrever melhor.”
- “Aprendemos a funcionar com o *Movie Maker*, com a Internet.”
- Grupo 7 “Porque nós conseguimos evoluir eu acho que bastante o nosso nível e o nosso conhecimento em Inglês.”
- “Pelo Inglês e porque certos meninos aqui mal conseguiam mexer no computador e acho que

aprenderam, não aprenderam tudo mas já vão no bom caminho... Aprenderam pelo menos a guardar coisas na pen, no *Movie Maker*, a Internet e o *Office*.”

“Foi importante pela nossa aprendizagem, começamos a aprender mais...Inglês e tecnologia.”

“Deu-nos mais esforço ao fazer as imagens, a pensar nos sons na música na narração.”

Os intervenientes consideraram as aprendizagens importantes por motivos já anteriormente referidos, nomeadamente pela aprendizagem no domínio da Língua Estrangeira e aprendizagem no domínio da narrativa. Também é possível constatar que o recurso às tecnologias multimédia do computador é um factor de valorização das aprendizagens realizadas, tal como no ponto anterior explica as preferências de aprendizagem dos participantes. Como se pode analisar, a valorização das aprendizagens no domínio da utilização de tecnologias multimédia digital é predominante e constata-se novamente a referência a aprendizagens no domínio da comunicação multimodal. Desta forma, a tabela 4.3 sintetiza os motivos pelos quais os participantes consideraram as aprendizagens de valor.

Valorização da aprendizagem através da narrativa digital

Aprendizagem no domínio da língua Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> • Pela maior aprendizagem ao escrever Inglês • Pela maior aprendizagem ao falar Inglês • Pela maior quantidade de vocabulário aprendido • Pela evolução nos conhecimentos de Inglês
Aprendizagem no domínio da narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Pela aprendizagem de construção de uma estória • Pela aprendizagem e incentivo de comportamentos (e.g respeito pela natureza) por intermédio da narrativa • Pela aprendizagem ao comunicar sobre aspirações e perspectivas pessoais
Aprendizagem no domínio da utilização de tecnologias multimédia digital	<ul style="list-style-type: none"> • Pela aprendizagem na utilização do computador • Pela aprendizagem de competências técnicas (e.g. guardar ficheiros) • Pela aprendizagem na utilização de software (<i>Word, Movie Maker, Paint, Audacity</i>) • Pela aprendizagem na utilização da Internet • Pela aprendizagem a fazer pesquisa • Pela aprendizagem na montagem de um pequeno vídeo • Pela aprendizagem sobre a dinâmica de construção de um filme
Aprendizagem no domínio da comunicação multimodal	<ul style="list-style-type: none"> • Pela aprendizagem na construção de imagens • Pela aprendizagem no uso da imagem para comunicar • Pela aprendizagem de processos estimuladores da criatividade • Pela aprendizagem de transmediação entre a representação visual e a representação escrita • Pela aprendizagem no uso da cor como forma de comunicação • Pela valorização do recurso a diferentes formas de comunicação e significação envolvidas na aprendizagem e avaliação da Língua Estrangeira

Tabela 4.3 – Valorização da aprendizagem através da narrativa digital

Por sua vez, as competências que os intervenientes consideram ter adquirido ou desenvolvido encontram-se também situadas nestas quatro áreas de aprendizagem.

4.3 Avaliação dos artefactos produzidos

Os artefactos produzidos foram vários, no entanto faremos apenas referência às produções escritas realizadas (anexo XI) e às narrativas digitais produzidas.

Relativamente às produções escritas, de uma forma genérica, os trabalhos produzidos podem ser enquadrados no nível de complexidade do 3º Ciclo de escolaridade. Os perfis de saída para os alunos do 2º Ciclo (anexo V) fornecem indicadores de complexidade inferior aos trabalhos realizados, nomeadamente “Escreve textos curtos e simples” e “Compreende textos curtos e simples”.

4.3.1 As estórias

As avaliações das produções escritas foram efectuadas numa escala qualitativa de “Não satisfaz”, “Satisfaz”, “Bom” e “Muito bom” (tabela 4.4). Constata-se que houve três estórias avaliadas de Muito bom, três estórias avaliadas de Bom e uma de Satisfaz.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Produção escrita	“The dreamer girl”	“The fish who became president”	“A violent story”	“The magic tree”	“The three friends”	“The multilingual boy”	“Super dog”
Resultado	Bom	Muito bom	Satisfaz	Muito bom	Bom	Bom	Muito bom

Tabela 4.4 – Avaliação das produções escritas realizadas

4.3.2 As narrativas digitais

As narrativas digitais foram avaliadas através da *Grelha para avaliação das Narrativas Digitais* numa escala quantitativa de 1 a 4. Como tentativa de aferir critérios de maior rigor na avaliação das narrativas digitais produzidas, foi pedido às colegas/docentes do grupo disciplinar de Língua Estrangeira do 2º Ciclo (total de 3 docentes), da escola onde decorreu este estudo, que avaliassem também as narrativas digitais. Das observações feitas e dos comentários

produzidos, pode indicar-se que as colegas/docentes consideraram esta tarefa complexa. As docentes sugeriram também uma escala de cinco níveis, semelhante aos níveis de avaliação utilizados neste nível de ensino. É importante referir que duas das docentes não têm formação em Tecnologia Educativa e uma das docentes tem apenas alguma formação. Como já assinalamos, (Banaszewski, 2005) indica que esta tarefa pode tornar-se subjectiva quando não se detém as competências necessárias no domínio narrativo e no domínio da comunicação multimodal e digital. Relativamente ao caso particular da docente/investigadora, gostaríamos de referir que o nosso envolvimento pessoal com os trabalhos realizados pelos alunos surgiu como um factor que sentimos condicionar a nossa objectividade, em especial o item “Mensagem capta a tenção da audiência”. Procurando minorar os efeitos desta constatação, revemos várias vezes a avaliação efectuada. Inicialmente pensámos em não avaliar os itens da componente sonora “Coordenação com os momentos da narrativa” e “Intensidade/Volume”, dada a nossa intervenção pessoal nesta actividade. Porém repensámos tendo em consideração que as repercussões na avaliação global do artefacto não seriam significativas. Consideramos de interesse referir também que a avaliação dos elementos visuais procurou ter em atenção que os conhecimentos trabalhados com os intervenientes nesta área foram limitados.

Desta forma passamos a apresentar a avaliação de cada uma das narrativas digitais efectuada pelas três docentes e pela investigadora.

Narrativa digital do grupo 1: “The dreamer girl”

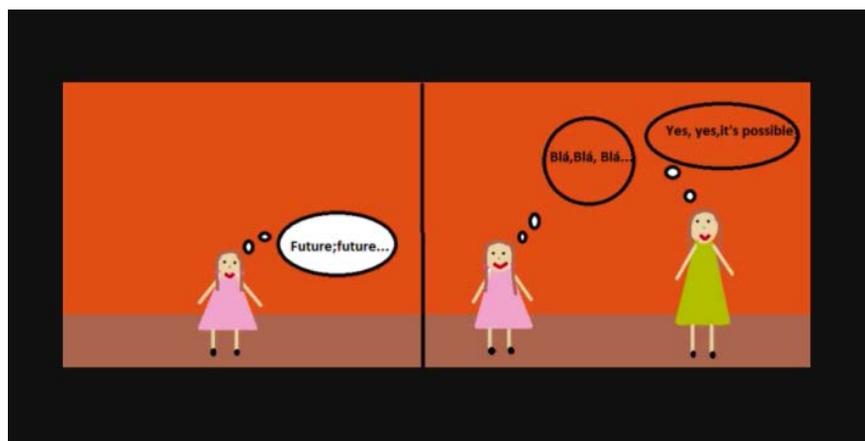


Figura 4.1 – Imagem da narrativa digital “The dreamer girl”

Mensagem verbal	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3	Invest.
Clareza da intenção comunicativa da mensagem	3	3	3	4
Mensagem capta a atenção da audiência	4	4	4	3
Presença dos elementos narrativos	3	4	4	4
Adequação da linguagem	3	4	4	4
Aspectos gerais da realização				
Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem	3	4	3	3
Relação elementos visuais e elementos sonoros	3	3	3	3
Sequencialização	3	3	3	3
Extensão adequada	4	4	4	4
Aspectos técnicos da realização				
Voz				
Entoação	3	3	4	3
Dicção	3	3	3	3
Ritmo adequado	3	3	3	3
Consistência	3	3	3	3
Clareza	4	3	3	3
Música / Sons				
Adequação ao tema da narrativa	4	2	3	4
Coordenação com os momentos da narrativa	3	3	2	3
Contribuição para o significado da narrativa	3	3	2	3
Intensidade/Volume	2	3	2	3
Elementos Visuais				
Adequação ao tema	4	3	4	3
Enriquecimento do significado da narrativa	3	3	4	3
Enquadramento	3	3	3	3
Contraste figura-fundo	4	3	4	4
Ficha técnica				
Indicação das fontes de informação	4	4	4	3
Materiais com direitos de autor utilizados com permissão	-	-	-	-
Avaliação	3,27	3,2	3,27	3,27

Tabela 4.5 – Avaliação da narrativa digital “The dreamer girl”

Na avaliação da narrativa digital “The dreamer girl” constata-se que a dimensão da “Mensagem verbal” é a que regista melhor resultado. O item referente à extensão da narrativa, na dimensão “Aspectos gerais da realização” apresenta também a pontuação máxima e o item sobre o contraste figura-fundo apresenta ainda muito bom resultado. A sub-dimensão “Música / Sons” é a que, na globalidade, apresenta o resultado menos conseguido.

Narrativa digital do grupo 2: “The fish who became president”



Figura 4.2 – Imagem da narrativa digital “The fish who became president”

Mensagem verbal	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3	Invest.
Clareza da intenção comunicativa da mensagem	3	3	3	4
Mensagem capta a atenção da audiência	3	3	4	3
Presença dos elementos narrativos	3	3	4	4
Adequação da linguagem	3	3	4	3
Aspectos gerais da realização				
Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem	3	3	3	3
Relação elementos visuais e elementos sonoros	3	2	3	3
Sequencialização	3	3	3	3
Extensão adequada	4	3	4	3
Aspectos técnicos da realização				
Voz				
Entoação	3	3	3	3
Dicção	3	3	3	3
Ritmo adequado	3	2	2	3
Consistência	3	3	3	2
Clareza	3	3	2	2
Música / Sons				
Adequação ao tema da narrativa	3	2	3	4
Coordenação com os momentos da narrativa	3	2	3	3
Contribuição para o significado da narrativa	3	2	4	4
Intensidade/Volume	3	3	3	3
Elementos Visuais				
Adequação ao tema	3	3	3	3
Enriquecimento do significado da narrativa	3	3	3	2
Enquadramento	3	3	3	3
Contraste figura-fundo	4	4	4	3
Ficha técnica				
Indicação das fontes de informação	4	4	4	3
Materiais com direitos de autor utilizados com permissão	-	-	-	-
Avaliação	3,1	2,9	3,2	3

Tabela 4.6- Avaliação da narrativa digital “The fish who became president”

Na avaliação da narrativa digital “The fish who became president” constata-se que a dimensão da “Mensagem verbal” é a que regista melhor resultado. O item sobre o contraste figura-fundo apresenta ainda muito bom resultado. A sub-dimensão “Voz” é a que, na globalidade, apresenta o resultado menos conseguido.

Narrativa digital do grupo 3: “A violent story”



Figura 4.3 – Imagem da narrativa digital “A violent story”

Mensagem verbal	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3	Invest.
Clareza da intenção comunicativa da mensagem	3	3	3	4
Mensagem capta a atenção da audiência	3	4	3	3
Presença dos elementos narrativos	3	3	4	4
Adequação da linguagem	3	3	4	4
Aspectos gerais da realização				
Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem	3	3	3	3
Relação elementos visuais e elementos sonoros	3	3	2	3
Sequencialização	3	3	3	1
Extensão adequada	3	4	3	4
Aspectos técnicos da realização				
Voz				
Entoação	3	3	3	4
Dicção	3	4	3	3
Ritmo adequado	2	4	3	3
Consistência	3	3	3	3
Clareza	3	3	3	3
Música / Sons				
Adequação ao tema da narrativa	4	4	3	4
Coordenação com os momentos da narrativa	3	3	2	2
Contribuição para o significado da narrativa	3	4	4	3
Intensidade/Volume	3	4	3	3
Elementos Visuais				
Adequação ao tema	3	4	3	3
Enriquecimento do significado da narrativa	3	3	2	1
Enquadramento	2	3	2	1
Contraste figura-fundo	3	3	2	2
Ficha técnica				
Indicação das fontes de informação	4	4	4	3
Materiais com direitos de autor utilizados com permissão	-	-	-	-
Avaliação	3,1	3,4	3	2,9

Tabela 4.7 – Avaliação da narrativa digital “A violent story”

Na avaliação da narrativa digital “A violent story” verifica-se novamente que a dimensão da “Mensagem verbal” é a que regista melhor resultado. Na sub-dimensão “Música / Sons” nota-se que a música foi considerada adequada ao tema e que contribui para o significado da narrativa. A dimensão referente aos elementos visuais é aquela cujo resultado é menos conseguido.

Narrativa digital do grupo 4: “The magic tree”



Figura 4.4 – Imagem da narrativa digital “The magic tree”

Mensagem verbal	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3	Invest.
Clareza da intenção comunicativa da mensagem	4	4	4	4
Mensagem capta a atenção da audiência	4	4	4	4
Presença dos elementos narrativos	3	4	4	4
Adequação da linguagem	3	4	4	3
Aspectos gerais da realização				
Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem	4	4	4	3
Relação elementos visuais e elementos sonoros	4	4	4	3
Sequencialização	4	4	4	3
Extensão adequada	4	4	4	3
Aspectos técnicos da realização				
Voz				
Entoação	4	4	4	4
Dicção	4	4	4	2
Ritmo adequado	4	4	4	3
Consistência	4	4	4	2
Clareza	4	4	4	3
Música / Sons				
Adequação ao tema da narrativa	4	4	4	4
Coordenação com os momentos da narrativa	4	4	4	3
Contribuição para o significado da narrativa	4	4	4	4
Intensidade/Volume	4	4	4	4
Elementos Visuais				
Adequação ao tema	4	4	4	3
Enriquecimento do significado da narrativa	4	4	4	2
Enquadramento	4	4	4	2
Contraste figura-fundo	4	4	4	2
Ficha técnica				
Indicação das fontes de informação	4	4	4	2
Materiais com direitos de autor utilizados com permissão	-	-	-	-
Avaliação	3,9	4	4	3

Tabela 4.8 - Avaliação da narrativa digital “The magic tree”

Na avaliação da narrativa digital “The magic tree” verifica-se que as dimensões da “Mensagem verbal” e “Aspectos gerais da realização” são as que registam melhor resultado. A dimensão da mensagem verbal regista pontuação máxima em praticamente todos os itens de avaliação. A sub-dimensão “Música / Sons” também apresenta um resultado muito bom. Esta é uma das narrativas digitais com melhor resultado de avaliação, porém na avaliação desta narrativa digital nota-se uma maior discrepância entre a avaliação efectuada pelas docentes e pela investigadora.

Narrativa digital do grupo 5: “The three friends”



Figura 4.5 – Imagem da narrativa digital “The three friends”

	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3	Invest.
Mensagem verbal				
Clareza da intenção comunicativa da mensagem	4	4	4	4
Mensagem capta a atenção da audiência	4	4	4	4
Presença dos elementos narrativos	3	4	4	4
Adequação da linguagem	3	4	4	4
Aspectos gerais da realização				
Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem	4	4	4	4
Relação elementos visuais e elementos sonoros	4	4	4	4
Sequencialização	4	4	4	4
Extensão adequada	4	4	4	4
Aspectos técnicos da realização				
Voz				
Entoação	3	4	3	4
Dicção	3	4	3	3
Ritmo adequado	3	4	3	4
Consistência	3	4	4	3
Clareza	3	4	4	4
Música / Sons				
Adequação ao tema da narrativa	4	4	4	4
Coordenação com os momentos da narrativa	4	4	4	4
Contribuição para o significado da narrativa	4	4	4	4
Intensidade/Volume	4	4	3	3
Elementos Visuais				
Adequação ao tema	4	4	4	4
Enriquecimento do significado da narrativa	4	4	4	4
Enquadramento	4	4	4	4
Contraste figura-fundo	3	4	3	4
Ficha técnica				
Indicação das fontes de informação	4	4	4	3
Materiais com direitos de autor utilizados com permissão	-	-		-
Avaliação	3,6	4	3,8	3,8

Tabela 4.9 – Avaliação da narrativa digital “The three friends”

Esta é também uma das narrativas digitais com melhor resultado. Comparativamente com a narrativa digital anterior, o resultado da avaliação desta é também muito bom, no entanto é mais uniforme entre os diferentes avaliadores. Nesta narrativa digital a dimensão “Aspectos

gerais da realização” apresenta pontuação máxima em todos os itens e nas dimensões “Mensagem verbal” e “Elementos visuais” verifica-se praticamente pontuação máxima em todos os itens. Constata-se ainda muito bom resultado na avaliação da sub-dimensão “Música / Sons”.

Narrativa digital do grupo 6: “The multilingual boy”

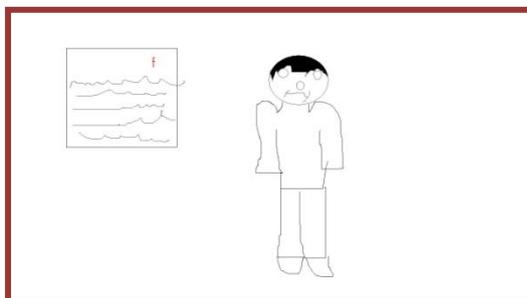


Figura 4.6 – Imagem da narrativa digital “The multilingual boy”

Mensagem verbal	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3	Invest.
Clareza da intenção comunicativa da mensagem	3	3	4	4
Mensagem capta a atenção da audiência	3	3	4	3
Presença dos elementos narrativos	3	3	4	4
Adequação da linguagem	3	3	3	4
Aspectos gerais da realização				
Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem	3	3	3	4
Relação elementos visuais e elementos sonoros	3	3	3	2
Sequencialização	3	3	3	3
Extensão adequada	3	3	4	4
Aspectos técnicos da realização				
Voz				
Entoação	3	4	3	3
Dicção	3	4	3	3
Ritmo adequado	3	4	3	3
Consistência	3	4	3	3
Clareza	4	3	4	3
Música / Sons				
Adequação ao tema da narrativa	3	4	4	4
Coordenação com os momentos da narrativa	3	3	2	3
Contribuição para o significado da narrativa	3	3	3	4
Intensidade/Volume	3	3	4	4
Elementos Visuais				
Adequação ao tema	3	4	3	3
Enriquecimento do significado da narrativa	2	3	2	3
Enquadramento	3	3	3	2
Contraste figura-fundo	2	3	2	1
Ficha técnica				
Indicação das fontes de informação	1	1	1	1
Materiais com direitos de autor utilizados com permissão	-	-	-	-
Avaliação	2,9	3,2	3	3

Tabela 4.10 – Avaliação da narrativa digital “The multilingual boy”

Na avaliação da narrativa digital “The multilingual boy” a dimensão relativa à mensagem verbal é a que apresenta melhor resultado. Na sub-dimensão “Voz” constata-se também bom

resultado e no item “Adequação ao tema da narrativa” da sub- dimensão “Música / Sons” verifica-se ainda muito bom resultado. Os aspectos menos conseguidos são a “Ficha técnica”, pois apesar de ter sido feita, por esquecimento não foi incluída e os elementos visuais criados, cuja resultado é ligeiramente inferior à globalidade do artefacto.

Narrativa digital do grupo 6: “Super dog”



Figura 4.7 – Imagem da narrativa digital “Super dog”

Mensagem verbal	Doc. 1	Doc. 2	Doc. 3	Invest.
Clareza da intenção comunicativa da mensagem	4	4	4	4
Mensagem capta a atenção da audiência	4	4	4	4
Presença dos elementos narrativos	3	3	4	4
Adequação da linguagem	3	4	4	4
Aspectos gerais da realização				
Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem	3	4	4	4
Relação elementos visuais e elementos sonoros	3	3	4	3
Sequencialização	3	3	4	3
Extensão adequada	3	3	4	4
Aspectos técnicos da realização				
Voz				
Entoação	3	4	4	3
Dicção	3	3	4	4
Ritmo adequado	3	3	3	3
Consistência	3	3	4	3
Clareza	3	3	4	4
Música / Sons				
Adequação ao tema da narrativa	3	4	4	4
Coordenação com os momentos da narrativa	3	3	3	3
Contribuição para o significado da narrativa	3	3	3	4
Intensidade/Volume	2	3	4	3
Elementos Visuais				
Adequação ao tema	4	4	4	4
Enriquecimento do significado da narrativa	4	4	4	3
Enquadramento	3	3	4	2
Contraste figura-fundo	3	3	4	4
Ficha técnica				
Indicação das fontes de informação	4	4	4	3
Materiais com direitos de autor utilizados com permissão	-	-	-	-
Avaliação	3,1	3,4	3,8	3,5

Tabela 4. 11 – Avaliação da narrativa digital “Super dog”

Na avaliação da narrativa digital “Super dog” verifica-se que a dimensão “Mensagem verbal” é aquela com melhor resultado, praticamente todos os itens apresentam pontuação máxima. Na dimensão “Aspectos gerais da realização” e na sub-dimensão “Voz” constata-se também um bom resultado.

Partindo da avaliação efectuada pelas colegas docentes e pela docente/investigadora foi feita uma média para avaliar cada uma das narrativas digitais produzidas (Tabela 4.12). Consideramos de interesse salientar que o domínio da “Mensagem verbal” foi o único a registar somente avaliações nos níveis “Bom” e “Muito bom”, o que efectivamente traduz o trabalho mais intenso realizado nesta área.

Ao fazer corresponder à escala quantitativa uma escala qualitativa, verifica-se que as avaliações efectuadas enquadram as narrativas digitais¹ no nível Bom e Muito bom.

Narrativa digital	“The dreamer girl”	“The fish who became president”	“A violent story”	“The magic tree”	“The three friends”	“The multilingual boy”	“Super dog”
Docente 1	3,3	3,1	3,1	3,9	3,6	2,9	3,1
Docente 2	3,2	2,9	3,4	4	4	3,2	3,4
Docente 3	3,3	3,2	3	4	3,8	3	3,8
Investigadora	3,3	3	2,9	3	3,8	3	3,5
Média	3,3	3	3	3,7	3,8	3	3,5
Nível ⁽²⁾	Bom	Bom	Bom	M. Bom	M. Bom	Bom	M. Bom

Tabela 4.12 - Avaliação quantitativa e qualitativa das narrativas digitais realizadas

4.4. Diário do investigador

Começaremos por apresentar os dados registados por intermédio deste instrumento de investigação, respeitando a ordem das dimensões de análise definidas para o “Questionário de percepção”. Posteriormente analisaremos os desafios colocados ao sistema educativo, que foram perceptíveis na implementação da metodologia de narrativa digital.

¹As narrativas aqui apresentadas podem ser encontradas em: <http://sites.google.com/site/narrativasdigitais/>

²Não satisfaz (1 a 2,4), Satisfaz (2,5 a 2,9), Bom (3 a 3,4) e Muito bom (3,5 a 4).

4.4.1 *Aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira*

Na dimensão “Aprendizagem percebida no domínio da Língua Estrangeira” a produção escrita foi a competência que ocupou um número superior de sessões, por comparação com a competência de compreensão de enunciados ou a competência de produção oral. De acordo com a revisão de literatura feita, colocamos central importância na qualidade narrativa, pois a estória escrita é a base que sustenta o trabalho posterior da narrativa digital. Sobre este aspecto gostaríamos de salientar que quer a actividade de desmontagem das duas narrativas estudadas, quer a construção dos mapas das estórias, se revelaram tarefas de grande exigência para os intervenientes, respectivamente em termos de análise estrutural do texto e em termos de encadeamento interpretativo do pensamento narrativo. Uma das questões centrais colocadas na estruturação do projecto, consistiu na tomada de decisão sobre se os alunos redigiriam ou não as suas estórias com recurso a uma componente de comunicação visual, isto é trabalhar em simultâneo com a representação escrita e a representação visual. Optámos por deixar a componente visual para a fase posterior, visto considerarmos que desta forma seria expectável que a complexidade dos textos escritos fosse superior, levando a um maior trabalho com a representação escrita.

A elaboração dos *storyboards* e a preparação/elaboração dos recursos semióticos não linguísticos, para além de pretenderem proporcionar diferentes possibilidades de construção de sentido, foram planeados, também, com o objectivo de os sujeitos consolidarem a compreensão dos enunciados. Julgamos pertinente fazer aqui referência ao facto de na elaboração das narrativas digitais, enquanto artefactos multimodais, se recorrer à redundância intermodal como estratégia de aprendizagem. A mesma mensagem ao ser comunicada por diferentes modalidades, através da imagem, do som, da produção oral ou da produção escrita, ao convocar os diferentes sentidos, reforça os mecanismos de produção de sentido e pressupõe-se a aprendizagem. Porém, a elaboração dos *storyboards* foi a actividade que no geral foi menos bem acolhida, verificou-se resistência à sua execução, muitos dos intervenientes revelaram-se muito mais motivados para operar com o computador, encarando esta actividade como desnecessária.

O contexto de realização dos *storyboards* e da preparação/elaboração dos recursos semióticos não linguísticos foi algo constrangedor, mais especificamente, o tempo disponível ser limitado, o nível de complexidade dos textos produzidos ser superior aos textos habituais, a resistência verificada na construção dos *storyboards* e a escassa preparação dos alunos para a preparação/elaboração dos recursos semióticos não linguísticos. Este contexto permite-nos perceber com maior profundidade a constatação de que a compreensão dos enunciados criados

não tenha sido plenamente conseguida por todos. De facto, a elaboração da componente de comunicação visual tornou-se um problema substancial a solucionar para muitos dos intervenientes, o que condicionou também a interpretação das narrativas digitais dos outros grupos, uma vez que a capacidade de interpretação de textos multimodais, está associada, entre outras, às competências de comunicação visual e de compreensão de mensagens visuais.

Como forma de promover a compreensão dos enunciados escritos produzidos e também como forma de facilitar a compreensão ao ver e ouvir as narrativas digitais dos outros grupos, foi sugerida a utilização de legendas nas narrativas digitais. Porém, pelas dificuldades de manuseamento do software por parte de alguns intervenientes e também pela escassez de tempo disponível, não insistimos na sua inclusão.

No que diz respeito à componente sonora, registamos também certas limitações (económicas e de tempo) no acesso a uma variedade diversificada de recursos. Dois grupos incluíram na sua lista alguns sons que não foram possível coligir.

Em relação à produção oral de enunciados, como registamos anteriormente, verifica-se que esta competência foi desenvolvida assimetricamente entre os diversos elementos do grupo turma, visto terem sido apenas um elemento de cada grupo a fazer a narração da narrativa digital do seu grupo. No entanto, é importante assinalar que o trabalho feito pelos alunos na narração das histórias se revelou de grandes potencialidades no desenvolvimento da competência de produção oral. A melhoria de desempenho entre as primeiras narrações provisórias e as narrações finais é assinalável. Como Ohler (2008) indica a possibilidade de ouvir a nossa própria voz, estratégia não habitual nas práticas predominantes, proporciona uma qualidade crítica que não é possível mesmo que alguém tente escutar-se ao falar, o que facilita e potencia o desenvolvimento da competência de produção oral. Esta nossa análise é coincidente com a percepção dos alunos que efectuaram esta actividade, pois, como anteriormente apresentamos, dos sete elementos que realizaram a actividade seis consideram que o desenvolvimento da sua capacidade de produção oral foi bastante positivo e um elemento considerou positivo. Sobre este assunto, gostaríamos de sublinhar que a existência de um dicionário multimodal e multimédia que pudesse orientar o trabalho dos alunos no desenvolvimento da produção oral teria sido muito proveitosa. O código fonético existente em alguns dicionários é um código transcrito, o que na nossa opinião é bastante limitativo e desadequado. Porque não sonorizar este código, visto que de sons se trata? A existência deste recurso didáctico poderia contribuir para uma maior autonomia dos alunos relativamente ao

professor, deixando de ser, no nosso caso, a docente/investigadora o único recurso disponível na consecução desta tarefa.

Em jeito de síntese, é importante indicar que as actividades habitualmente realizadas no domínio da aprendizagem inicial da Língua Estrangeira são caracterizadas pela predominância do conhecimento declarativo, contudo as actividades realizadas no âmbito deste estudo, apresentam níveis claramente superiores de conhecimento estrutural e de conhecimento procedimental. O trabalho efectuado na desmontagem das narrativas estudadas e a elaboração dos diversos mapas de estória funcionaram como ferramentas cognitivas que contribuem para explicar a qualidade das produções escritas realizadas e os dados positivos que indicam que 82% dos intervenientes considera ter desenvolvido a sua capacidade de organizar ideias para construir uma narrativa. O intenso trabalho realizado na representação escrita, na produção oral, o recurso a formas de comunicação e significação multimodais e a estratégias de aprendizagem mais activas e processuais, intensificaram as actividades no domínio do conhecimento procedimental e, pressupõe-se, no domínio do conhecimento declarativo também. Recordamos que 73% dos sujeitos declaram que a experiência ajudou a melhorar o desempenho e a descobrir formas de comunicar em Língua Estrangeira.

4.4.2 Desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo

Na dimensão “Desenvolvimento de competências de trabalho individual e em grupo”, os dados coligidos permitem-nos aferir que o tipo de aprendizagem instituída na implementação deste projecto, nomeadamente a ênfase colocada nos processos e no trabalho estrutural e não só nos conhecimentos programáticos a desenvolver, apesar da existência de contrariedades, se revelou positiva. Desta forma foi possível registar que as actividades feitas na exploração do conceito de narrativa permitiram que muitos dos intervenientes dominassem a aprendizagem sobre as componentes da narrativa. Também a nomenclatura utilizada, embora não tendo sido objectivo deste trabalho, passou a fazer parte do repertório dos alunos. Outro aspecto que pode ser referido nesta linha de observação diz respeito à forma como se desenvolveu a actividade de produção escrita. Como já fizemos referência, a preparação desta actividade foi praticamente inexistente, devido à falta de tempo. Contudo no seio dos grupos foi feita alguma sustentação, mais especificamente em termos de como utilizar as formas verbais no passado, como recorrer à gramática e procurar informação no dicionário. Foi perceptível a inexperiência dos intervenientes no uso do dicionário, daí termos registado com apreço a agilidade desenvolvida neste sentido. O Google tradutor revelou-se uma ferramenta muito do agrado dos alunos, que

teria sido um ótimo instrumento se fosse totalmente fiável, mas por este motivo a sua utilização não foi incentivada. A realização das actividades num ambiente predominantemente digital possibilitou aos intervenientes desenvolver competências de localização espacial e o facto de se recorrer à representação visual permitiu o trabalho com configurações espaciais. Claramente, no processo implementado, o conhecimento não foi dado, mas sim procurado, implicando um papel mais activo por parte dos alunos. Também a complexidade dos textos escritos elaborados, [bastante diferente do tipo de textos escritos habitualmente propostos aos alunos (anexo XII)] obrigou os alunos a um maior esforço de trabalho cognitivo. Estas observações são coincidentes com os dados já apresentados, segundo os quais 91% dos intervenientes declaram ter desenvolvido a sua capacidade de apresentação de ideias. O que é observável é que nem todos apresentam o mesmo empenho, há alunos que não estão dispostos a fazer muito esforço. Consideramos que este dado pode explicar em parte o facto de existirem alunos que mesmo valorizando o trabalho da narrativa digital, declararam preferir um tipo de trabalho onde “a professora explica melhor” e que não gostam de serem eles a descobrir as coisas, ou que já não têm mais nada a aprender. Quando indicamos que este dado explica em parte, é porque consideramos que talvez uma preparação mais sistematizada, pudesse ter guiado mais adequadamente os alunos para o trabalho da representação escrita. Outra variável que observámos interferir no desempenho dos alunos é a dinâmica que surge entre os elementos do grupo. Por exemplo no grupo 2 o elemento masculino manteve frequentemente uma posição de não integração. Embora as suas características pessoais possam estar envolvidas, consideramos que esta situação possa estar também relacionada com a constatação de não ter colaborado activamente na criação da estória do grupo, facto este que comprometeu o trabalho posterior. Pelas observações feitas o processo de criação da estória é central. O que foi perceptível é que, na generalidade, os alunos que mais investiram na estória do seu grupo, maior motivação revelaram ao longo de todo o processo, o que nos leva a ponderar que a actividade de criação narrativa estabeleça uma ligação emocional entre os seus criadores e a produção escrita final. O que foi possível verificar é que apesar das estórias serem fictícias, estas estão muito imbuídas de significados e vivências pessoais e naturalmente acontece que certos personagens são desenvolvidos tendo por referência certas pessoas. Preferências de género tornam-se também perceptíveis, muitos dos temas abordados nas narrativas construídas traduzem as preferências masculinas e femininas. Desta forma os textos elaborados apresentam uma clara relevância pessoal que talvez possam explicar o surpreendente interesse declarado pelos intervenientes na criação do mapa da estória e até mesmo na redacção da própria estória. Dizemos surpreendente

pois, como apresentado anteriormente, a análise dos dados assinala que, nesta experiência, o gosto dos alunos por estas actividades claramente se alterou.

O que se torna importante é que vários cuidados devem existir na constituição dos grupos, o que no caso deste grupo turma se revelou tarefa complexa e nem em todos os casos bem conseguida. O caso do grupo 3 revelou-se o mais complicado, porque dois dos seus elementos não se empenharam o desejável, tendo como consequência o facto de sobrecarregar o restante elemento com muito do trabalho. Por este motivo, outra questão importante na manutenção dos grupos, diz respeito à importância de procurar que todos os intervenientes colaborem activamente em todo o processo. Como indicamos anteriormente, na implementação do projecto “Narrativas digitais” as limitações de tempo condicionaram bastante a avaliação processual e a performance individual no interior do grupo, porém esta avaliação é importante no sentido de orientar e levar os alunos a reflectirem na sua intervenção pessoal.

Nas observações efectuadas, o que se tornou bastante perceptível é que a implementação deste projecto criou um ambiente de aprendizagem que se aproxima muito mais do que Gee (2004) designa por “affinity spaces” do que as habituais actividades realizadas. Efectuamos esta apreciação tendo em consideração o seguinte: o acesso a diferentes fontes de informação é alargado. Para além dos habituais recursos, tais como gramática, manual, dicionário, foram utilizadas informações enviadas por email, narrativas digitais modelo, transcrições de narrativas digitais, feita pesquisa em sites da Web e a quantidade de artefactos produzida é também superior às actividades habitualmente realizadas; o conhecimento distribuído é mais intenso, dado que a possibilidade de contacto entre os intervenientes é claramente mais facilitada, porque o trabalho da turma não se encontra centralizado numa tarefa igual para todos, cada grupo gere as suas actividades, que, em virtude de opções pessoais, ritmos de trabalho e organização interna diferentes, são naturalmente diversas; o conjunto de actividades envolvidas tornou possíveis diferentes vias de participação. Quase todos os grupos procuraram rentabilizar os talentos dos seus elementos, procurando atribuir maior responsabilidade na realização de tarefas específicas aos elementos que revelaram maior competência para as concretizar e, devido a esta estratégia de rentabilizar competências, verificou-se que o recurso aos pares como estratégia de aprendizagem se tornou mais recorrente. Exemplos elucidativos são: o facto de se registar que vários alunos recorreram a outros na procura de ajuda para exprimirem as suas ideias na língua Inglesa ou na procura de compreender algo que suscitou alguma dúvida; verificou-se também que vários intervenientes se apoiaram nos conhecimentos que uma aluna demonstrou na escrita com o *Paint* e que muitos

outros procuraram estímulo e orientação na competência de comunicação visual revelada por uma aluna do grupo 5, que se tornou estímulo e modelo para outros grupos.

Porém gostaríamos de salientar que este ambiente também apresentou contrariedades. Como vimos o comportamento do grupo turma foi considerado pouco satisfatório, existindo vários intervenientes com perfil perturbador. Como é expectável, torna-se mais difícil acompanhar e gerir o grupo turma num ambiente com estas características, dado que, por um lado, o grau de liberdade possível se tornar maior e, por outro lado, as solicitações diferenciadas dirigidas ao docente serem também significativamente superiores. Foram inúmeros os momentos em que a investigadora/docente se sentiu incapaz de responder às diversas solicitações simultâneas. Estes factores contribuem grandemente para que a presença e funções do docente sejam significativamente alteradas. Este tipo de ambiente, ao ser mais flexível, pede aos alunos maior responsabilidade, auto-disciplina e autonomia no desempenho do seu papel e muitos dos alunos não estão preparados para o desempenhar bem, seja por falta de capacidade, de experiência ou persistência. A intensidade de solicitações e trabalho que nos rodeou durante todo o ano lectivo e a pressão dos limites de tempo e dos recursos pedagógicos disponíveis reduziram a nossa disponibilidade para o trabalho de orientação e encorajamento dos alunos. No que diz respeito a alguns alunos foi possível confirmar que o grau de dificuldade das actividades a desenvolver era, para eles, demasiado acentuado. Por este motivo, e antevendo já esta situação, os grupos foram constituídos de forma a garantir que, no grupo, os elementos possuíssem competências diferenciadas, em especial no domínio da Língua Estrangeira, no sentido de dotar o grupo da mínima autonomia indispensável. No entanto, se possível, outras estratégias devem ser previstas, tais como actividades de dificuldade intermédia ou escolha de um par/tutor para estes alunos. Relativamente a outros alunos, as dificuldades situaram-se no domínio do comportamento e atitudes. Houve problemas com alguns alunos, que não se mostraram tenazes no esforço para superar os desafios cognitivos que surgiram na realização de diversas actividades e não souberam respeitar o ambiente de funcionamento das actividades. Tal nos leva a considerar que a transição para um ambiente de aprendizagem que implica maior exigência de trabalho, maior responsabilidade, autonomia e auto-gestão requeira, para diversos alunos, grande persistência por parte do docente. Existem alunos que precisam de ser mais encorajados a empenharem-se e a respeitar o funcionamento das actividades, quer pelo docente quer pela família e de um maior tempo de adaptação no desenvolvimento de atitudes de maior empenho e auto-regulação.

4.4.3 Aprendizagem de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos

As observações efectuadas no âmbito da dimensão “Aprendizagem de competências técnicas e comunicativas através de meios tecnológicos” tornaram possível confirmar o computador como factor de motivação e empenho nas tarefas realizadas e como espaço mais disponível para a interacção social (Kim & Kamil, 2004; Merchant, 2007). Embora não intencional, o facto de a realização das actividades envolvidas no projecto não se realizar sempre numa sala com acesso a computadores, ao criar contextos de trabalho diferenciados, tornou possível observar que na fase de elaboração da representação escrita, num contexto em que a escrita teve que ser feita no papel, os alunos revelaram-se menos atentos e empenhados e o trabalho menos produtivo, comparando com as sessões em que os intervenientes puderam utilizar computadores para escrever. Acresce, ainda, que a docente/investigadora ao acompanhar cada grupo tinha no computador um espaço mais visível para todos os elementos do grupo, facilitando a troca comunicativa e a interacção com o próprio texto. Mas o computador e o acesso à Internet também podem ser factores de dispersão, verifica-se que há intervenientes que decidem fazer algo diferente do que é suposto, tal como alterar as configurações do computador e consultar outros sites não relacionados com o trabalho a efectuar.

Na globalidade das observações efectuadas, o computador revelou-se um muito bom recurso de mediação cognitiva e criativa, estimulando a motivação dos intervenientes e intensificando a diversificação da participação nas actividades. Estas observações são coincidentes com os dados já apresentados, segundo os quais 82% dos intervenientes considera ter aprendido a comunicar melhor através das tecnologias do computador e 86% assinala ter desenvolvido o seu gosto por comunicar através das tecnologias multimédia do computador, sendo que 55% indica que o seu gosto se intensificou bastante. São também coincidentes com a revisão de literatura efectuada, que descreve o computador como um meio intensificador das dimensões sociais e cognitivas da aprendizagem (Labbo & Ryan, 2010; Hartman *et al.*, 2010).

4.4.4 Motivação experimentada pelos sujeitos e implicações da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem

Relativamente aos dados sobre a “Motivação experimentada pelos sujeitos” e sobre as “Implicações da experiência de construção de narrativas digitais no processo de ensino/aprendizagem” uma observação que se tornou marcante foi o completo envolvimento dos intervenientes na primeira vez em que puderam utilizar os computadores, para construírem

a narrativa digital experimental “The frog prince”. Consideramos que o factor novidade contribuiu significativamente para esta motivação percebida. As observações efectuadas indicam também que a aprendizagem designada por Nyboe & Drotner (2008) de *prática estética*, na qual a construção de sentido se encontra associada não só à percepção mas também à manipulação de objectos surgiu como uma forma de aprendizagem que percebemos como estimuladora da motivação dos alunos. Outro facto de interesse constitui a forma como os alunos se referiam às actividades envolvidas no projecto “Narrativas digitais”, estas não eram essencialmente encaradas como actividades da disciplina de Língua Estrangeira, mas sim como “trabalho de grupo” ou “trabalho com as narrativas digitais” e regra geral, os alunos exprimiam maior vontade de participar nas actividades envolvidas no projecto implementado do que nas habituais actividades da disciplina de Língua Estrangeira. Estas observações são coincidentes com os dados já apresentados, segundo os quais esta experiência se revelou mais motivadora para 77% dos intervenientes, sendo que 32% indicou que sentiu muita vontade de trabalhar nesta experiência. Julgamos que este dado seja bastante significativo, a nossa experiência pedagógica permite-nos considerar que este grau de vontade não é fácil de conseguir. O que também se observou é que muitos dos intervenientes evidenciaram valorizar mais os trabalhos realizados no âmbito deste projecto, do que os trabalhos habituais. Um dos alunos declarou que já estava a pensar no “Super dog 2”.

4.4.5 *Desafios colocados ao sistema educativo*

Relativamente aos principais desafios colocados ao sistema educativo, são várias os aspectos que aqui pretendemos indicar. Começaremos por fazer referência aos desafios assinalados por Erstad & Silseth (2008), tendo ainda em atenção o nosso sistema educativo em particular.

1. *Relação entre professor e aluno*

Nas actividades realizadas no contexto deste estudo, verificou-se que a relação professor/aluno se alterou substancialmente. Tornou-se mais pessoal, mais no sentido de orientar o caminho delineado por eles e não no sentido de traçar o processo a seguir; as decisões pertencem em escala significativa aos alunos, o docente supervisiona o trabalho, tece fios de ligação de pensamento e dá sugestões para o caminho, mas este é sobretudo escolhido por eles. Daí as interacções entre o grupo determinarem também a organização e gestão do trabalho e, neste sentido, as suas acções ganham superior importância. Alguns decidem ficar na sombra pois não devem querer arriscar o insucesso. A relação mantida com os alunos exigiu da

docente/investigadora disponibilidade para deixar despertar as suas ideias e desenvolver as suas vozes. Só esta disponibilidade pode fazer surgir os mundos pessoais dos alunos. Este tipo de relação criada tornou possível conhecer melhor os alunos, facto este também reportado por Di Blas et al. (2009). Ao possibilitar focar o processo de ensino/aprendizagem na voz pessoal dos alunos estimulando a iniciativa e autonomia dos intervenientes, a metodologia de narrativa digital desafia a “tradicional” relação professor/aluno.

2. A orientação da aprendizagem no contexto escolar

Ao dar voz aos alunos, a metodologia de narrativa digital implementada implicou partir das perspectivas dos intervenientes para delinear e gerar as estruturas que possam sustentar o processo de aprendizagem. Neste sentido o processo foi bastante diferente do habitual, no qual as orientações programáticas dos temas a trabalhar e o tradicional recurso ao manual limitam as possibilidades de escolha e as possibilidades criativas dos alunos. Esta alteração na abordagem do conhecimento é explicitada por Lankshear et. al (2002) designando-a por mudança no estatuto do conhecimento. Este deixou de ser encarado como uma captura ou espelhamento de uma forma original de conhecimento, para assumir a forma de uma produção adicional. Outra face desta questão diz respeito à ênfase predominantemente colocada no conhecimento declarativo, em cujo contexto são apresentados aos aprendentes os modelos a seguir. O conhecimento é apresentado e os alunos vão progressivamente tornando-se competentes na sua utilização.

No projecto implementado, a focalização nas ideias e interesses dos intervenientes, permitindo-lhes maior amplitude expressiva e criativa, a ênfase dada ao conhecimento procedimental (como utilizar a gramática, como utilizar o dicionário, como procurar informação neste site, como aprender com os outros, como engendrar as minhas ideias para comunicar com outros e cativar a sua atenção, como comunicar esta mensagem através de diferentes formas de comunicação, como interpretar o texto multimodal), que traduz o instigar à procura e exploração do conhecimento, desafiam as práticas mais comuns na aprendizagem inicial da Língua Estrangeira. Uma outra questão importante é estabelecida pelo facto de o conhecimento na aprendizagem de uma língua não ficar limitado à comunicação e significação verbal, mas sim criar relações de intermodalidade, ou se quisermos recorrer às palavras de Jenkins (2009), de transmediação com outras formas de representação e significação, nomeadamente representação visual e espacial e representação aural. Todo este processo se traduz num claro conflito com os planos curriculares, constituindo um grande desafio para as práticas predominantes nesta área de ensino/aprendizagem.

3. O envolvimento dos alunos de forma colectiva

É um facto que o trabalho colectivo não é valorizado tal como o trabalho individual o é no contexto escolar. A metodologia de narrativa digital implementada procurou estimular processos colaborativos de aprendizagem, segundo os quais as perspectivas pessoais são confrontadas com as perspectivas dos outros, implicando uma negociação com diferentes pontos de vista e uma interacção com outros sujeitos com diferentes competências. Neste sentido, a implementação desta metodologia, ao promover a criação colectiva de narrativas e a sua apresentação à comunidade turma, incentiva a sustentação de ambientes colectivos de aprendizagem e de colaboração entre pares por intermédio das tecnologias digitais. Este é também um desafio que se coloca à escola, a valorização e desenvolvimento estratégico de trabalho colectivo.

4. Multimodalidade

Ao construírem narrativas digitais, os alunos criam textos/artefactos multimodais nos quais integram diversas formas de comunicação e representação, linguísticas e não linguísticas, que se interligam numa única significação. Esta constitui uma nova forma de pensar e instituir o texto e de “escrever” no domínio escolar. Este é um grande desafio que se coloca à escola.

5. O tornar explícita a relação entre contextos de aprendizagem

As temáticas desenvolvidas nas estórias criadas pelos alunos pertencem claramente aos seus mundos informais, aos seus interesses pela aventura, pelas primeiras experiências de enamoramento ou pelas experiências pessoais que despoletam sentimentos ambíguos. As aprendizagens efectuadas nesta experiência das narrativas digitais estabelecem uma ligação entre o mundo formal da escola e o mundo informal dos alunos. Ao comunicarem sobre algo e através de meios que os estimulam e cativam, como referem Erstad & Silseth (2008) ao utilizarem os seus “códigos culturais”, os intervenientes aprendem também a utilizar o “código formal”, a comunicar em Língua Estrangeira. É um facto que esta liberdade de expressão não é da mesma forma intensificada nas actividades habitualmente realizadas, tornando-se mais um desafio para as práticas escolares.

6. Dinâmica tecnológica no contexto escolar

Sobre este ponto basear-nos-emos apenas em algumas questões. A primeira que continua a ser o acesso à tecnologia. Ou por motivo de escassez, ou devido a uma gestão pouco rentabilizadora dos recursos tecnológicos, a possibilidade de utilização dos mesmos ainda é problemática na escola. Para além da falta de recursos, a falta de apoio administrativo, a

absorvência de questões como os exames e as provas de aferição nacionais, que continuam a relegar a importância de uma concepção de literacia mais abrangente, são factores que favorecem o desconhecimento sobre e a não valorização de novas práticas educativas que procuram desenvolver novas predisposições para operar num mundo que se transforma por intermédio das potencialidades tecnológicas digitais. Talvez este seja o maior desafio, pois, como indicam Lankshear & Knobel (2008), implica uma mudança de mentalidade, uma mudança de formas de estar e olhar o mundo, das mais exigentes de operar.

7. Transdisciplinaridade no contexto escolar

A natureza das actividades realizadas no âmbito da implementação da metodologia de narrativa digital, no contexto deste estudo, permite-nos considerar que este tipo de projecto é naturalmente um projecto transdisciplinar. A exploração do conceito de narrativa e a elaboração do mapa das estórias podem ser enquadradas no âmbito da Língua Portuguesa; a construção e edição dos recursos de comunicação visual, no âmbito da Educação Visual e tecnológica; a selecção da componente musical, no âmbito da educação Musical e a representação escrita no âmbito da Língua Estrangeira.

A adopção de um projecto com estas características, enquanto trabalho regular no contexto escolar, coloca ainda a questão de como se tornar praticável, visto nos moldes em que foi operacionalizado se tornar bastante difícil, como anteriormente expusemos. Foram necessárias inúmeras horas lectivas extraordinárias e foram também utilizados outros tempos lectivos. Isto porque todas as actividades do projecto foram desenvolvidas e realizadas pelos intervenientes com a docente/investigadora. É um facto que, para que o trabalho possa ser realizado numa lógica transdisciplinar, se torna indispensável uma visão partilhada e predisposições e concepções comuns acerca do processo de ensino/aprendizagem por parte dos docentes das diferentes áreas disciplinares. Este facto surge como outro desafio.

8. Avaliação no contexto escolar

A avaliação no contexto escolar é, em grande parte, feita através de “Testes de avaliação” e no caso particular de Língua Estrangeira, o objecto de avaliação inclui a compreensão oral e escrita e a expressão/interacção oral e produção escrita. Neste sentido, todas as formas de comunicação não linguísticas não estão previstas na avaliação. Como tal a avaliação das narrativas digitais caracteriza-se como um método que conduz a alterações quer à forma instituída de avaliar neste domínio, quer ao que se pretende avaliar. A implementação da metodologia de narrativa digital requer formação na área da comunicação multimodal e

multimédia, por parte dos docentes que avaliam (Banaszewski, 2005). Assim, a avaliação de trabalhos multimodais e multimédia constitui também um desafio para as práticas estabelecidas de avaliação.

9. Recursos pedagógicos no contexto escolar

Criar um ambiente de aprendizagem centrado nos alunos, recorrendo à metodologia de narrativa digital, no qual as suas vozes se tornam mais visíveis, a responsabilidade e autonomia na aprendizagem pessoal se intensifica, as possibilidades de trabalho diferenciado se multiplicam e no qual se procura desenvolver competências de ordem superior, requer seguramente recursos pedagógicos que possam sustentar todos estes processos. Como resultado da experiência desenvolvida, consideramos que, para além de uma estruturação cuidada do projecto a implementar, são vários os recursos pedagógicos requeridos para que este tipo de metodologia se possa desenvolver adequadamente no domínio da Língua Estrangeira, nomeadamente: exemplos de narrativas digitais que sirvam convenientemente os objectivos do projecto a implementar, (nesta experiência, apesar de toda a pesquisa, não encontramos bons exemplos); dicionários bilingues, multimodais e digitais (que incluam sobretudo a forma de representação escrita e a forma de representação oral); um conjunto diversificado de recursos semióticos auditivos (faixas de música e sons passíveis de serem utilizados); meios que possam desenvolver adequadamente a competência de comunicação visual dos intervenientes; um espaço na escola que possa garantir a ausência de barulhos para a gravação das narrações (revelou-se inúmeras vezes difícil de conseguir) e, por fim, acesso à rede e a computadores em todas as sessões sempre que se justifique.

O último capítulo da dissertação está dividido em três partes. A primeira apresenta as conclusões desta investigação relativamente às questões de investigação apresentadas e aos objectivos de estudo que foram propostos (5.1). Na segunda parte são feitas reflexões sobre diversos aspectos deste estudo e implicações da investigação (5.2). Por fim, propõem-se sugestões para investigação futura (5.3).

CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO

5.1 Conclusões do estudo

Este estudo pretendeu analisar o impacto da utilização educativa da narrativa digital no domínio do ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês), numa turma de 6º ano de escolaridade. O estudo procurou especificamente atentar nas potencialidades educativas da narrativa digital em termos de produção escrita e de compreensão de enunciados e no impacto da experiência de construção de narrativas digitais na satisfação dos alunos e no seu empenho nas tarefas envolvidas.

5.1.1 Potencialidades educativas da narrativa digital em termos de produção escrita

Os dados obtidos no contexto do presente estudo, indicam que a metodologia de narrativa digital apresenta resultados positivos na aprendizagem de produção escrita. Os resultados sugerem que, na globalidade, o desenvolvimento desta competência se aproxima de um nível bastante positivo de aprendizagem. A competência de estruturação narrativa que, como referido na revisão de literatura, constitui importância fundamental na organização e construção cognitiva e conseqüentemente na estruturação textual, apresenta também um resultado positivo. Os dados sugerem ainda, que o contexto de aprendizagem, na construção de narrativas digitais, é mais favorável ao desenvolvimento da competência de produção escrita do que o contexto habitual de aprendizagem da Língua Estrangeira. Esta consideração é baseada nas declarações dos sujeitos implicados neste estudo, nas observações efectuadas e também na avaliação das produções escritas realizadas. Os dados provenientes das diferentes fontes indicam que no contexto da metodologia de narrativa digital: (i) a aprendizagem de vocabulário é mais intensa e diversificada; (ii) a linguagem envolvida na produção textual é mais complexa e (iii) a aprendizagem de construção frásica é superior. Os resultados deste estudo indicam que o ambiente de aprendizagem inerente à implementação da metodologia de narrativa digital propicia a construção de textos escritos de complexidade superior aos textos habitualmente realizados em contexto de aprendizagem regular. Verificámos que a qualidade dos textos escritos produzidos superou as nossas expectativas, tendo para tal contribuído as ferramentas cognitivas utilizadas, nas quais incluímos os dois mapas de estória utilizados e a mediação tecnológica

digital, que se revelaram bastante positivos no trabalho de desenvolvimento da competência de produção escrita.

5.1.2 Potencialidades educativas da narrativa digital em termos de compreensão de enunciados

Relativamente à competência de compreensão de enunciados, verifica-se que os resultados são também positivos, embora sejam inferiores aos resultados da competência de produção escrita.

Nesta dimensão, a capacidade de retenção da estória criada apresenta o resultado mais positivo. Desta forma, o estudo confirma as considerações feitas na literatura revista sobre o poder comunicativo da narrativa. A estória criada revelou-se memorável para a maioria dos intervenientes.

No que se refere à compreensão das produções escritas elaboradas, através da análise dos dados provenientes das diversas fontes verificámos: (i) maior compreensão de vocabulário; (ii) maior compreensão na produção de textos; (iii) maior competência na tradução de textos para a língua materna e vice-versa.

Nesta dimensão de análise, a capacidade de interpretação de textos multimodais apresenta o resultado menos positivo. Os dados recolhidos indiciam que este resultado pode ser largamente explicado por três factores: (i) pelas limitações da componente de comunicação visual; (ii) pelas limitações do trabalho desenvolvido na interpretação das narrativas digitais dos outros grupos e (iii) pelas limitações técnicas no uso do software. Como vimos, Nelson (2006) sublinha a importância do que designa por “*noticeability factor*”, que se traduz no facto de, numa abordagem multimodal e sobretudo quando se recorre à redundância intermodal como forma de aprendizagem e como forma de comunicação, tornar-se importante que todas as formas de representação de significado e todas as componentes comunicativas envolvidas se articulem adequadamente para comporem com precisão o significado da mensagem pretendida. O autor refere a existência de constrangimentos, nomeadamente a limitação ou desadequação dos recursos disponíveis, em particular da componente visual. Nas narrativas digitais construídas no âmbito do presente estudo, são diversos os constrangimentos comunicativos que podem ser assinalados. Como exemplos podemos mencionar: na narrativa digital “The fish who became presidente” o ambiente visual predominante não corresponde ao ambiente marinho referido na representação escrita; na narrativa digital “The magic tree” a componente visual sugere a

transformação da aldeia numa cidade, no entanto a representação escrita não prevê esta mudança e, por fim, na narrativa digital “A violent story” a componente visual deixa de acompanhar a narração desenvolvida ao longo de uma grande parte da narrativa. Nelson (2006) associa esta limitação ou desadequação a questões de conveniência ou falta de tempo. De facto foi possível constatar que houve alguns intervenientes que revelaram falta de empenho na elaboração dos elementos visuais e que todo o processo de aprendizagem numa abordagem multimodal requer significativamente mais tempo do que uma abordagem que se restringe ao trabalho com a comunicação linguística, como seria expectável. Porém, consideramos importante acrescentar que estes constrangimentos estão, também, naturalmente associados à ausência de aprendizagens em contexto educativo, que fomentem convenientemente o desenvolvimento da competência de comunicação visual, com recurso a diferentes meios tecnológicos. Acreditamos, ainda, que um trabalho mais extenso e profundo na interpretação das narrativas digitais dos diferentes grupos, ainda que recorrendo só à comunicação verbal, teria permitido uma melhor compreensão das narrativas digitais enquanto textos multimodais. No que diz respeito à competência de compreensão de enunciados é oportuno relembrar que a complexidade dos textos escritos produzidos é claramente superior aos textos habitualmente elaborados pelos alunos e também à maioria dos textos propostos para interpretação nos manuais escolares. Se adicionarmos a todas estas variáveis a exigência de um papel mais activo e autónomo por parte dos sujeitos que aprendem, na procura dos conhecimentos que se pretendem desenvolver, poder-se-á perceber melhor os resultados obtidos nesta dimensão de análise.

Em síntese, a metodologia de narrativa digital apresenta claros benefícios no desenvolvimento da competência de produção escrita. Na competência de compreensão de enunciados, a metodologia também se revelou benéfica, no entanto, pelos motivos já sugeridos, os resultados não foram tão positivos como na competência de produção oral.

5.1.3 Avaliação global

Ao efectuar uma avaliação sobre a melhoria global e sobre o desenvolvimento de estratégias de comunicação em Língua Estrangeira, os resultados são também positivos. O recurso a uma abordagem multimodal revelou-se bastante positivo na construção de mensagens. Verificou-se que a necessidade de transmediação entre as diferentes formas de representação

contribuiu para o desenvolvimento de uma maior flexibilidade cognitiva e domínio da Língua Estrangeira. Também o recurso a estratégias de aprendizagem centradas no aluno promoveram o trabalho cognitivo na aprendizagem da Língua Estrangeira, quer em termos de conhecimento declarativo, quer em termos de conhecimento procedimental e mesmo conhecimento estrutural. Pelas observações e registos efectuados, consideramos existir uma correlação positiva entre o desempenho dos intervenientes nas actividades incluídas na construção de uma narrativa digital e o desempenho na Língua Estrangeira. A quase totalidade dos participantes declarou ter desenvolvido mais as suas competências no domínio da Língua Estrangeira no contexto de aprendizagem da metodologia de narrativa digital, do que nas actividades regulares. Ao analisar os dados provenientes das diversas fontes constatamos: (i) maior competência na estruturação de um tema ou ideia; (ii) maior aprendizagem no domínio da representação escrita; (iii) melhor compreensão de enunciados escritos; (iv) maior aprendizagem no domínio da produção oral, por parte dos intervenientes que efectuaram a narração; (v) utilização de linguagem mais complexa; (vi) aprendizagem mais activa, prática, dinâmica e consciente; (vii) maior autonomia e responsabilidade na aprendizagem; (viii) maior competência para ouvir as ideias de outros e de colaborar e aprender com outros e (ix) aprendizagem mais diversificada ao implicar maior número de competências.

Relativamente às dúvidas apresentadas por alguns intervenientes na avaliação do seu desenvolvimento de competências, em particular a competência de compreensão de enunciados, embora consideremos que estas estejam associadas à problemática referida anteriormente (ponto 5.1.2), consideramos também que estas estejam relacionadas com a falta de experiência de uma aprendizagem mais activa, autónoma e consciente e com falta de hábitos de auto-regulação. Fazemos esta ponderação ao constatar que no conjunto dos sujeitos que apresentam dificuldades de avaliação das competências desenvolvidas estão incluídas várias das seguintes variáveis: (i) falta de autonomia na aprendizagem; (ii) falta de responsabilidade na aprendizagem; (iii) competências cognitivas e metacognitivas mais limitadas e (iv) falta de empenho na aprendizagem.

5.1.4 Impacte da experiência de construção de narrativas digitais na satisfação percebida dos alunos e no seu empenho nas tarefas envolvidas

Os dados obtidos, no contexto deste estudo, indicam que a metodologia de narrativa digital apresenta resultados bastante positivos no envolvimento e motivação dos sujeitos participantes. Nesta dimensão de análise os resultados são tanto mais positivos quanto mais se considerar dois factores contextuais importantes. O primeiro, que tem a ver com a circunstância de esta ser uma experiência longa, que decorreu ao longo de todo o ano lectivo, incluindo mesmo aulas extraordinárias, o que poderia gerar um certo cansaço. O segundo, que se refere ao facto de que, no início deste estudo, a grande maioria dos participantes indicou que as actividades centrais envolvidas na implementação da metodologia de narrativa digital, não eram da sua preferência.

Desta forma, consideramos que o interesse manifestado pelos intervenientes na realização das actividades foi bastante positivo. Praticamente a totalidade dos participantes (94,5%) declarou sentir interesse pela aprendizagem subjacente às diversas actividades desenvolvidas e cerca de metade (41%) indica ter sentido bastante interesse na realização das actividades propostas. A actividade de construção de uma narrativa digital é indicada por todos os participantes como de interesse ou muito interesse. O envolvimento dos sujeitos na aprendizagem foi também bastante positivo. A maioria (77%) declarou ter sentido maior vontade em participar nas actividades incluídas na construção de uma narrativa digital do que em participar nas actividades regulares e verifica-se que um terço dos participantes (32%) sentiu bastante vontade de realizar as actividades. Este resultado parece-nos muito importante. Numa perspectiva restrita ao contexto linguístico, ao analisarmos as razões para este maior envolvimento na realização das actividades verificámos: (i) contexto linguístico mais estimulante; (ii) inclusão de actividades mais divertidas; (iii) contexto linguístico de maior relevância pessoal e (iv) maior estímulo através da novidade. Nas observações feitas verificámos, também, que, na globalidade, os intervenientes revelaram maior interesse e empenho na realização das actividades propostas no âmbito da construção de uma narrativa digital do que nas actividades regulares. Em relação a vários participantes, constatamos que o seu envolvimento pessoal traduziu-se no que talvez se poderá designar por um sentimento de posse relativamente aos artefactos produzidos, manifestando uma grande dedicação ao trabalho e evidenciando uma clara valorização do trabalho realizado. Este envolvimento e valorização em contexto educativo não são muito frequentes.

Outra vertente de análise que contribui para considerar que o impacto da experiência de construção de narrativas digitais na satisfação dos alunos é bastante positivo encontra-se nas preferências expressas pelos intervenientes. Face à eventual possibilidade de opção entre a realização das actividades envolvidas na construção de uma narrativa digital e a realização das actividades habituais, praticamente todos os participantes declaram preferir as actividades de construção de uma narrativa digital. Ao analisar as razões apresentadas pelos diferentes intervenientes verificámos: (i) viabilização de uma maior aprendizagem no domínio da Língua Estrangeira; (ii) inclusão de uma maior intensidade de conhecimento procedimental; (iii) caracterizar-se por ser uma aprendizagem mais desafiadora, (iv) caracterizar-se por ser uma aprendizagem mais estimulante ao recorrer a formas de representação e significação não linguísticas; (v) viabilização de um contexto linguístico de maior interesse e relevância; (vi) viabilização de estratégias de trabalho mais diversificadas; (vii) caracterizar-se por apresentar um propósito autêntico de comunicação; (viii) viabilização do trabalho em conjunto e de maior ajuda; (ix) caracterizar-se por ser uma aprendizagem mais criativa; (x) caracterizar-se por ser uma aprendizagem mais divertida que promove a atenção e o empenho no trabalho; (xi) caracterizar-se por ser uma aprendizagem que desenvolve um maior número de competências; (xii) inclusão de meios de comunicação multimédia; (xiii) inclusão da possibilidade de divulgar o trabalho a uma maior audiência.

A experiência de construção de narrativas digitais manifestou-se também capaz de fomentar representações mais positivas acerca do processo de ensino/aprendizagem em todas as dimensões de análise. Verificámos que esta experiência promoveu o gosto pela: aprendizagem da Língua Estrangeira; aprendizagem em grupo; aprendizagem mediada pelo computador e aprendizagem através da comunicação multimodal e multimédia.

Esta experiência revelou-se, ainda, promotora do envolvimento dos sujeitos na aprendizagem, ao apresentar-se como uma aprendizagem desafiadora para a maioria dos intervenientes, tendo sido sentida como bastante desafiadora por quase metade dos sujeitos participantes e ao incrementar atitudes de maior responsabilidade na aprendizagem na maioria dos sujeitos implicados neste estudo.

Finalmente, a satisfação dos intervenientes está também traduzida no valor que atribuem às aprendizagens realizadas. Praticamente todos os sujeitos consideraram as aprendizagens realizadas de valor.

5.2 Reflexões finais e implicações desta investigação

Este estudo indica que a metodologia de narrativa digital implementada se traduz numa experiência de aprendizagem onde a criação de coerência narrativa surge com resultados positivos, que se reflectem na qualidade do trabalho de representação escrita.

Estes resultados podem ser compreendidos à luz das considerações feitas na revisão de literatura, ao caracterizar a narrativa como um princípio fundamental de organização da experiência humana, desempenhando uma função essencial na construção de sentido e ao caracterizá-la como uma estrutura de grande riqueza que comunica a informação de forma memorável (Egan, 2005).

O processo de escrita levado a efeito, mais do que uma actividade baseada em regras, traduziu-se na construção de uma estrutura, na expressão de um mundo pessoal. Como vimos Engel (1999) defende que contar uma estória é apresentar uma versão do mundo. O que se torna bastante perceptível nas diversas estórias criadas é que de facto estas representam mundos diferentes, que exprimem as diferentes visões dos sujeitos implicados neste estudo. As mundividências de quem cria a estória estão presentes e deste modo a actividade de representação escrita afastou-se claramente da concepção mecânica e monótona das habituais actividades propostas para o desenvolvimento desta competência, tornando possível apresentar o mundo de quem escreve. Como sugerem Smith (1985), Bruner (1990) e Egan (1994) esta deve ser a principal função da aprendizagem da escrita. As estórias criadas revelaram também uma força comunicativa que se traduz na sua capacidade de gerar um contexto linguístico de potencial comunicativo superior ao contexto linguístico habitualmente proposto nos manuais escolares. Esta maior potencialidade pode ser encarada ao nível da complexidade dos textos construídos e também ao nível da capacidade de envolver e cativar os interlocutores na aprendizagem de uma língua. Estes dados enquadram-se na posição de vários autores que defendem a eficácia da narrativa no processo de aprendizagem ao comunicar de forma persuasiva, intuitiva e apelativa (Egan, 1994, 2005; Hunter & Egan, 1995) (McDrury & Alterio, 2003; Teehan, 2006).

A abordagem multimodal utilizada, ao viabilizar formas de comunicação e expressão para além da comunicação verbal e o recurso a diferentes *media*, tal como Hull & Katz (2006) indicam, intensificaram os meios de desenvolvimento da expressão pessoal e de diferentes possibilidades na comunicação de ideias. O recurso às tecnologias multimédia do computador deixou transparecer o potencial destas tecnologias enquanto factores de estímulo para a

aprendizagem e enquanto factores de intensificação das actividades cognitivas, expressivas, comunicativas e criativas, funcionando como meios mediadores que contribuem para a amplificação da voz e identidade dos sujeitos. Como Bratteteig (2008) destaca, as propriedades tecnológicas são importantes para a forma como as pessoas se expressam, visto estas interagirem com as expressões de modo que as pode fundamentalmente alterar. Esta função mediadora permitiu aos alunos envolvidos actuarem como criadores de conhecimento e não simplesmente como consumidores de conhecimento, tal como Papert (1993), Bruner (1996) e Säljö (2008) defendem, intensificando o seu desenvolvimento cognitivo. A actividade de construção de uma narrativa digital constituiu-se como uma actividade criativa e desafiadora que convocou novas formas de representação do conhecimento. Ao converter as várias componentes expressivas numa significação total, como assinalam Hull & Nelson (2005), a abordagem multimodal e multimédia utilizada criou um tipo de significação diferente. Constituiu-se como uma actividade que se apoia no que Nyboe & Drotner (2008) designam por *prática estética*, na qual a construção de significado, a percepção e a manipulação de objectos se conjugam como forma de aprender, traduzindo uma concepção de conhecimento à luz da triade epistemológica proposta por Brown (2009), isto é uma aprendizagem que engloba o saber, o fazer e a experimentação activa, na qual interagem mente e corpo.

No contexto deste estudo é possível indicar que a abordagem multimodal utilizada revelou-se tarefa complexa. Desta forma confirmámos também a consideração feita por Nelson (2006). O autor situa esta complexidade na natureza multimodal e multimédia das formas comunicativas utilizadas numa narrativa digital. Como assinala Babo (2005) estas são *semióticas pluriplanas*, ou como sugerem Kress & Leeuwen (2001) o significado constrói-se em *múltiplas articulações*. É um facto que, no nosso contexto educativo, no programa disciplinar de uma qualquer língua, não se encontram previstas estas formas de comunicação. Podemos referir que neste domínio de aprendizagem comunicativa há um vasto caminho a percorrer. Tal como Fletcher & Cambre (2009) sublinham, o papel da comunicação visual em contexto educativo encontra-se visivelmente não teorizado e conseqüentemente não desenvolvido. E tal como Kress (2003) e Jenkins et al. (2009) sublinham, a aprendizagem da comunicação multimodal e multimédia não deve continuar na sombra. É um facto que, enquanto docentes, temos ainda uma aprendizagem a fazer neste sentido. Nos momentos finais do trabalho empírico levado a efeito, a clara noção de incompletude das formas comunicativas e expressivas utilizadas, sobretudo no que se refere à componente de comunicação visual, tornou-se inegável.

Embora a construção de narrativas digitais se tenha manifestado como um conjunto de aprendizagens que promoveram uma diversidade de competências sociais, expressivas e cognitivas dos intervenientes, os artefactos elaborados traduzem estas carências.

Em síntese, podemos referir que as vantagens no sistema de tratamento e representação do conhecimento na construção de uma narrativa digital são: a escrita pode exprimir-se de um modo mais maleável e plástico; a composição multimodal reforça o trabalho cognitivo da representação escrita; a utilização de estratégias multimodal e de redundância intermodal promovem a flexibilidade cognitiva; a utilização de recursos semióticos não linguísticos promove o desenvolvimento de diferentes formas de comunicação e significação; a utilização de uma abordagem multimodal e multimédia institui novas formas de criar significado em contexto educativo e a utilização de uma abordagem multimodal e multimédia promove a aprendizagem de literacia em contexto digital.

As vantagens da aplicação da metodologia de narrativa digital poderão também ser vistas na forma como esta se integra numa lógica de incorporação sistemática das tecnologias de informação e comunicação no sistema educativo. Relembremos as várias faces da problemática com que se debate a escola na actualidade, apresentadas por Costa (2009). A narrativa digital propicia o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem que extravasa os limites dos modos tradicionais de transmissão de conhecimento e permite a inclusão de informação que vai para além dos conteúdos propostos nos programas curriculares. Possibilita um trabalho de desenvolvimento de competências de comunicação visual, criando os pré-requisitos para o desenvolvimento da capacidade crítica relativamente à imagem. Esta metodologia, como verificámos, pode ser caracterizada por uma abordagem educativa que se revela estimuladora da motivação dos alunos e que propõe a inclusão de novos conhecimentos e competências.

Porém é importante assinalar novamente os desafios que a implementação desta metodologia colocou. Estes são grandes desafios, aqui salientamos apenas: a alteração à orientação da aprendizagem no contexto escolar; a inclusão de formas de conhecimento e comunicação multimodal; a necessidade de uma visão partilhada e predisposições e concepções comuns acerca do processo de ensino/aprendizagem por parte dos docentes, para uma efectiva implementação transdisciplinar; a necessidade de uma reconceptualização dos procedimentos avaliativos; uma dinâmica tecnológica que surja como facilitadora do processo e a necessidade

de repensar as abordagens pedagógicas em termos de novas formas de processar o conhecimento e de comunicar.

Para finalizar este ponto, consideramos que este trabalho nos possa suscitar, ainda, algumas reflexões.

Uma das reflexões, que nos parece importante, traduz-se na constatação de que o tipo de actividades e a aproximação ao conhecimento, implícitos nas abordagens pedagógicas, são cruciais para a satisfação e envolvimento dos alunos nas aprendizagens escolares. Ainda neste âmbito, a mediação através das tecnologias multimédia do computador pode traduzir-se numa mediação claramente promotora quer da aprendizagem, quer de atitudes de maior envolvimento nas actividades. A implementação da metodologia de narrativa digital vem assim proporcionar a possibilidade de sugerir que é viável levar a efeito aprendizagens de maior exigência cognitiva e simultaneamente promover o interesse e envolvimento dos alunos e estimular a sua motivação para as aprendizagens escolares. Mas estas mudanças de paradigma em contexto educativo requerem modificação de concepções e práticas de ensino/aprendizagem, tanto da parte de docentes, como da parte de alunos. Como sugerimos, este tipo de metodologia exige também um papel mais activo, autónomo, responsável e cognitivamente mais consciente por parte dos alunos.

Uma outra reflexão possível diz respeito ao facto de se vislumbrar que uma abordagem transdisciplinar ao conhecimento representa uma mais-valia na aprendizagem. O espartilhar do conhecimento em disciplinas curriculares, entre as quais não são estabelecidos fios condutores, pode de facto ser interpretado como um factor desfavorável à aprendizagem. Como vimos, as várias formas de representação de conhecimento e de comunicação apresentam diferentes potencialidades que se complementam.

Por último, a metodologia de narrativa digital exprime uma reconceptualização do que se entende por criar significado em contexto educativo e como tal propõe que a criação de sentido não se restrinja à linguagem verbal, procurando ultrapassar os limites que Kress (2003) assinalou, ao referir-se à objecção por parte da cultura ocidental em acolher a representação visual enquanto sistema de representação de pensamento e conhecimento.

5.3. Sugestões para investigações futuras

Tendo em linha de conta que a metodologia de narrativa digital se integra numa área de conhecimento emergente e tendo em mente a natureza exploratória deste estudo, várias são as pistas que aqui podem ser sugeridas. Num primeiro momento, sugerimos investigações que possam aprofundar os conhecimentos relativos aos objectivos de investigação traçados no presente estudo. Num segundo momento, investigações que dentro desta área de investigação alarguem o conhecimento, seguindo abordagens que neste estudo foram apenas esboçadas.

5.3.1 Investigações que aprofundem os conhecimentos relativos aos objectivos de investigação deste estudo

É um facto que este é apenas um estudo exploratório, o que restringe as possibilidades de aferir com rigor e exactidão até que ponto a metodologia de narrativa digital contribui para o desenvolvimento das competências de representação escrita e de compreensão de enunciados, na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, seria interessante desenvolver um estudo que pudesse avaliar rigorosamente as possibilidades da metodologia na aprendizagem destas competências. Ao atentarmos nas declarações feitas pelos alunos que efectuaram as narrações das diversas narrativas digitais e, também, nas observações e dados recolhidos pela investigadora, julgamos de interesse incluir, ainda, a competência de produção oral.

Ao termos constatado que a metodologia de narrativa digital implementada se manifestou capaz de estimular a motivação dos intervenientes para a aprendizagem da representação escrita e, também que os resultados sugerem o desenvolvimento da função organizativa do pensamento narrativo, julgamos que possa ser de interesse verificar quais os resultados no desenvolvimento destas competências na língua materna.

5.3.2 Investigações que alarguem o conhecimento na área da aprendizagem e comunicação multimodal e multimédia

Como esta é uma área de conhecimento emergente, são várias as possibilidades de investigação:

- a) Investigação sobre o desenvolvimento de processos criativos no domínio da comunicação multimodal e multimédia;
- b) Investigação sobre o desenvolvimento de processos de criação de significado no domínio da comunicação multimodal e multimédia, explorando a interpretação proposta por Kress & Leeuwen (2001);
- c) Investigação sobre as vantagens na utilização de estratégias de redundância intermodal na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Face aos resultados positivos obtidos neste estudo, concluímos este trabalho na esperança de termos contribuído para: uma melhor compreensão do conceito de aprendizagem multimodal e multimédia; uma melhor compreensão das transformações implicadas, em termos de práticas pedagógicas e estratégias de ensino/aprendizagem, na implementação desta metodologia e incentivar os profissionais da educação a implementar abordagens pedagógicas que recorram a este tipo de metodologia.

Esperamos, por fim, que o nosso entusiasmo e a nossa crença numa abordagem multimodal e multimédia na aprendizagem de uma língua, na qual se inclui a metodologia de narrativa digital, possa ter gerado interesse por esta área de conhecimento. A narrativa digital detém grandes potencialidades para impulsionar novas formas de aprender e novas formas de expressão e comunicação, que reconceptualizam o que se entende por criar significado em contexto educativo e que traduzem maior consonância com o panorama comunicativo da actual era digital.

BIBLIOGRAFIA

A

ALBAUM, G.; ROGERS, R. D.; ROSTER, C. & YU, J. H. (2005). *Are There Central Tendency Errors In Simple Rating Scales?: Implications For Cross-National/Cultural Research*. Brigham: Brigham Young University. Consultado a 23 Março 2010 e disponível em:
<http://marketing.byu.edu/htmlpages/ccrs/proceedings05/albaum-rogers-roster-yu.doc>

ALBUQUERQUE, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema.

AMES, C.; AMES, R. (1989). *Research on motivation in education*. San Diego: Academic Press.

B

BABO, M. A. (2000). As transformações provocadas pelas tecnologias digitais na instituição literária. *Biblioteca on-line de ciências da comunicação*. Consultado a 23 de Março 2010 e disponível em:

<http://www.bocc.ubi.pt/pag/babo-maria-augusta-tecnologias-literatura.pdf>

BABO, M. A. (2005). Do texto como textura heterogénea ao texto como textura híbrida. *Biblioteca on-line de ciências da comunicação*. Consultado a 23 de Março 2010 e disponível em:

<http://www.bocc.ubi.pt/pag/babo-maria-augusta-texto-como-textura-heterogenea-texto-como-textura-hibrida.pdf>

BAKER, E.A.; PEARSON, P. D. & ROZENDAL, M. S. (2010). Theoretical Perspectives and Literacy Studies: An Exploration of Roles and Insights. In Elizabeth A. Baker (ed), *The New Literacies Multiple Perspectives on Research and practice*. New York: The Guilford Press.

BALLAST, K.; STEPHENS, L. & RADCLIFFE, R. (2008). The Effects of Digital Storytelling on Sixth Grade Students' Writing and Their Attitudes about Writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*. Chesapeake, VA: AACE, 875-879.

BANASZEWSKI, T. M. (2005). *Digital Storytelling: supporting digital literacy in grades 4 – 12*. A thesis presented to the Academic Faculty of Georgia Institute of Technology. Consultado a 21 Junho 2009 e disponível em:
http://techszewski.blogs.com/teach_story/files/Proposal_draft_11c.doc

BARRET, H. (2006). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool*. Consultado a 28 Junho 2009 e disponível em:
<http://helenbarrett.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>

- BARRET, H. (2008). Multiple Purposes of Digital Stories and Podcasts in ePortfolios. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, 880-882.
- BARTHES, R. (1976). Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In Roland Barthes et al. (orgs) *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis: Vozes.
- BEHMER, S.; SCHMIDT, D.& SCHMIDT, J. (2006). Everyone Has a Story to Tell: Examining Digital Storytelling in the Classroom. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake, VA: AACE, 655-662.
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa : Gradiva.
- BERGER, A. A. (1998). *Media Research Techniques*. London: Sage.
- BETTELHEIM, B. (1998). *Psicanálise dos contos de Fadas*. Venda Nova: Bertrand Editora
- BLAIR, D.& MEYER, T. (1997). Tools for an Interactive Virtual Cinema. In Robert Trapp & Paolo Petta (eds.), *Creating Personalities for Synthetic Actors*. Berlin: Springer, 340-341.
- BLOMGREN, C. (2009). The Play of Digital Storytelling: Choices and Challenges. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake, VA: AACE, 2518-2522.
- BLUMENFELD, P. C.; SOLOWAY, E.; MARX, R. W.; KRAJCIK, M. G.& PALINCSAR, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, vol 26, Issue 3&4, 369-398.
- BRATTETEIG, T. (2008). Does it matter that it is digital? In Knut Lundby (ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories*. New York: Peter Lang.
- BREWER, W. F. (1995). To Assert That Essentially All Human Knowledge and Memory Is Represented in terms of Stories Is Certainly Wrong. In Robert S. Jr Wyer (ed.), *Knowledge and memory: The Real Story*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- BROOKS, P. (1984). *Reading for the plot, Design and Intention in Narrative*. Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, J. S. (2009). *Learning in the Digital Age*. Indiana: Indiana University. Consultado a 4 Maio 2010 e disponível em: <http://www.johnseelybrown.com/>
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

BRUNER, J. (2003). The narrative construction of reality. In Michael Mateas & Phoebe Sengers (eds.), *Narrative Intelligence*. Philadelphia: John Benjamins B. V.

BULL, G.& KADJER S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Digital Storyteller*. Consultado a 9 Fevereiro 2010 e disponível em: <http://www.digitalstoryteller.org/docs/DigitalStorytelling.pdf>

C

CARLACIO, J. L. & HEIDIG, L. (2009). Teaching Digital Literacy Digitally: a Collaborative Approach. Collaborative Panel for "*Media in Transition: stone and papyrus, storage and transmission*" Massachusetts Institute of Technology. Consultado a 12 Junho 2009 e disponível em: <http://web.mit.edu/comm-forum/mit6/papers/Carlacio.pdf>

CARR, D. (1997). Narrative and the Real World: An argument for Continuity. In Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds.), *Memory, Identity, Community, The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

CARRITHERS, M. (1992). Narrativity: Mindreading and Making Societies. In Andrew Whiten (ed.), *Natural Theories of Mind: Evolution, Development, and Simulation of Everyday Mindreading*. Oxford. Basil Blackwell Publishers, 305-317.

CASTRO, M. G. A. (2002). *Imaginação em Paul Ricoeur*. Lisboa : Instituto Piaget.

CHAFE, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In David R. Olson, Nancy Torrence & Angela Hildyard (orgs.), *Literacy, Language, and Learning*. London: Cambridge University Press.

COBLEY, P. (2001). *Narrative*. London: Routledge.

COHEN, L. (2008). *Research methods in education*. London: Routledge.

COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.& LEU, D.J. (2008a). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.& LEU, D.J. (2008b). Central Issues in New Literacies and new literacies Research. In Julie Coiro, Michele Knobel, Colin Lankshear, Donald J. Leu (eds.), *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

COLE, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Ediciones Morata.

COSTA, F. A. (2009). Um Breve Olhar Sobre a Relação Entre as Tecnologias Digitais e o Currículo no Início do Séc. XXI. In Paulo Dias e António Osório (orgs), *Actas da VI Conferência*

Internacional de TIC na Educação: Aprendizagem (In) Formal na Web Social/Challenges 2009. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 293-308.

COUTINHO, C. P.(2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e psicologia, Universidade do Minho.

COUTINHO, C. P.(2008). A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12 (1) Janeiro/Abril, 5-15

COUTINHO, C.P. & CHAVES, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.

COUTINHO, C. P; SOUSA, A.; DIAS, A; BESSA, F.; FERREIRA, M. J. & VIEIRA, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XIII, nº2, Dezembro.

CRUZ, E. & COSTA, F. A. (2009). Integração das TIC no Currículo Nacional: Uma Abordagem Exploratória. In Paulo Dias & António Osório (orgs.), *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação: Aprendizagem (In) Formal na Web Social/Challenges 2009*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 371-384.

D

DAMÁSIO, J. M.(2003). A produção de conteúdos ficcionais em ambientes *multimedia*. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 32, 331-342.

DAUTENHAHN, K. (2003). Stories of lemurs and robots: The social origin of story-telling. In Michael Mateas & Phoebe Sengers (eds.), *Narrative Intelligence*. Philadelphia: John Benjamins 63-90.

DECI, E. L.& RYAN, R. M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. Consultado a 28 Junho 2008 e disponível em: http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_DeciRyan_PWhatWhy.pdf

DISESSA, A. A. (2000). *Changing minds: Computers, Learning, and Literacy*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

DI BLAS, N.; GARZOTTO, F.; PAOLINI, O & SABIESCU,A. (2009). Digital Storytelling as a Whole-Class Learning Activity: Lessons from a Three-Years Project. In Ido Iurgel, Nelson Zagalo, Paolo Petta (eds) *Interactive Storytelling Second Joint International Conference on Interactive D. S., ICIDS 2009*, Proceedings. Berlin: Springer.

DOGAN, B. & ROBIN, B. (2009). Educational Uses of Digital Storytelling: Creating Digital Storytelling Contests for K-12 Students and Teachers. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of*

Society for Information Technology and Teacher Education International Conference. Chesapeake, VA: AACE, 633-638.

DROTNER, K. (2008). Boundaries and bridges: Digital storytelling in education studies and media studies. In Knut Lundby (ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories*. New York: Peter Lang, 61-84.

E

EGAN, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

EGAN, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

ENGEL, S. (1999). *The Stories Children Tell: Making Sense of The Narratives of Childhood*. New York: W. H. Freeman.

ERSTAD, O. & SILSETH. K. (2008). Agency in digital storytelling: Challenging the educational context. In Knut Lundby (ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories*. New York: Peter Lang, 213-232.

ERSTAD, O. & WERTSCH, J. V. (2008). Tales of mediation: Narrative and digital media as cultural tools. In Knut Lundby (ed) *Digital Storytelling, Mediatized Stories*. New York: Peter Lang, 21-40.

F

FLETCHER, C. & CAMBRE, C. (2009). Digital storytelling and Implicated Scholarship in the Classroom. *Journal of Canadian Studies*. 43 (1), 109-130.

FRIEDLANDER, L. (2008). Narrative strategies in a digital age: Authorship and authority. In Knut Lundby (ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories*. New York: Peter Lang, p. 177-194.

G

GAKHAR, S. & THOMPSON, A. (2007). DIGITAL STORYTELLING: Engaging, Communicating, and Collaborating. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, 607-612.

GARRETY, C. & SCHMIDT, D. (2008). The evolution of digital storytelling: from enhanced oral tradition to genres for education. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, 916-921.

GEE, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

GEE, J. P. (2004). *Situated Language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

GERGEN K. J. & GERGEN M. M. (1997). Narratives of the Self. Lewis P. In Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds.), *Memory, Identity, Community, The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

GUILLORY, D. & GONSOULIN, W.; WARD, R. (2006). Igniting Your Imagination Through Digital Storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, 669-676.

GRAESSER, A. C. & OTTATI, V. (1995) Why Stories? Some Evidence, Questions, and Challenges. In Robert S. Wyer (ed.), *knowledge and memory: The Real Story*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

H

HARRY R.; PINNEGAR C. S. & TEEMANT A. (2005). The case for hypermedia video ethnographies: Designing a new class of case studies that challenge teaching practice. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13 (1), 141-161.

HARTLEY, J. & MCWILLIAM, K. (2009). *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*. Oxford: Wiley-Blackwell.

HARTMAN, D. K.; MORSINK P. M. & ZHENG J. (2010). From Print to Pixels: The evolution of cognitive Conceptions of Reading Comprehension. In Elizabeth Baker (ed.), *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press, 131-164.

HASTIE R. & PENNINGTON N. (1995). The Big Picture: Is It a Story? In Robert S. Wyer (ed.), *knowledge and memory: The Real Story*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

HILDYARD A. & HIDI S. (1985). Oral-written differences in the production and recall of narratives. In David R. Olson, Nancy Torrence, & Angela Hildyard (orgs.), *Literacy, Language, and Learning*. Oxford: Cambridge University Press.

HINCHMAN, L. P. & HINCHMAN, S. K. (1997). *Memory, Identity, Community, The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

HLUBINKA, M. I. (2002). *Fostering a Culture of Reflection Among Constructionist Learners: Digital Storytelling as a Tool for Reflective Practice*. Consultado a 12 Junho 2009 e disponível em:

<http://ilk.media.mit.edu/projects/clubhouse/research/binkathesisprop.pdf>

HODGSON ,K. (s. d.).Digital storytelling Rubric. *Rubric Assessment*. Consultado a 23 Outubro 2009 e disponível em: <http://www.umass.edu/wmwp/DigitalStorytelling/Rubric%20Assessment.htm>

HOFER, M. & SWAN O. K. (2006). Digital Storytelling: Moving from Promise to Practice. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, 679-684.

HULL, G. A. & KATZ, M. (2006). Crafting an Agentive Self: Case Studies of Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41 (1), 42-81.

Hull, G. A. & Nelson; M. E. (2005). *Locating the Semiotic Power of Multimodality*. Consultado a 4 Julho 2010 e disponível em: http://www.uclinks.org/reference/research/Hull_nelson.pdf

HUNTER, M. & EGAN, K. (1995). *Narrative in Teaching Learning and Research*. New York: Teachers College, Columbia University.

I

ISER, W. (1989). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

J

JENKINS, H. (2006). *Fans, bloggers and gamers: Exploring participatory culture*. New York: New York University Press.

JENKINS, H.; CLINTON K.; PURUSHOTMA R.; ROBISON A. J. & WEIGEL M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media education for the 21 Century*. Chicago: MacArthur Foundation. Consultado a 20 Abril 2010 e disponível em: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

JEWITT, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: a multimodal approach*. London: Routledge.

JOHNSON, L.; LEVINE, A; SMITH, R. & STONE (2010). *The Horizon Report*. Austin Texas: The New Media Consortium. Consultado a 16 de Maio 2010 e disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/CSD5810.pdf>

JONASSEN, D. H. (2007). *Computadores Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

K

KADJER, S.; BULL, G. & ALBAUGH, S. (2005). Constructing Digital Stories. *Learning and Leading with Technology*, 32 (5), 40-42

KALANTZIS, C.; COPE, B. & HARVEY, A. (2003) Assessing Multiliteracies and the New Basics. *Assessment in Education, Vol. 10, 1, March*. Consultado a 20 Fevereiro 2010 e disponível em: <http://www.jcu.edu/education/dshutkin/readings/Kalantzis,%20M.%20%282003%29.%20Assessing%20Multiliteracies%20and%20the%20New%20Basics.PDF>

KALANTZIS, C.; COPE, B. & CLOONAN, A. (2010). A multiliteracies Perspective on the New literacies. In Elizabeth Baker (ed.), *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press, 61-87.

KAMEHAMEHA SCHOOLS (1996/2010). *Generic Digital Storytelling Rubric*. Hawai:Instructional Technology Services. Consultado em 22 Outubro 2009 e disponível em: <http://its.ksbe.edu/dst/>

KERBY, A. P. (1997). The language of the self. In Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds). *Memory, Identity, Community, The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

KIM, H. S. & KAMIL, M. L. (2004). Adolescents, Computer Technology, and Literacy. In Tamara L. Jetton & Janice A. Dole (eds.), *Adolescent Literacy research and practice*. New York: Guilford Press.

KRESS, G. (1997). *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

KRESS, G. & LEEUWEN, T. V. (1996). *Reading Images: The grammar of Visual Design*. London: Routledge.

KRESS, G. & LEEUWEN, T. V. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

L

LABBO, L. D. & RYAN, T. (2010). Traversing the “Literacies” Landscape: A Semiotic Perspective on Early Literacy Acquisition and Digital literacies Instruction. In Elizabeth Baker (ed.), *The New*

Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice. New York: The Guilford Press, p. 88-105.

LAMBERT, J. (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Consultado em 21 Junho 2009 e disponível em: <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>

LANDAU, M. (1997). Human Evolution as Narrative. In Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds.), *Memory, Identity, Community, The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

LANKSHEAR, C.; PETERS, M. & KNOBEL, M. (2002). Information, Knowledge and Learning. In Mary R. Lea & Kathy Nicoll (ed.), *Distributed Learning: Social and cultural approaches to practice*. London: Routledge Falmer.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. (2008). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*. Maidenhead: McGraw-Hill.

LÁSZLO, J. (2008). *The Science of Stories - An Introduction to Narrative Psychology*. London: Routledge.

LAUREL, B. (2003). Vital narratives. In Michael Mateas & Phoebe Sengers (eds.), *Narrative Intelligence*. Philadelphia: John Benjamins , 91-112.

LEU, D. J.; Jr.; KINZER C. K.; COIRO J. L. & CAMMACK D. W. (2004). *Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and other Information and Communication Technologies*. Newark:International Reading Association. Consultado a 22 Junho 2010 e disponível em: <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=bk502-54-Leu.pdf&mode=retrieve&D=10.1598/0872075028.54&F=bk502-54-Leu.pdf&key=1C6B7C87-E02A-46>

LÉVY, P. (1994). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era informática*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIVINGSTONE, S. (2002). *Young People and New Media*. London: Sage.

LODGE, D. (1991). Narration with words. In Horace Barlow, Colin Blakemore & Miranda Weston-Smith (eds.), *Images and Understanding*. Thoughts about Images, ideas about understanding. New York: Oxford University Press.

LOWENTAL P. (2009). Digital Storytelling in Education: An Emerging Institutional Technology? In John Hartley & Kelly McWilliam (eds.), *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*. Oxford: Wiley-Blackwell, 252-259.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D.A. (1988). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

LUNDBY, K. (2008).Introduction: Digital storytelling, mediatized stories. In Knut Lundby (ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories*. New York: Peter Lang, 1-20.

LYOTARD, J-F (1997). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

M

MACYNTYRE, A. (1997). The Virtues, the Unity of a Human Life, and the Concept of a tradition. In Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds.), *Memory, Identity, Community, The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

MANKOWSKI, E. & RAPAPPORT, J. (1995). Stories, identity, and the Psychological Sense of Community. In Robert S. Wyer (ed.), *knowledge and memory: The Real Story*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

MATTHEWS-DENATALE, G. (2008). *Digital Storytelling: tips and Resources*. Boston: Simmons College. Consultado em 10 Dezembro 2010 e disponível em:
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI08167B.pdf>

MCDRURY, J. & ALTERIO, M. (2003). *Learning through Storytelling in Higher Education: Using Reflection & Experience to Improve learning*. London: Kogan Page.

MCWILLIAM, K. (2008). Digital storytelling as a 'discursively ordered domain'. In Knut Lundby (ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories*. New York: Peter Lang, 145-160.

MELLON, C. A. (1999). Digital storytelling: Effective learning through the internet. *Educational Technology*, 39 (2), 46-50.

MERCHANT, G. (2007). Writing the Future in a Digital Age. *Literacy*, 41 (3), 118-128. Consultado a 21 Março 2010 e disponível em:
<http://blog.rogerfrancis.info/files/9/2/2/3/1/121276-113229/Merchant.pdf>

MERCHANT, G. (2008). Digital Writing in the Early Years. In Julie Coiro, Michele Knobel, Colin Lankshear & Donald J. Leu (eds.), *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates

MERLIN, D. (1991). *Origins of the Modern Mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

MILLER, P. J. (1994). Narrative practices: Their Role in Socialization and Self-construction. In Ulric Neisser & R. Fivush (eds.), *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self-narrative*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

N

NASH, C. (1990). *Narrative in Culture*. London: Routledge

NELSON, M. E. (2006). Mode, Meaning, and synaesthesia in Multimedia L2 Writing. *Language Learning & Technology*, Vol 10, (2), 56-76.

NOVITZ, D. (1997). Art, Narrative, and Human nature. In Lewis P. Hinchman & Sandra K. Hinchman (eds.), *Memory, Identity, Community, The Idea of Narrative in the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

NUNES, J. A. (1996). *Fronteiras, hibridismo e mediatização: os novos territórios da cultura*. Repositório Digital da Universidade de Coimbra. Consultado a 13 Março 2010 e disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/11581>

NYBOE, L. & DROTNER, K. (2008). Identity, aesthetics, and digital narration. In Knut Lundby (ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories*. New York: Peter Lang, 161-176.

Q

OBLINGER, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, Millenials: Understanding the new students. *Educause*. Consultado a 17 Junho 1009 e disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf> e consultado em 17/06/09

OHLER, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks California: Corwin Press.

O'REILLY, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Consultado a 21 Março 2009 e disponível em: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

P

PAGANO, J. A. (1991). Moral Fictions, The Dilemma of Theory and Practice. Carol Witherell & Nel Noddings (eds.), *Stories Lives Tell, Narrative and Dialogue in Education*. New York: Teachers College Press.

PALEY, V. G. (1995). Looking for Magpie: Another Voice in the Classroom. In McEwan Hunter & Kieran Egan (eds.), *Narrative in Teaching Learning and Research*. New York: Teachers College, Columbia University.

PAPERT, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: BasicBooks.

PARDAL, L. A. & CORREIA E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PORTER, B. (2004a). *The Art of Telling Digital Stories*. Consultado a 5 Setembro 2009 e disponível em: <http://www.digitales.us/about/index.php>

PORTER, B. (2004b). *Storyboarding Planning Template*. Consultado a 5 Setembro 2009 e disponível em: http://www.digitales.us/resources/storymaking_files.php

PORTER, B. (2006). *Beyond Words: The Craftmanship of Digital products*. Washington: International Society for Technology in Education. Consultado a 6 Setembro 2009 e disponível em: <http://www.digitales.us/files/BeyondWordsISTE.pdf>

R

READ, S. J. & MILLER, L. S. (1995). Stories Are Fundamental to Meaning and memory: For Social Creatures, Could It Be Otherwise? In Robert S. Wyer (ed.), *knowledge and memory: The Real Story*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

RICOUEUR, P. (1983). *Tempo e Narrativa*. Brasil: Papyrus Editora.

ROBIN, B. R. (2007). The Effective Uses of Digital Storytelling as a Teaching and Learning Tool. *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (Vol. 2), Lawrence Erlbaum Associates, New York, NY, p. 429-440.

ROBIN, B. R. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. Theory Into Practice vol.47 3 Jul, 220-228.

RYAN, M. L. (2004). *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling*. Lincoln (NE): University of Nebraska.

S

SADIK, A. (2008). A Meaningful Technology-Integrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*. 56 (4), 487-506.

SALPETER, J. (2005). Telling Tales With Technology. *Technology & learning*, 25 (7), 18-24.

SÄLJÖ, R. (2008). *Mediation, meaning making and digital tools* (ppt). Bath: University of Bath. Consultado a Junho 2010 e disponível em: <http://www.bath.ac.uk/education/news/csat0029.html>

SCHANK, R. C. & ABELSON, R. P. (1995). Knowledge and memory: The Real Story. In Robert S. Wyer (ed.), *knowledge and memory: The Real Story*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

SIEMENS, G. & TITTENBERGER, P. (2009). *Handbook of emerging Technologies for Learning*. Consultado a 12 Março 2009 e disponível em: http://www.umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf

SKIP VIA (2002). Digital Storytelling Evaluation Rubric. *Instructional Technology Services*. Consultado em 22 Outubro 2009 e disponível em: its.ksbe.edu/dst/PDFs/Rubrics/digstorysample.pdf

SMITH, F. (1985). A metaphor for literacy: creating worlds or shunting information? In David R. Olson, Nancy Torrence & Angela Hildyard (orgs.), *Literacy, Language, and Learning*. Oxford: Cambridge University Press.

STEPHENS, L. & RADCLIFFE, R. (2008). Preservice Teachers Use Digital Stories, Nicenet, and AlphaSmarts To Create a College Culture for At-Risk Middle School Students. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, 4661-4665.

SWEEDER, J. (2007). Digital Video in the Classroom: Integrating Theory and practice. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7 (2), 107-128.

I

TEEHAN, K. (2006). *Digital Storytelling: In and Out of the Classroom*. Lulu.com

TURNER V. (1980). Social Dramas and stories about them. In W. J. Mitchell (Ed.), *Critical Inquiry*. Chicago: The University of Chicago Press.

U

UNIVERSITY OF HOUSTON (2009). *A Rubric for graduate Students*. Consultado a 22 Outubro 2009 e disponível em: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/rubrics.html>

V

VYGOTSKI, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Y

YIN, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

W

WARSCHAUER, M. & WARE, P. (2008). Learning; Change, and Power: Competing Frames of Technology and Literacy. In Julie Coiro, Michele Knobel, Colin Lankshear & Donald J. Leu (eds.), *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

WATKINS, J. & RUSSO, A. (2009). Beyond Individual expression: Working with Cultural institutions. In John Hartley & Kelly McWilliam (eds.), *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*. Oxford: Wiley-Blackwell, 269-278.

WHITE, H. (1980). The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In W. J. Mitchell (Ed.), *Critical Inquiry*. Chicago: The University of Chicago Press, 5-27.

WITHERELL, C. (1991). The Self in Narrative, A Journey into Paradox. In Carol Witherell & Nel Noddings (eds.), *Stories Lives Tell, Narrative and Dialogue in Education*. New York: Teachers College Press.

WITHERELL, C. & NODDINGS, N. (1991). *Stories Lives Tell, Narrative and Dialogue in Education*. New York: Teachers College Press.

Wu, W. & Yang, Y. (2009). Using a Multimedia Storytelling to Improve Students' Learning Performance. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake, VA: AACE, 3159-3166.

WYER, R. S. (1995). *knowledge and memory: The Real Story*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

Anexo I

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____ anos

Género: Feminino Masculino Nº de Identificação _____

1. Tens computador?

Sim Não

2. Tens acesso à Internet em casa?

Sim Não

3. Quando começaste a usar um computador?

- a) Agora para fazer o trabalho da narrativa digital
- b) No início deste ano lectivo
- c) Quando vim para o 2º Ciclo
- d) No 1º Ciclo
- e) Outro (indica) _____

4. Com que frequência costumavas utilizar um computador?

- a) Todos os dias
- b) Duas a três vezes por semana
- c) Uma vez por semana
- d) Às vezes
- e) Não costumo utilizar

5. Onde utilizas o computador?

Em casa Na escola Outro Qual? _____

6. O que costumavas fazer com o computador? (Assinala as respostas que se te aplicam)

- a) Escrever texto
- b) Pintar ou desenhar
- c) Jogar jogos
- d) Falar com os amigos
- e) Utilizar email
- f) Outro (indica) _____

7. O que costumavas utilizar?

- a) hi5
- b) msn
- c) myspace
- d) facebook
- e) twitter
- f) Outro (indica) _____

8. Costumas “navegar” na Internet?

Diariamente 3 ou mais vezes por semana 1 a 2 vezes por semana
Nunca

9. Assinala a alínea com a qual melhor te identificas:

a) Gosto de trabalhar com o computador
b) Não gosto muito de trabalhar com o computador
c) Preferia não trabalhar com o computador

10. Gostas de ler histórias em português?

Sim Não

11. Com que frequência lêes histórias em português?

Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

12. Gostas de escrever histórias em português?

Sim Não

13. Com que frequência escreves histórias em português?

Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

14. Gostas de ler histórias em inglês?

Sim Não

Justifica: _____

15. Com que frequência lêes histórias em inglês?

Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

16. Gostas de escrever histórias em Inglês?

Sim Não

Justifica: _____

17. Com que frequência escreves histórias em inglês?

Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

Obrigada pelas tuas respostas!

Anexo II

Nome: _____ Nº de identificação _____

As afirmações e perguntas que se seguem pretendem identificar a tua opinião sobre a experiência de construção das narrativas digitais. Queremos saber o que realmente pensas sobre esta experiência. Lê atentamente e assinala com "X" o número que corresponde melhor à tua opinião.

Utiliza a escala:	Discordo bastante	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo bastante
	1	2	3	4	5

1. Com esta experiência de criar narrativas digitais:

- a) Consegui desenvolver a minha capacidade de escrever em língua Inglesa. 1 2 3 4 5
- b) Consegui desenvolver a minha capacidade de falar em língua Inglesa. 1 2 3 4 5
- c) Consegui desenvolver a minha capacidade de compreender textos em língua Inglesa. 1 2 3 4 5

2. Em relação à língua inglesa:

- a) Esta experiência deu-me possibilidade de melhorar o meu Inglês. 1 2 3 4 5
- b) Esta experiência ajudou-me a aumentar o meu vocabulário em Inglês. 1 2 3 4 5
- c) Esta experiência ajudou-me a aprender a construir frases em Inglês. 1 2 3 4 5
- d) Esta experiência ajudou-me a descobrir formas de comunicar em Inglês. 1 2 3 4 5
- e) A estória que construímos está mais presente na minha memória do que outros trabalhos que fiz na disciplina de Inglês. 1 2 3 4 5
- f) Interpretar as estórias dos outros grupos foi uma boa aprendizagem de Inglês. 1 2 3 4 5

3. Nesta experiência considero que:

- a) Aprendi a colaborar mais com os meus colegas. 1 2 3 4 5
- b) Aprendi a apresentar melhor as minhas ideias. 1 2 3 4 5
- c) Aprendi a prestar mais atenção às ideias dos outros. 1 2 3 4 5
- d) Aprendi a organizar melhor as minhas ideias para construir uma estória. 1 2 3 4 5
- e) Aprendi algo novo com os meus colegas. 1 2 3 4 5

Utiliza a escala:	Discordo	Discordo	Não discordo	Concordo	Concordo
	bastante		nem concordo		bastante
	1	2	3	4	5

7. Com esta experiência considero que:

- a) Senti maior gosto ao aprender Inglês. 1 2 3 4 5
- b) Senti maior gosto ao estudar Inglês. 1 2 3 4 5
- c) Senti maior gosto ao ver as narrativas digitais do que ao ler outros textos em Inglês. 1 2 3 4 5
- d) Senti maior gosto ao ouvir as narrativas digitais do que outros textos que já ouvi em Inglês. 1 2 3 4 5
- e) Senti maior gosto por trabalhar em grupo. 1 2 3 4 5
- f) Senti maior gosto por comunicar através das tecnologias. 1 2 3 4 5
- g) Senti desafio ao realizar esta experiência. 1 2 3 4 5
- h) Senti-me mais responsável ao fazer este trabalho. 1 2 3 4 5

Obrigada pela tua colaboração!

GUIÃO PARA AS ENTREVISTAS DE GRUPO

1. Se compararmos com as outras actividades que costumam fazer em Inglês, consideram que esta experiência das narrativas digitais vos possibilitou aprender mais Inglês? (Ou menos ou igual) Porquê?
2. Se pudessem escolher, como preferiam aprender Inglês, através das actividades que costumam fazer na disciplina ou através de uma actividade como a das narrativas digitais? Porquê?
3. Consideram que esta experiência foi uma aprendizagem importante? Por exemplo colocaram em acção habilidades que possuem que ainda não tinham revelado? Ou fizeram actividades que têm mais a ver com os vossos gostos pessoais? Ou aprenderam algo novo?

Anexo IV

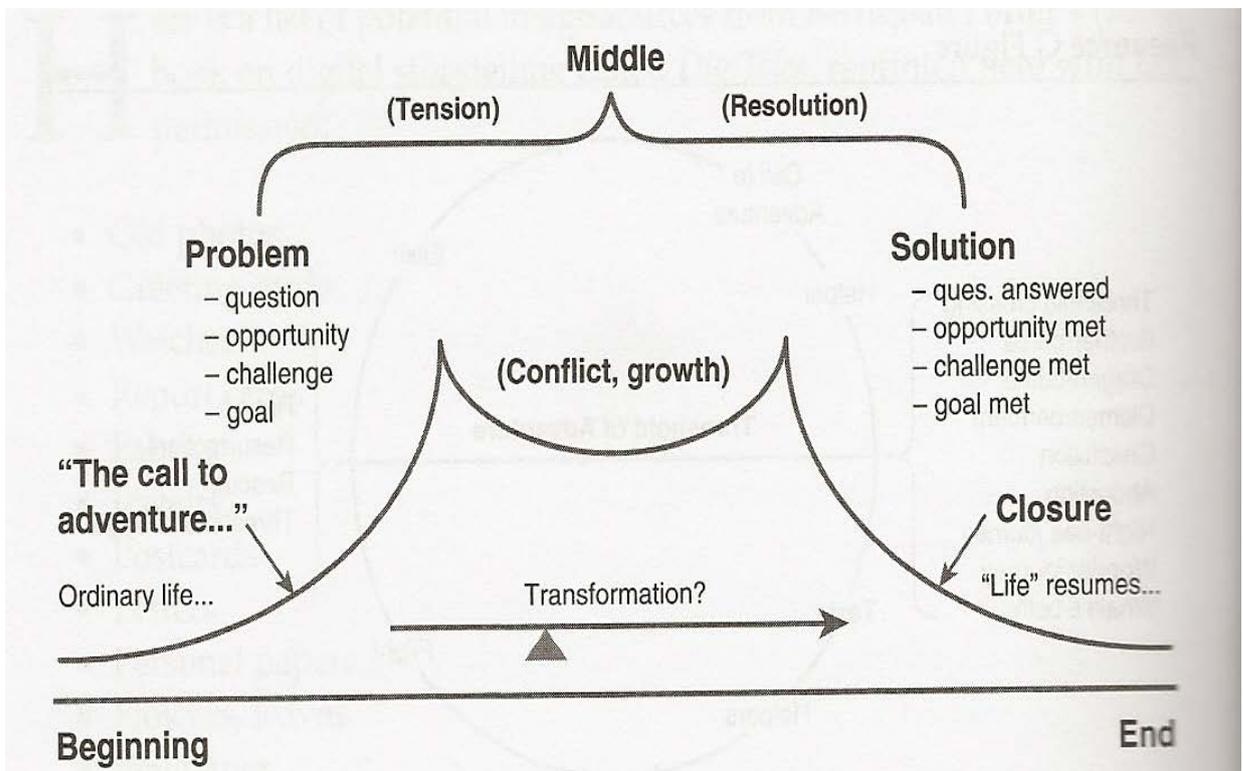
Grelha para avaliação das Narrativas Digitais

Mensagem verbal	1	2	3	4
Clareza da intenção comunicativa da mensagem				
Mensagem capta a atenção da audiência				
Presença dos elementos narrativos				
Adequação da linguagem				
Aspectos gerais da realização				
Tempo adequado à leitura e compreensão da mensagem				
Relação elementos visuais e elementos sonoros				
Sequencialização				
Extensão adequada				
Aspectos técnicos da realização				
Voz				
Entoação				
Dicção				
Ritmo adequado				
Consistência				
Clareza				
Música / Sons				
Adequação ao tema da narrativa				
Coordenação com os momentos da narrativa				
Contribuição para o significado da narrativa				
Intensidade/Volume				
Elementos Visuais				
Adequação ao tema				
Enriquecimento do significado da narrativa				
Enquadramento				
Contraste figura-fundo				
Ficha técnica				
Indicação das fontes de informação				
Materiais com direitos de autor utilizados com permissão				

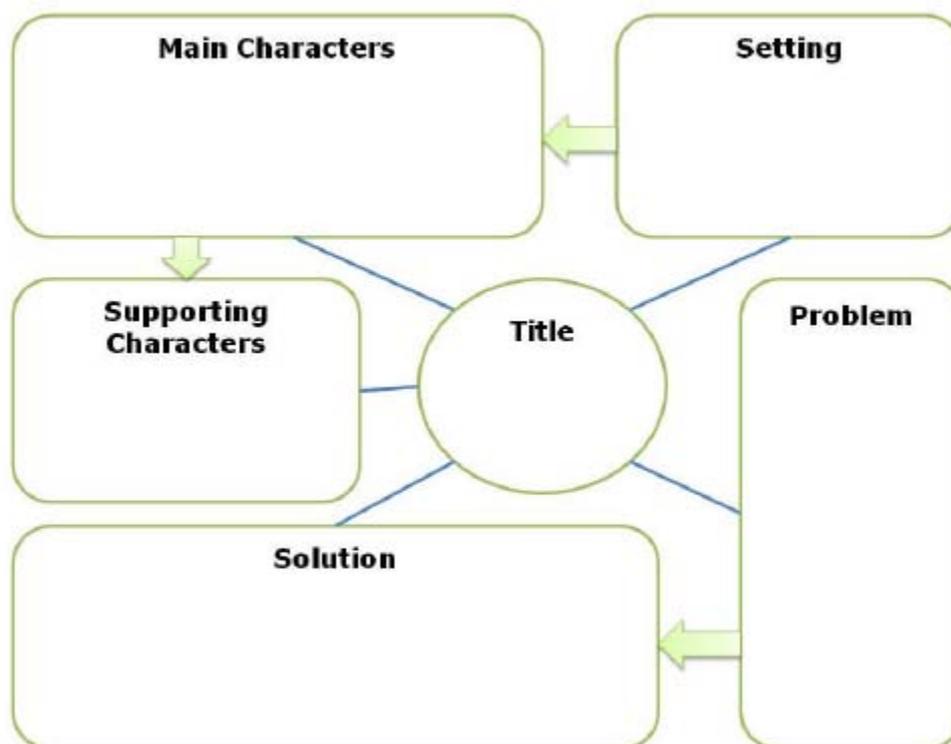
Síntese dos Perfis de saída para o final do 2º Ciclo na disciplina de Língua Estrangeira

	Compreender		Interagir		Produzir	
	Ouvir/ Ler	Ler	Ouvir/ Falar	Ler/ Escrever	Falar/ Produzir	Escrever/ Produzir
Perfis de saída	<i>Compreende o essencial de um texto simples, breve e claro relacionado com aspectos da vida quotidiana. (p.47)</i>	<i>Compreende textos curtos e simples sobre assuntos do quotidiano. É capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso comum. (p.48)</i>	<i>Comunica em situações do quotidiano que exijam apenas troca de informação simples e directa sobre assuntos e actividades correntes. Participa numa conversa curta, sem ter de a alimentar. (p.49)</i>	<i>Compreende mensagens curtas, cartas pessoais e formulários simples e elabora respostas adequadas nestas situações de interacção. (p.50)</i>	<i>Utiliza frases simples e curtas para falar da família, dos outros e do seu percurso. (p.51)</i>	<i>Escreve textos curtos e simples, relacionados com aspectos da vida quotidiana. (p.52)</i>

Mapa da estória de Ohler, 2008



Mapa da estória de Wu & Yang, 2009



Anexo VIII

http://www.saahub.com/gallery_results.asp?gallery=8

<http://www.artfilms.com.au/MinorCat.aspx?CategoryID=16>

<http://www.digistories.co.uk/>

<http://www.digitales.us/index.php>

<http://www.lagcc.cuny.edu/dstory/stories.htm>

http://www.acmi.net.au/video_kids.htm

http://www.nfb.ca/film/tzaritza_en/

<http://www.soundsnap.com/>

<http://www.britishcouncil.org/kids-stories-short.htm>

<http://storybird.com/>

<http://storiesforchange.net/stories>

http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/movie_personal_reflection_01.html

http://www.youtube.com/watch?v=uCF04ZnJHfY&feature=PlayList&p=7FBC490448ABF48E&playnext=1&playnext_from=PL&index=9

http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/movie_personal_reflection_01.html

Anexo IX

Story Boarding Template

Page # _____

Scene # ____	Scene # ____	Scene # ____
Transition		Transition
VoiceOver Text	VoiceOver Text	VoiceOver Text
Sound / Music	Sound / Music	Sound / Music
Notes	Notes	Notes

Anexo X

Group1

- 1- Who are the characters of the story?
- 2- Who is the main character?
- 3- What is Catherine's dream?
- 4- What's the dolphin's name?

Group 2

- 1-Who is the main Character?
- 2-What happened to the blue whale?
- 3-Why did Risquinhas want to talk to the wisest fish?
- 4-What happened to the humans when they read the message?

Group3

- 1- Did you like our story?
- 2- Who are the main characters?
- 3- Where was the bank?
- 4- Did you understand our story?

Group 4

- 1-Did you like our story?
- 2-Who was Mrs. Mimi?
- 3-Where was the tree?
- 4-What happened when the tree was knocked down?

Group5

- 1- Did you understand the story?
- 2- Then who are the main characters?
- 3- Who are the supporting characters?
- 4- What lesson can we learn from the story?

Group:6

- 1^a who is the main character?
- 2^aWho are the supporting characters?
- 3^a Is the girl beautiful?
- 4^aWhat is his favourite hobby?

The dreamer girl

In a Village there was a girl named Catherine who had a dream. She was a nice girl and she usually helped her parents.

One day Catherine saw some beautiful animals on a magazine and she was so curious that she wanted to know about them. The dream was so strong that she was planning going abroad.

As she was a dreamer, the dream of meeting the dolphins took hold of her and so she forgot her school tasks and also her daily household tasks. The dream began to interfere with her ordinary life.

She did not want to get out of the country, but as her will was so strong she did not know what to do, stay or leave.

Some problems with her parents began to arise because of her bad school results. She started to feel sad and confused. She did not want to disappoint her parents but she could not forget her dream.

She realized that she had to keep her dream for the future and she tried to work hard in her daily school tasks. Catherine thought of telling about her dream to a teacher and so they planned a visit to the oceanarium.

Catherine realized that she had to be demanding with herself so that in the future her dream could come true. She realized that she not only would like to know about the dolphins but she also would like to take care of them. Then the idea of being a marine biologist became a reality. Catherine decided to apply herself more in her school and household tasks as a form of preparing herself to reach her dream.

When she was taking her training she fell in love with a boy named Diego that was also a marine biologist. He had short brown curly hair, and brown eyes.

The dolphin that she treated was very friendly and cheerful but George, the dolphin, had an injured fin. He was very lucky because Catherine took care of his injured fin, and she also treated him with love and affection.

Catherine and Diego were happy with the dolphins.

The fish who became president

In the colourful waters of the Mediterranean Sea lived Risquinhas, a postman fish that had the dream of being a president. Risquinhas was very kind and he liked helping others.

The humans caught the blue whale. Although the blue whale was an enemy Risquinhas wanted to help her, but he needed to persuade his enemies, the big fish. When he saw that the blue whale was in danger, he thought of a plan to free the whale.

On the one hand the humans were decided to capture the whale, because it was their means of subsistence. On the other hand the big fish, who could help, were his enemies.

Risquinhas had the idea of speaking to the wisest fish of the Mediterranean Sea. He spoke to one of the emergency turtles, because she was very quick. She accepted because she was a close friend of the blue whale.

Then the turtle took him to his destiny, to the wisest fish. When they arrived there was an enormous gate and a small bell. He was scared but he rang the bell and then a voice said: "You have to overcome some tests." Risquinhas went inside and an enormous labyrinth appeared.

When he entered the labyrinth a dwarf appeared with a riddle for him to answer. If he answered the riddle the dwarf would tell him the way. Risquinhas gave him the answer but the dwarf did not tell him the way. Risquinhas insisted because the dwarf agreed to tell him the way, he continued and with help, he finally succeeded. After a while he finished the labyrinth. When he ended an enormous door appeared to him. A poster said, "Go inside and follow the instructions". He did so and finally he arrived to the wise fish's office. Then he told the wise fish what had been happening; the wise fish asked Risquinhas some questions.

Together they thought of a solution until that they reminded of asking all the fish to collaborate in the project of helping the blue whale. They decided to ask the turtles for help. The turtles would send the message to the humans. The wise fish was the only one who knew the language of the humans. Then he and Risquinhas went searching for the turtles to place them in the right positions. Then the wise fish began to tell them their positions.

When the message was already written, some fish began to jump around the turtles. The humans noticed and were very impressed and sensitized. They were amazed and then they realized that the blue whale had many friends and so they decided to release the blue whale.

As Risquinhas was successful in freeing the blue whale all the fish decided to elect him president of the Mediterranean Sea.

A VIOLENT STORY

Two teenagers usually stole money. They didn't use to stay too long in the same place. The most valiant was the most violent and the most clever as well. The gang discovered that a big amount of money was paid into a bank in Switzerland. So they decided to go to Switzerland.

When they arrived there, they tried to steal the money. But as the police was following the gang for a long time, the police set up a plan to capture the gang. The gang heard the sirens and they tried to escape. Then the police went in a dangerous pursuit of the gang. The gang tried to escape from the police. They went to a forest and they hid in a cave. The gang went through the cave and after a long time they were lost. After spending a lot of days inside the cave, they were still unable to get out. They were

desperate because they did not have any food or water to survive. They passed a watercourse they slipped and they fell and the money disappeared. The gang lost the hope of surviving. They had no money or strength left. They dragged themselves along the watercourse. Going through the watercourse they were afraid of dying. The gang thought that the assault did not compensate the suffering that they were going through. The suffering was really enormous. Almost without strength they saw a ray of light. Finally the gang left the cave and later they arrived to a farm where they looked for work.

The magic tree

In a small village there was a tree on top of a part of this village where almost no one went. Although the villagers did not have many material comforts, they lived happily. The people did not pay attention to the tree except for the owner Mrs. Mimi and the elder people.

The children were busy with other things such as playing computer games, playing play station 2 and watching TV, and they did not care about the tree or other green spaces. The village grew and as there were no new constructions, they decided to cut down the tree and occupy some green spaces. The village entered into conflict because while some preferred to cut down the tree and occupy most of the surrounding green spaces others did not.

Mrs. Mimi began to get sick and very upset with all these problems and died. Besides Mimi and the elder people, no one believed the tree was magic and that she was responsible for the happiness of the people.

As the people were determined to build the road and houses they thought it was just a tree. So the tree was knocked down but as the elder people knew that the tree was magic, they decided to keep it.

In the meantime something changed. The night was dark, there were no stars, there was no moon, there was no sun and there was a lot of rain. The president was very sad. He decided to talk to the elder people to look for a solution. The elder people told him that the tree had a magical power. They suggested putting back the tree where it was before. The people loved this idea because they missed the sun, the stars, the bright moon and the joy of the people.

Then the tree was placed back in her place. As time went by, the tree dropped her seeds. On March 21st, the people spread these seeds throughout the city and from that day on, that day became known as the "world day of the tree". There were thousands of plants of all colours and shapes, thousands of trees full of lights and lots of people.

The three friends

Once there was a very old tree that had a friend. This friend was an eagle whose name was Rebecca. Rebecca was really a friend because she told the tree about everything that was happening in the forest.

One day, a girl named Sophia was walking in the forest with her two friends, when suddenly she heard a shot and saw an eagle falling to the ground. This eagle was Rebecca. Sofia brought her home and looked after her.

The tree was worried because now she didn't know what was happening in the forest. In the meantime, in the forest, many misfortunes happened. A great part of the forest burned down and many trees died. Almost all the birds were gone and the tree lost her eagle friend. Trees fell down into the river, lightning set fire to the forest and birds have lost their homes. The tree was very worried and asked all the birds about Rebecca. But they did not know anything. The tree was in a big trouble.

Sofia liked the eagle a lot. Thinking she was doing well she kept the eagle captured. In fact she was doing wrong because the tree needed information to look after the forest and the eagle was not there to help.

Once Sofia was walking with Rebecca and the eagle saw the old tree. The tree was relieved to know that Rebecca didn't die and asked if the forest was all right. And then Rebecca remembered of her commitment in telling the tree what was happening in the forest. Then the eagle told the tree that almost everything had burned.

Sofia, on hearing, felt guilty about having kept the eagle captured and therefore wanted to help them rebuild the forest. They decided to bring the insects and animals and to plant many trees and bushes.

The multilingual boy

There was a boy who lived with his family and he was the only son of the family. He loved learning new different languages. He lived busy between house school and school house. In his free time he liked to study new words and new languages.

One day the boy had to move to another country. He went to a new school where he knew nobody. He met a girl and he fell in love with her. The boy usually liked to study and so he did not have much time to make friends. He had some difficulties in making friends. The boy did not manage to forget the girl but he did not do anything to conquer her.

The boy tried to look for help in his family. He was afraid to talk to the girl. She was beautiful and popular; she was very nice and talkative and she had many friends. He decided to talk to the girl but he was afraid of being rejected. The boy gave up studying and he started to feel confused and worried. His parents were also worried about him because he always was a good student but now his school results were not good.

The boy plucked up the courage and decided to talk to the girl. The girl was very nice but she did not pay him great attention and the boy felt disappointed because he thought she did not like him. The boy felt sad and discouraged. The girl was thoughtful and she felt sorry for him. The boy thought it was a disaster and started to study again. However, he continued to feel sad and thought it was better to face the girl as a friend.

As the boy decided to study, his marks began to rise. Despite feeling sad the boy decided to be her friend and he began to notice that the girl was nice to him. The boy began to feel hope and his sadness started to disappear. After a while they knew each other better and they decided to become boy friend and girlfriend. And he continued to love learning new languages.

Super dog

In the city of Prineville there was a family that was really poor. The dog of that family was called Biscuit (super dog's real name). They lived in a block of flats. That family had three sons; the oldest was a boy, the little boy, and the girl. The little boy was the one who gave more attention to the dog. The little boy played with him all day. Their parents were unemployed. They didn't have much money for the family.

The dog didn't have food so he had to go looking for it. He went out to the trash and he found something shiny. It was a meteor. And the dog ate it. The dog started to feel bad. He was with a super hungry!! Did you get it? .Never mind.... And he was dizzy.

Well in another galaxy, the general of the army of the bad cats was for a long time trying to find the meteor. Without the meteor he couldn't rule the universe. But his radar detected a signal from planet earth, in the city of Prineville.

Meantime the dog felt he was different. Now he was with a lot of muscles and the hole (when he entered in the house) was too little in the door and he cracked it. Although the dog meant well, he ate all the food and hurt the little boy when they were playing. The dog felt sad guilty and confused. The family put him out of the house because he did bad things.

The general started to destroy the city because he couldn't find the meteor. The mayor said on TV that he would give a reward if anybody caught or killed the general of the cats. The dog feeling so hungry went to steal food from the butcher's. The radar of the general of the cats received a strong signal and the general realized that was the dog that had the meteor. The dog felt bad and started to run and suddenly he started to fly. When he was flying he realized that running was not a good idea and that he was blessed to save Prineville. So he came back to fight.

Well of course the dog won...So he went to the mayor to receive the reward, the mayor decided to give him his place. The dog felt pride but he couldn't accept. So instead he asked the mayor to help his family. His family was called and the mayor said that because the dog saved the town they would receive financial support. The family was really happy and started to pay more attention to the dog and also bought him a small dog to play. They had a new house and food to all life long.

Anexo XII

Exemplos de habituais trabalhos de produção escrita

Write five sentences about chimpanzees using the information in the table.

Chimpanzees	
0 Colour:	brown ✓ yellow X
1 Have got:	long arms ✓ long legs X
2 Home:	rain forests ✓ the jungle X
3 Sleep:	night ✓ day X
4 Food:	fruit ✓ leaves ✓
5 Live for:	about 35 years ✓

- 0 . Chimpanzees are brown. They aren't yellow.
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Sarah is on holiday. Look at the pic and complete her postcard to a friend



- 0 . I'm wearing my baseball cap.
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

We're having a great holiday!

Bye,

Sarah