



Departamento de Educação e Ensino a Distância

Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia

**Recursos multimédia como estratégia para reduzir a
indisciplina na escola**

- Produção de digital storytelling -

Catarina Maria Cautelas Andrade

Lisboa, 2012

Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia

**Recursos multimédia como estratégia para reduzir a
indisciplina na escola**

- Produção de digital storytelling -

Catarina Maria Cautelas Andrade

**Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre
em**

Comunicação Educacional Multimédia

Orientadora: Professora Doutora Isolina Oliveira

Lisboa, 2012

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Isolina Oliveira pela sua disponibilidade e empenho na realização desta dissertação de mestrado que me permitiram confiança para avançar e chegar até aqui.

Aos meus Filhos, que me permitiram dedicar-me de corpo e alma a este projeto, colaborando comigo na organização da vida familiar, partilhando comigo muitas ideias e opiniões e ajudando sempre com os seus conhecimentos.

À Escola onde trabalho e desenvolvi este projeto, na pessoa do Senhor Diretor António Almendra que se disponibilizou desde início a colaborar, incentivando e apoiando o desenvolvimento deste projeto.

Aos meus alunos, que se disponibilizaram para participar neste trabalho.

Dedico,
com emoção,
este trabalho aos meus alunos,
participantes neste projeto.

“Isto foi muito para além de um projeto; obrigada pelos momentos de emoção, de partilha e de aprendizagem que me proporcionaram.”

Catarina

Resumo

Este projeto tem origem nas dificuldades sentidas na motivação dos alunos numa escola em que o contexto é muito complexo, em que a fraca expectativa das famílias face à escola potencia o desinteresse de um elevado número de alunos e a ocorrência de comportamentos desadequados e de situações de indisciplina, dificultando a construção de projetos de vida.

Neste contexto, pretendemos investigar se os recursos multimédia, nomeadamente a produção de DST – Digital Storytelling – podem ajudar os jovens a construir os seus próprios projetos de vida e, deste modo, contribuir para a redução da indisciplina e do insucesso escolar.

Partindo do pressuposto de que a motivação é fundamental para que o aluno possa aprender e construir conhecimento, consideramos que a utilização de recursos multimédia pode favorecer um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e melhores desempenhos académicos. Para tal, procedemos à realização de um projeto numa escola TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária – em que cada aluno desenvolveu o seu próprio filme, baseado nas suas histórias de vida.

Assumimos uma investigação de natureza qualitativa/interpretativa tendo sido utilizada como metodologia a investigação-ação. Os instrumentos de recolha de dados incluíram a observação com registo em diário de bordo da professora investigadora, questionários aplicados aos estudantes, entrevistas a estes, ao diretor da escola e à diretora de turma, documentos oficiais e os filmes produzidos pelos alunos.

Da análise dos resultados obtidos, e após a avaliação dos recursos multimédia produzidos, foram retiradas algumas conclusões e apresentadas sugestões de práticas de ensino-aprendizagem. Os resultados foram globalmente positivos e bastante animadores no sentido em que promoveram a qualidade das práticas educativas, valorizando as atitudes, a capacidade de descoberta e de inovação e o pensamento reflexivo.

Palavras-chave: indisciplina, digital storytelling, inovação, aprendizagem

Abstrat

This project has origin from the difficulties felt in motivating students in a school where the context is very complex and that the low expectation of poor families towards the school encourages the indifference of a large number of students and the occurrence of inappropriate behavior and instances of indiscipline, making the construction of life projects harder.

In this context, we aim to investigate whether the multimedia resources, including the production of DST - Digital Storytelling - can help young people build their own life projects and thus contribute to the reduction of disorderly behaviors and school failure.

On the assumption that motivation is essential for the student to learn and build knowledge, we believe that the use of multimedia resources can encourage a greater involvement in the teaching-learning process and better academic performance. To do this, we proceed to carry out a project in a school TEIP - Priority Intervention Educational Planning - in which each student develop their own films, based on their life stories.

We assumed a qualitative research / interpretive methodology was used as a research-action. The data collection instruments included observation with the record in the logbook, the teacher researcher, questionnaires to students, these interviews, the school principal and director of the group, official documents and films produced by students.

From the analysis of the results obtained, and after evaluation of multimedia resources produced, it were taken some conclusions and suggestions for teaching-learning practices. The results were generally positive and very encouraging in that it promoted the quality of the educational practices, highlighting the attitudes, the ability of discovery, innovation and reflective thinking.

Keywords: indiscipline, digital storytelling, innovation, knowledge

Índice geral

Agradecimentos	I
Dedicatória	II
Resumo	III
Abstrat	IV
Índice geral	V
Índice de figuras	VII
Índice de quadros	VIII

Introdução	1
------------------	---

Capítulo 1 - Enquadramento teórico..... 5

1.1.As novas tecnologias enquanto impulsionadoras e potencializadoras da aprendizagem.....	5
1.2. DST – Digital storytelling: o que significa?.....	13
1.2.1. Quais são as implicações para o ensino e aprendizagem?.....	15
1.3. Aprendizagem e inovação	19
1.3.1. Aprender a aprender	19
1.3.2. Papel dos professores	22
1.3.3. Inovação pedagógica e o professor inovador	22
1.3.4. Desenvolver práticas inovadoras	28
1.4. Indisciplina versus autonomia	31
1.4.1. Incentivar a autonomia do aluno	38

Capítulo 2 - Opções metodológicas.....41

2.1. Investigação-ação	41
2.2. Abordagem interpretativa.....	45
2.3. Participantes no estudo	46
2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	47
2.4.1. Proposta pedagógica.....	49
2.4.2. Procedimentos	52

Capítulo 3 – Análise e interpretação dos dados55

3. Contextualização da investigação	55
3.1. Caracterização da Escola.....	55
3.2. Caracterização dos alunos participantes na investigação	59
3.3. Utilização das TIC pelos participantes	65
3.4. A diretora de turma e o projeto DST	69
3.5. O diretor da escola e o PEE	70
4. Construindo projetos de vida	73
4.1. O filme da Joana: O valor das coisas.....	77
4.2. O filme do Luís: Ninguém merece	83
4.3. O filme do João: A dificuldade de crescer	87
4.4. O filme do Leonardo: O teu coração	91
4.5. O filme da Cátia: O mendigo.....	93
4.6. O filme da Susana: O livro da minha vida	97
4.7. O filme da Rita: Criar coragem	101
4.8. O filme do Sukhraj: Fases da vida	105
4.9. O não-filme do João	107

Considerações finais 109**Bibliografia 115****Anexos..... 121**

Anexo I - Guião de entrevista alunos	123
Anexo II - Guião de entrevista diretora de turma	125
Anexo III - Guião de entrevista diretor	127
Anexo IV - Extrato Diário de Bordo	129

Índice de figuras

Figura 1 - As dimensões ilimitadas da aprendizagem de Siemens.....	19
Figura 2 – Multiculturalidade.....	47
Figura 3 – Tentando “contar uma estória”	50
Figura 4 – No processo de “contadores de estórias”	50
Figura 5 – Partilhando estórias de vida	50
Figura 6 – “Nem todos prestam atenção às estórias”	51
Figura 7 – “Às vezes também se brinca”	51
Figura 8 – Aprendizagem do uso do Photostory	51
Figura 9 – Fase da experimentação dos alunos com Photostory	52
Figura 10 – Modelo de testagem de Photostory	52
Figura 11 - EB23 Bairro Padre Cruz	55
Figura 12 - Distribuição dos alunos participantes no estudo por sexo	59
Figura 13 - Distribuição dos alunos da turma por idades	60
Figura 14 - Distribuição dos alunos da turma por nacionalidades	61
Figura 15 - Distribuição dos encarregados de educação por grau de parentesco com o aluno ...	61
Figura 16 - Distribuição das habilitações académicas dos EE dos alunos por grau de escolaridade.....	62
Figura 17 – Profissão dos encarregados de educação	62
Figura 18 – Tempos livres.....	63
Figura 19 - Distribuição dos alunos, atendendo ao <i>gosto por estudar</i>	63
Figura 20 - Distribuição dos alunos, atendendo ao tempo dedicado ao estudo.....	64
Figura 21 - Distribuição dos alunos, atendendo à profissão desejada.....	64
Figura 22 - Distribuição dos alunos, segundo as faltas disciplinares	65
Figura 23 - http://dst-construindoprojetosdevida.blogspot.pt/	73
Figura 24 – “Contando histórias”	75
Figura 25 – “Eu sou a Joana”	77
Figura 26 – “Ideias para trabalho”	78
Figura 27 – “Emoções”	79
Figura 28 – “Ninguém merece”	83
Figura 29 – “Ação de sensibilização”	85
Figura 30 – “Diferentes caminhos”	87
Figura 31 – “Encruzilhada”.....	87
Figura 32 – “ O teu coração”.....	91
Figura 33 – “Coração partido”	91
Figura 34 – “Mendigo”	93
Figura 35 – “Porque é uma história de vida”	93
Figura 36 – “Senhor de rua”	95
Figura 37 – “Livro da minha vida”	97
Figura 38 – O gosto pelo desenho.....	97
Figura 39 – “Bullying”	101
Figura 40 – “Criar coragem”	101
Figura 41 – “Vida difícil”.....	102
Figura 42 – “Fases da vida”	105
Figura 43 – “Tristeza”	105
Figura 44 – “Pensando...”	107
Figura 45 – “...e pensando...”	107

Índice de quadros

Quadro 1 – Instrumentos de recolha de dados	54
Quadro 2 - Objetivos enunciados no PEE	58
Quadro 3 – Com quem vivem os alunos	60
Quadro 4 - Utilização do computador pelos alunos	65
Quadro 5 - Utilização da internet pelos alunos	66
Quadro 6 - Pesquisas realizadas pelos alunos	66
Quadro 7 - Local de acesso à internet pelos alunos	67
Quadro 8 - Controle pelos Pais do que fazem no PC	67
Quadro 9 - Número de horas diárias no computador	68
Quadro 10 - Utilização das TIC na sala de aula pelos professores	68

Reflectindo sobre o acto de aprender

*Aprender não é acumular certezas
Nem estar fechado em respostas
Aprender é incorporar a dúvida
e estar aberto a múltiplos encontros
Aprender não é dar por consumida uma busca
Aprender não é ter aprendido
Aprender não é nunca um verbo do passado
Aprender não é um acto findo
Aprender é um exercício constante de renovação
Aprender é sentir-se humildemente sabedor
de seus limites, mas com coragem de não recuar diante dos desafios
Aprender é debruçar-se com curiosidade sobre a realidade
É reinventá-la com soltura dentro de si
Aprender é conceder lugar a tudo e a todos
e recriar o próprio espaço
Aprender é reconhecer em si e nos outros o direito de ser,
dentro de inevitáveis repetições
porque aprender é caminhar com seus pés um caminho já traçado
É descobrir de repente uma pequena flor inesperada
É aprender também novos rumos onde parecia morrer a esperança
Aprender é construir e reconstruir pacientemente uma obra que não será definitiva
porque o humano é transitório
Aprender não é conquistar, nem apoderar-se mas peregrinar
Aprender é estar sempre caminhando não é reter, mas comungar
Tem que ser um acto de amor para não ser um acto vazio.*

Paulo Freire

- Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?

- Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.

- Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.

- Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.

(Lewis Carroll - Alice no País das Maravilhas)

Introdução

É notório que os alunos se aperceberam de que estamos perante uma profunda mudança. No canto da escola onde outrora se jogava à “macaca”, hoje joga-se *play station* portátil; na algibeira, onde outrora se guardava o pião, hoje guarda-se um telemóvel de última geração. Isto é a prova de que as novas tecnologias conseguem, à partida, um efeito nos alunos cuja ausência é aquilo que hoje se constitui como o maior entrave ao sucesso educativo, ou seja, a motivação.

Ninguém pode ficar alheio a esse facto; ninguém pode ficar alheio a que um aluno do 7º ano que tem um currículo alternativo, por mal saber escrever o seu nome, domine na perfeição as funções de um telemóvel topo de gama - isto pode entender-se como motivação.

Há que tirar ilações do facto de um aluno que detesta Geografia ou História e jamais folheou um livro, revelar uma enorme satisfação ao explorar o "Google Earth" ou devorar jogos de estratégia geográfica - isto pode entender-se como motivação. As novas tecnologias podem ter um papel fundamental como ferramentas mediadoras das aprendizagens, como sublinha Ponte (1997):

"Podemos antever que as tecnologias da informação, com base nos computadores, serão o principal eixo de desenvolvimento das sociedades de amanhã. A liderança no caminho do futuro pertence às sociedades que estão preparadas para assumir, no seu seio, a mudança permanente e que encorajam a diversidade e a criatividade e não o conformismo social." (1997, p. 29)

É preciso tirar partido da motivação e interesse dos alunos pelas novas tecnologias e colocá-las ao serviço da sua formação e nesse sentido tentarmos situar-nos no domínio da aprendizagem no que concerne à utilização dos computadores e das tecnologias a eles associadas. Nesse sentido, parece-nos oportuno citar Ponte quando se refere ao pensamento de Papert a propósito desta reflexão sobre a aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos:

Papert (1997), uma das figuras mais proeminentes do mundo das novas tecnologias educativas, defende a ideia de que o que é bom para os profissionais é bom para as crianças. Assim, sugere que em vez dos clássicos programas que funcionam como "máquinas de ensinar" devam dar às crianças tanto quanto possível programas do tipo profissional.

“De facto, os programas feitos propositadamente para as crianças encaram-nas com frequência, não como seres pensantes, mas de uma forma "infantilizada". Tais programas muitas vezes não provocam nelas senão uma saudável repulsa. Em compensação, elas são capazes de se interessar profundamente e de assumir um notável sentido de responsabilidade ao manejarem o computador como um instrumento de trabalho, como fazem os adultos e, em especial, os verdadeiros profissionais" (p. 26).

No contexto escolar em que o presente estudo foi realizado a indisciplina é tida como uma questão delicada e de difícil solução, o que não quer dizer que seja impossível de ser resolvida.

António Nóvoa (2003) para responder à sua própria pergunta referente ao professor no caso de indisciplina feita no artigo “Cúmplices ou reféns?”, faz uso de um excelente texto de Severo de Melo sobre indisciplina na escola.

“Os alunos não são anjos, nem tão pouco demónios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Para os conhecer como pessoas que são, só um processo antevejo: proporcionar-lhes uma abertura de espírito compatível com as suas potencialidades.”

A preocupação que originou esta investigação foi o facto da indisciplina e do insucesso constituírem graves problemas que ocorrem na escola, e, também por a autora deste trabalho ter constatado, através da sua própria experiência em sala de aula e de outros colegas de escola, que os alunos revelavam um melhor comportamento quando colocados perante situações em que as novas tecnologias eram utilizadas.

Assim, esta investigação procura compreender e avaliar até que ponto a motivação dos alunos associada à utilização de recursos multimédia pode melhorar e ajudar a reduzir os elevados níveis de indisciplina e de insucesso revelados na escola onde foi implementado o projeto. Mais especificamente, como podem as *digital storytelling* (DST) funcionar como estratégia educativa no combate à indisciplina e melhorar os comportamentos dos alunos? Como pode a escola, num contexto nem sempre facilitador, onde reina diariamente a indisciplina e onde nem sempre é fácil conviver, ajudar estes alunos a definir projetos de vida? Ou, por outras palavras: De que modo podem ser utilizadas as *digital Storytelling* para reforçar as competências comunicacionais dos alunos ajudando-os a definir e a delinear os seus projetos de vida num dado contexto escolar.

Num contexto que não é facilitador para delinear projetos de vida, procurámos, com o projeto aqui estudado, promover a qualidade das práticas educativas, valorizando determinadas atitudes, a capacidade de descoberta e inovação e o pensamento reflexivo, de acordo com os propósitos do projeto educativo da escola denominado “Num trilho por Novos Rumos”. Acreditamos que qualquer jovem precisa de ter uma oportunidade para conseguir elaborar o seu projeto de vida e precisa também de conhecer a realidade na qual está inserido. Só assim ele vai conseguir ter um norte.

Neste estudo, optámos pela investigação-ação, mediante a implementação de um projeto envolvendo alunos de uma turma de 9ºano da Escola EB 23 Bairro Padre Cruz, que permite ao professor-investigador beneficiar das suas reflexões na sua prática pedagógica.

Tendo em conta que o projeto foi desenvolvido numa escola TEIP – território educativo de intervenção prioritária, recorreremos ao projeto educativo da escola, nomeadamente ao ponto 2.1 *Problemáticas identificadas* focadas essencialmente em: “Violência e Indisciplina, Qualidade do Percorso Escolar e Relação Escola-Família-Comunidade”.

No seguimento da análise do projeto educativo da escola e das respetivas problemáticas identificadas, a escola propõe como *Metas, e objetivos principais* os seguintes:

- Erradicar a violência e a indisciplina / desenvolver a autonomia e a responsabilidade,
- Melhorar o clima de aula, tornando-o mais tranquilo e favorável à aprendizagem,
- Melhorar a qualidade dos ambientes de aprendizagem e das interações sociais,
- Reduzir o absentismo e o abandono escolar,
- Melhorar a qualidade educativa e promover a inovação, garantindo a continuidade das ofertas educativas
- Melhorar a relação Escola - Família - Comunidade
- Garantir a continuidade dos estudos e/ou a integração dos alunos na vida activa após a conclusão do 9ºAno
- Combater as saídas precoces
- Promover o sucesso escolar de todos os alunos e a igualdade de oportunidades.

Conjugando as nossas intenções com as metas e os objetivos da escola definimos as seguintes questões de investigação:

-
- Que influência tem a utilização de recursos multimédia, mais concretamente neste caso a produção de filmes, na motivação dos alunos participantes no estudo?
 - Em que medida a produção de DST – Digital Storytelling - favorece o desempenho escolar e o sucesso educativo desses alunos?
 - Como pode a utilização de Digital Storytelling contribuir para ajudar estes jovens, inseridos num contexto de indisciplina e violência, a delinear projetos de vida?

Com este estudo procurámos intervir numa situação educativa mediante a criação e utilização de Digital Storytelling por alunos com problemas de indisciplina e insucesso escolar tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e adequado à sociedade atual, onde as competências digitais são essenciais. Desta forma, pretendia-se aumentar a motivação dos alunos, minorar o flagelo da indisciplina e contribuir para a definição de um projeto de vida.

Neste trabalho começamos com a Introdução, onde se apresenta o problema, justifica a relevância da investigação e enuncia as questões da investigação. No primeiro capítulo - enquadramento teórico - refletimos sobre as novas tecnologias enquanto impulsionadoras e potencializadoras da aprendizagem, focamos o conceito de DST – Digital storytelling, o seu significado e quais as implicações para o ensino aprendizagem. Apresentamos os conceitos de indisciplina e autonomia e refletimos sobre o papel dos professores nestes cenários e sua relação com a inovação pedagógica. No segundo capítulo desenvolvemos as opções metodológicas desta investigação e caracterizam-se os participantes no estudo e os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados, assim como os procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo apresentamos e discutimos os dados recolhidos, iniciando-o com a contextualização da investigação, onde se analisam o contexto onde o projeto foi desenvolvido, os dados relativos aos alunos e as entrevistas ao diretor da escola e à diretora de turma para, de seguida, ilustrar e narrar os processos de desenvolvimento dos filmes produzidos por cada um dos alunos participantes no estudo. Por fim, as considerações finais que constituem um espaço de reflexão sobre o trabalho desenvolvido incluindo sugestões/recomendações para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Pretende-se com este trabalho analisar se a utilização de práticas inovadoras, nomeadamente a produção de produtos multimédia pode ajudar a reduzir os elevados índices de indisciplina revelados na escola onde o projeto foi desenvolvido.

Contudo, para se abordar convenientemente este tema considerámos importante fazer primeiro um enquadramento no quadro mais geral e transversal tanto da indisciplina, das novas tecnologias e da inovação.

1.1. As novas tecnologias enquanto impulsionadoras e potencializadoras da aprendizagem.

As tecnologias da informação e comunicação têm vindo a afirmar-se como aliados estratégicos e privilegiados da educação, pois, se para os alunos estas tecnologias facilitam o seu interesse pelos conteúdos programáticos, para os professores ajudam a explicar certos conceitos mediante a utilização de recursos de simples utilização.

A Teoria Construtivista do Conhecimento que *Vigotsky* defendia que a aprendizagem se realiza em torno de três ideias fundamentais: em primeiro lugar de que o aluno é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem; em segundo lugar, a atividade mental construtiva do aluno aplica-se a conteúdos que possuem um grau considerável de complexidade, resultante de um certo processo de elaboração social; por fim, o facto de a atividade construtiva do aluno se aplicar a conteúdos de aprendizagem pré-existentes condiciona o papel a desempenhar pelo professor, cuja função não deve limitar-se unicamente a criar condições que permitam ao aluno desenvolver uma atividade mental construtiva rica.

De entre os vários paradigmas das teorias da aprendizagem também Fosnot realça o construtivismo enfatizando o facto do processo de cognição individual e os aspetos socioculturais da aprendizagem, propondo esta autora a seguinte síntese: “A pergunta importante a ser feita não é se o indivíduo cognoscente ou a cultura deveriam receber prioridade numa análise da aprendizagem, mas como é a interação entre eles” (1998, p. 40).

Esta autora conclui ainda que a cultura não apenas é maior do que a soma dos conhecimentos individuais, mas o conhecimento detido pelos próprios indivíduos ganha

nova qualidade ao fazer parte do todo: “Ainda assim, o conhecimento cultural é um todo maior do que a soma das cognições individuais. Ele tem uma estrutura própria que interage com os indivíduos que também a estão construindo.” (1998, p. 41).

Fosnot diz que “o campo de conhecimento sobre ensino-aprendizagem vem incorporando novas ações sobre o indivíduo, individualidade, subjetividade e cognição. O ser humano passa a ser visto como organismo em desenvolvimento, não apenas em sentido físico, biológico, mas também em sentido cognitivo”. (1998, p. 45).

Ora, uma aprendizagem apoiada pelas TIC pode ter todas estas características.

Como refere Ponte (1997) “as novas tecnologias permitem que os objetivos educacionais como a capacidade de resolver novos problemas, o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade, a tomada de decisões em situações complexas sejam desenvolvidos” (p. 56).

Estas tecnologias criam grandes oportunidades educativas. A grande questão é saber como elas serão compreendidas pelos professores e aproveitadas pelos alunos.

É ainda Ponte que acredita que a introdução de computadores na escola poderá desenvolver uma maior relação com a comunidade podendo fazer interagir mais metodologias de aprendizagem de crianças e adultos: "As aulas poderão passar a ser verdadeiros centros de criação e de investigação. As escolas poderão tornar-se muito mais abertas à comunidade, intervindo não apenas na educação "inicial" dos jovens mas também na educação "permanente" dos adultos" (1997, p. 56).

Perseguindo o desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento, a educação e a formação para a utilização educacional das TIC é, provavelmente, uma das mais importantes vertentes para o desenvolvimento social e para uma nova cidadania, pois assume-se que as TIC proporcionam uma relação de tipo novo com o saber. Favorecem, simultaneamente, uma relação professor/aluno muito mais interativa, proporcionando inovação e mudança na prática pedagógica que decorre do facto de na sociedade atual não existirem barreiras físicas, mas existirem algumas barreiras de comunicação, sendo necessário assegurar que face ao turbilhão de informação disponível, se produzam competências de atuação sobre a informação, construindo estratégias para saber seleccionar o essencial, o que tem adequação ao trabalho que se desenvolve, o que tem qualidade.

Na verdade, partilhamos da ideia de que o crescimento de novas perspectivas de práticas educativas com recurso às novas tecnologias dependerá unicamente da criatividade e imaginação dos envolvidos. Reforçamos apenas que a emergência de novas práticas dependerá também da reflexão e partilha de ideias, de trabalhos ou projetos que envolvam professores de diferentes áreas.

Numa sociedade cada vez mais global, o papel da educação/formação assume-se como de extrema importância. O ensino, para além de realizar a transmissão de conhecimentos/informações do professor para o aluno, deve incluir de forma gradual outra conceção de ensino, onde a questão do suporte educativo utilizado assume grande relevância. Assim, para além do emissor da mensagem e do respetivo recetor, há que ter igualmente em conta o modo como essa mesma mensagem é transmitida e apropriada.

Assim, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem ser utilizadas no ensino para ajudar, reforçar e motivar a aprendizagem das matérias disciplinares facilitando o interesse nestas matérias. A educação sofreu muitas mudanças e jamais será a mesma, obrigando os professores a modificar a sua maneira de lecionar.

A escola deve garantir o acesso às novas tecnologias, de modo a potenciar o acesso à informação digital, permitindo um enriquecimento contínuo dos saberes. A escola deve ainda tornar-se num meio privilegiado de atuação para combater a desigualdade de condições sociais.

Convém lembrar que as novas tecnologias de comunicação e informação têm vindo a afetar grande parte da atividade humana provocando rápidas e profundas transformações sociais. Estas, traduzem-se em oportunidades ao mesmo tempo que acentuam desigualdades, na medida em que, por um lado existe uma grande quantidade de informação disponível que permite um maior acesso dos indivíduos para superarem constrangimentos diversos, por outro lado, é necessário desenvolver competências específicas no sentido da pesquisa, da seleção, da descodificação da informação realmente importante face a um determinado objetivo ou interesse.

“O fundamental é trocar o conceito de aprender pelo de aprender a aprender, já que a maior parte da informação se encontra *on-line*, e do que realmente se necessita é de habilidade para decidir o que queremos procurar, como obtê-lo, como processá-lo e como utilizá-lo para a tarefa que despoletou a procura dessa informação” (Castells, 2002, p.300).

Formar para uma utilização adequada destas tecnologias, tendo em vista, não apenas um acesso mais generalizado, mas sobretudo, uma maior capacidade de participação cívica, exige novas abordagens pedagógicas no sentido da literacia digital.

De facto, toda esta questão tem vindo a acentuar desigualdades entre países, grupos e pessoas. A info-exclusão expressa esta desigualdade no acesso à internet e aplica-se aos “...que não têm ou possuem um acesso limitado à rede, assim como aqueles que não são capazes de tirar partido dela” (Castells, 2004, p. 287)

Referindo-se ao que sugere chamar-se “uma terceira cultura” – a da revolução electrónica e dos computadores, Steiner afirma que “a questão da literacia, do que poderia ou deveria significar a literacia neste século XXI, comporta hoje a intervenção de um fator novo e, sob muitos aspectos, decisivo” (Steiner, 2008, p. 212). Esta revolução tem, na sua opinião, “uma potência de recursos e um alcance incalculáveis” (Steiner, 2008, p. 213).

Acrescenta, ainda, que “incontestavelmente, esta presença invasora produzirá, com o tempo, o seu *feedback*, que infletirá os modos de estruturação do pensamento humano e os hábitos percetivos” (Steiner, 2008, pp. 214-215).

Se os alunos, nos diversos graus de ensino, estiverem excluídos do acesso aos meios de interação com a sociedade de informação no interior dos seus estabelecimentos escolares, resultará irremediavelmente uma estratificação entre aqueles que têm acesso no lar e os que não têm esse benefício.

A evolução das TIC tem levado ao aparecimento de sistemas informáticos, cada vez mais sofisticados, em todos os tipos de atividades e organizações. Por outro lado, o aumento da velocidade de comunicação e facilidades no tratamento da informação exigem às organizações educativas uma maior preparação e novos desafios para acompanhar todo este desenvolvimento.

Os objetivos são a obtenção de uma melhor qualidade do sistema educativo, capacitando os jovens para trabalhar em ambientes tecnologicamente avançados, pesquisando e selecionando a informação considerada pertinente no processo de conhecimento.

O processo educativo deverá, por isso, ser orientado de forma a maximizar a aprendizagem do aluno promovendo a auto-formação e flexibilidade exigidas pela evolução da sociedade.

O objetivo do professor será, cada vez mais, ensinar os alunos a “aprender a aprender” e estimulá-los para uma formação contínua, ao longo da vida.

Assim, concordamos com Pascal (2006) ao afirmar que a aprendizagem passa por “um conjunto de propostas assentes na perspetiva de que a mudança mais consistente de métodos e de atitudes decorre da experiência profissional em curso e constrói-se por reflexão crítica sobre problemas reais e em negociação cooperadas dos intervenientes da comunidade educativa” (p. 17).

A utilização dos recursos multimédia deverá ser uma ferramenta ao serviço da pedagogia que não pode substituir os fundamentos do ato pedagógico, isto é, a relação humana aluno / professor e, em nenhum caso, se trata de substituir o professor, como alguns temem.

Acreditamos que as tecnologias são o verdadeiro meio de progresso a todos os níveis num futuro próximo, sendo que ao nível da educação esta afirmação torna-se ainda mais imperativa, pois são as tecnologias o “motor” de impulso para a cooperação, integração e comunicação entre os vários atores educativos. Nesse sentido, Costa refere que “uma sociedade baseada na informação e no conhecimento, onde a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante e decisivo, exige aos cidadãos uma constante atualização e adaptação aos novos artefatos e tecnologias que inundam a vida quotidiana nos diferentes e complexos setores da atividade humana.” (2007, p. 143)

As tecnologias possibilitam um trabalho em grupo, mesmo à distância, que irá preparar os jovens estudantes para um futuro mundo do trabalho. Para além disso são uma preciosa ferramenta que deve ser aproveitada da melhor forma possível pelos professores, que podem tornar o computador num aliado que complementa as suas aulas, facilitando a pesquisa de informação e aumentando a motivação dos alunos.

“As tecnologias digitais tornaram-se efetivamente parte integrante da sociedade contemporânea e o seu domínio é hoje considerado vital para qualquer cidadão no século XXI.” (Costa, 2008, p.27).

A informação enriquece-se de ambientes visuais e sonoros tornando-se mais atrativa. As animações também despertam a curiosidade dos alunos, porque os aproximam dos seus ambientes televisivos. Com a ajuda destes ambientes a aprendizagem pode ser mais eficiente, sendo o aluno não apenas um ator, mas também consumidor da informação. Por exemplo, recorrendo à escrita, como wikis, blogs, etc., assim como ao correio electrónico, poderá desenvolver inúmeros trabalhos, tais como ciberjornais, correspondência escolar, entre outros. Geralmente, os alunos participam nestas atividades com agrado, porque apreciam que seja dada uma finalidade aos seus trabalhos, visto que pressupõe que outros os vão ver. É necessário que o aluno sinta que o que aprende na escola tem relação com situações do seu dia-a-dia.

O uso das tecnologias pode melhorar o processo ensino-aprendizagem. No entanto, é claro que este aspeto dependerá sempre de como é que estas serão implementadas na sala de aula em termos pedagógicos. Por um lado, o professor deve manter-se em constante actualização e diferenciar as atividades de maneira a que os alunos não se comecem a desinteressar pelas aulas. Por outro lado, não deve correr o risco de ser substituído pelas tecnologias, mas antes utilizá-las como meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem e tomando um papel de orientador.

Segundo Postman: “As vantagens e desvantagens de novas tecnologias nunca são distribuídas equitativamente entre a população. Isto significa que toda nova tecnologia beneficia uns e prejudica outros.” (2002, p. 185)

A integração das tecnologias nos currículos deve ser transversal, tal como refere Paiva (2002): “Temos, porém, a noção do longo caminho que há ainda a percorrer para que a integração das TIC seja verdadeiramente transversal nos currículos e feita de forma sistemática e planeada, em vez de pontual e espontânea...” (p. 6). O mesmo autor defende que “uma escola que não recorra, ou melhor, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta” (p. 7).

Acreditar nas novas tecnologias não significa abdicar da necessidade de analisá-las com olhos críticos e desconfiados. Além disso, não podemos esperar das novas tecnologias resultados milagrosos em relação ao ensino. “A tecnologia por si só não muda diretamente o ensino ou a aprendizagem. Pelo contrário, o elemento mais importante é como a tecnologia é incorporada na instrução” (Grégoire, 1996, p.57).

Assim, torna-se relevante perceber que embora o uso das TIC em sala de aula seja imprescindível numa escola moderna, o modo como se usa é extremamente importante para que os resultados sejam satisfatórios.

O uso intensivo de tecnologia para criar ambientes que proporcionem melhores condições para a aquisição e construção do conhecimento tem aumentado substancialmente. A utilização da tecnologia possibilita a realização de experiências para além da tradicional “sala de aula” e, sem dúvida nenhuma, os benefícios obtidos até agora com esta prática parecem promissores. Contudo, embora as tecnologias da educação e informação possuam um grande potencial como recursos no contexto do ensino e aprendizagem não garantem por si só a qualidade dessa aprendizagem. Postman (2002) refere que “os problemas que as escolas não podem resolver sem computadores, também não os poderão resolver com eles (...)” (p. 187).

Todavia, pensamos que as tecnologias e os computadores associados podem tornar-se no combustível que alimenta as reformas escolares. As escolas não adotaram a utilização da tecnologia tão rapidamente como outras instituições na nossa sociedade. Alguns observadores – por exemplo, Jonassen (2000) e Means (2003) – acreditam que as salas de aula tradicionais não acomodam muito bem as tecnologias mais recentes, e que “essas tecnologias não serão utilizadas enquanto não houver alterações de fundo sobre o que pensamos do ensino e da sala de aula”.

As perspetivas mais tradicionais sobre o ensino (adquirir e armazenar nova informação) e sobre as salas de aula (contextos com estruturas de recompensa competitivas e ensino orientado para toda a turma) encontram poucas vantagens na utilização das tecnologias mais recentes.

A transmissão simples de conhecimentos já não é suficiente: são necessárias competências; competências essas que não abdicam da presença dos saberes (conteúdos programáticos), e que é, como refere Perrenoud “uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (2001, pp. 12-13). O sistema educativo e a sociedade mantêm uma relação complexa, pois “a sociedade muda e provoca novas expectativas em relação à escola” (p. 90).

Não serão as facilidades de apresentação e transmissão de informação que permitirão desenhar a escola de amanhã, mas sim as possibilidades de expressão e criação que estes novos recursos permitem aos alunos.

A utilização das tecnologias como suporte de tarefas rotineiras, nada acrescentando em termos cognitivos, falha “precisamente no domínio onde o seu potencial poderia ser determinante, por exemplo, em termos de estimulação e desenvolvimento de competências de nível superior” (Costa, 2007, p. 15).

A atividade educativa e formativa tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento, contribuindo para o progresso científico e tecnológico, tal como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo do crescimento económico.

Ora, Delors acentua que “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve orientar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.” (1996, pp. 89-90)

São quatro pilares fundamentais para a aprendizagem individual e social e para o ensino, em qualquer área.

“As sociedades atuais são todas, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber.” (Delors, pp. 186-187)

1.2. DST – Digital storytelling: o que significa?

No nosso entender os DST, sendo construídos com recurso a uma ferramenta multimédia, constituem uma ótima ferramenta pedagógica cabendo ao professor saber utilizá-la de forma atraente e eficaz. São muitas pois as vantagens e potencialidades destas ferramentas no processo ensino/aprendizagem.

Um das dessas vantagens é a forma de comunicação que permite também que haja uma maior interação e trabalho colaborativo. Têm imensas possibilidades pedagógicas desde a produção de textos, inserção de músicas, publicação de vídeos, fotos, etc.

“"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)

As histórias digitais (Digital storytelling) têm a ver com o facto de se contar histórias combinando a narrativa, incluindo imagens, som e vídeo, para criar um filme curto, normalmente com uma forte componente emocional.

“Digital storytelling is a process of creating a short movie that combines a script or an original story with various multimédia components, such as images, video, music and narration, often an author’s own voice”. Dogan & Robin (2009, p. 1).

Tanto podem ser histórias digitais baseadas em filmes interativos que incluem efeitos áudio e de visual muito sofisticados, como podem ser um conjunto de slides com narração com a respetiva música, constitui uma história básica digital.

Para Robin (2008), existem “três categorias de narrativas digitais: narrativas de carácter pessoal, histórias que informam ou ensinam e histórias que analisam acontecimentos históricos” (pp. 224-225). 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. A segunda categoria, histórias 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, histórias que analisam acontecimentos históricos, inclui narrativas digitais que recontam eventos históricos. Podem incluir fotografias históricas, cabeçalhos de jornais ou discursos para elaborarem uma estória/narrativa que aprofunda e acrescenta significado a acontecimentos passados.

Lambert (2010) 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” (pp.10-13). Os recursos disponíveis para produzir uma história digital são praticamente ilimitados, dependendo da criatividade do contador de histórias. Construir uma narrativa e comunicá-la requer que o contador de histórias pense cuidadosamente sobre o assunto e tenha em conta o público a quem se vai dirigir.

Para Garrety & Schmidt (2008) quatro géneros tornaram-se evidentes: “histórias tradicionais, histórias de aprendizagem, histórias culturais e de justiça social e histórias que reflectem sobre uma prática”. Histórias 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” (p. 2).

Com este tipo de histórias procura-se que os alunos construam a narrativa tendo por base um mapeamento prévio, de forma a desenvolver histórias fortes e consistentes. Podem ser histórias pessoais ou recriações históricas a partir de artefatos digitais, mas geralmente este tipo de histórias assume o ponto de vista de quem conta a estória.

Histórias 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. Histórias culturais e de justiça social estão relacionadas com questões de justiça social ou questões culturais. Poderão versar assuntos como meio ambiente ou saúde pública. Histórias 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.

Não é necessário que o utilizador tenha um vasto conhecimento de aplicações para criar histórias digitais. Um aluno pode apenas precisar de um microfone, de uma máquina

fotográfica para tirar fotos ou criar filmes e de um simples *software*, disponível on line gratuitamente.

A história digital normalmente começa com um guião, para apoiar as ideias e as emoções que quer transmitir; escolhe-se a música e outros efeitos que se queiram adicionar e começa-se a editar a história digital criando um filme curto, geralmente de dois a quatro minutos de duração.

As histórias digitais permitem que os alunos se expressem não apenas com as suas próprias palavras, mas também com as suas próprias vozes, criando uma sensação de individualidade e o sentimento de construir as suas próprias criações.

Os alunos que criam histórias digitais desenvolvem algumas competências relativamente às aplicações multimédia, mas o impacto mais profundo vem do seu pensamento crítico sobre as combinações eficazes entre os elementos de áudio e visual. Cada história desafia o aluno a refletir sobre os recursos que sustentam a história de forma significativa e a produzi-los de uma maneira que alcance o efeito desejado.

1.2.1. Quais são as implicações para o ensino e aprendizagem?

Apesar de muito se falar de tecnologia nos últimos anos, alunos e professores continuam a ver a tecnologia como parte não integrante do seu trabalho.

A maior parte das vezes os professores têm dificuldade em ver como a tecnologia pode ser aplicada às suas disciplinas e integrada nas aulas.

Os DST podem servir como uma ponte interdisciplinar, proporcionando a interligação entre diversos saberes. Por exemplo um professor de história pode criar, em sala de aula, figuras famosas da história; através da utilização multimédia os alunos pesquisam de uma forma que não o fariam e, ao mesmo tempo que aprendem história, estão igualmente a desenvolver as suas capacidades criativas e de reflexão.

Criar e assistir a histórias digitais desenvolve a literacia da informação de uma grande parte dos alunos: os estudantes estão em simultâneo a adquirir competências tecnológicas valiosas e que são muito importantes para eles. Por sua vez, os professores estão a criar um ambiente positivo de aprendizagem quando os alunos são estimulados a usar a sua criatividade e imaginação.

Esta literacia informacional deve ser traduzida na capacidade crítica de buscar, avaliar, escolher e usar informação nos mais diversos contextos. Quer isto dizer que:

“Se é verdade que muitas crianças, jovens e adultos usam bem e intensamente os computadores e os seus programas não revelam, no entanto, muitas vezes indícios de literacia informacional, ou seja, da capacidade de pesquisar, organizar e avaliar a informação, formulando opiniões válidas e baseadas nos resultados obtidos”. (Vives i Gràcia, 2006, p. 70)

Apesar de estarem mais em voga atualmente na tecnologia multimédia, os *Digital Storytelling* não são um novo conceito. Joe Lambert (1994), ajudou os DST a serem conhecidos com a fundação do *Center for Digital Storytelling* (CDS), uma organização sem fins lucrativos, organização comunitária em artes Berkeley, na Califórnia.

“Joe Lambert founded the Center for Digital Storytelling in 1994, with wife Nina Mullen and colleague Dana Atchley. Together they developed a unique computer training and arts program that today is known as the Standar Digital Storytelling Workshop. Since then, Lambert has traveled the world to spread the practice of digital storytelling and has authored and produced curricula in many contexts, including the Digital Storytelling Cookbook.”

Desde o início de 1990, Lambert e o CDS têm fornecido formação e assistência às pessoas interessadas em criar e partilhar as suas narrativas pessoais (*Center for Digital Storytelling*, 2005). O CDS também é conhecido por desenvolver e divulgar os sete elementos do DST que é, muitas vezes, citado como um ponto de partida útil para começar a trabalhar com histórias digitais.

"Digital Storytelling takes the ancient art of oral storytelling and engages the palette of technical tools to weave personal tales using images, graphics, music, and sound mixed together with the author's own story voice." (Bernajean Porter, *Digitales*, 2005, p. 12)

Segundo Nicole Kaffel da University of Illinois “Contar uma história digital com sucesso depende da capacidade de planear o processo”. Em primeiro lugar é necessário: definir, recolher e decidir o recurso: seleccionar um tema para a história digital,

2. Criar uma pasta na área de trabalho onde se possa guardar os materiais que se encontram,

3. Pesquisar recursos de imagem para a história, incluindo: fotos, desenhos, fotografias, mapas, gráficos, etc. Guardar esses recursos na pasta,

-
4. Localizar os recursos de áudio, tais como música, entrevistas e efeitos sonoros. Guardar esses recursos na pasta,
 5. Tentar encontrar conteúdo informativo, para o filme e guardar esses recursos na pasta,
 6. Começar a pensar no fim da história. Está tentando informar, convencer, provocar, perguntar?

Em segundo lugar é necessário: Selecionar, Importar e Criar

1. Selecionar as imagens que gostaria de usar para a sua história digital,
2. Selecionar o áudio que gostaria de usar para a sua história digital,
3. Selecionar o conteúdo e texto que gostaria de usar para a sua história digital,
4. Importar imagens, por exemplo no software *Photo Story* (o Photo Story é um software livre disponível para download),
5. Importar áudio para Photo Story,
6. Modificar número de imagens e / ou da ordem de imagem, se necessário.

Em terceiro lugar é necessário decidir, escrever, gravar, finalizar

1. Decidir sobre o objetivo e ponto de vista da história digital,
2. Escrever um script que será usado como narração na história digital e fornece o objetivo e ponto de vista que escolheu,
3. Usar um microfone de computador e gravar a narração do script,
4. Importar a narração em Photo Story,
5. Finalizar a história digital, salvando-o como um arquivo Windows Media Video (.Wmv).

Por último apresentar e avaliar

1. Mostrar a sua história digital aos colegas,
2. Reunir comentários sobre como a história poderia ser melhorada e utilizada na sala de aula,
3. Ensinar os colegas a criar as suas próprias histórias digitais.

Ao referir-se às potencialidades educativas das histórias digitais, Ohler 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” (2008, p.42).

*Ensinar não é transferir o conhecimento,
mas criar as possibilidades para
a sua produção ou sua construção.
E o ensinar é um caminho também de aprendizagem.
Quem ensina aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao aprender.*

(Paulo Freire, 2002)

1.3. Aprendizagem e inovação

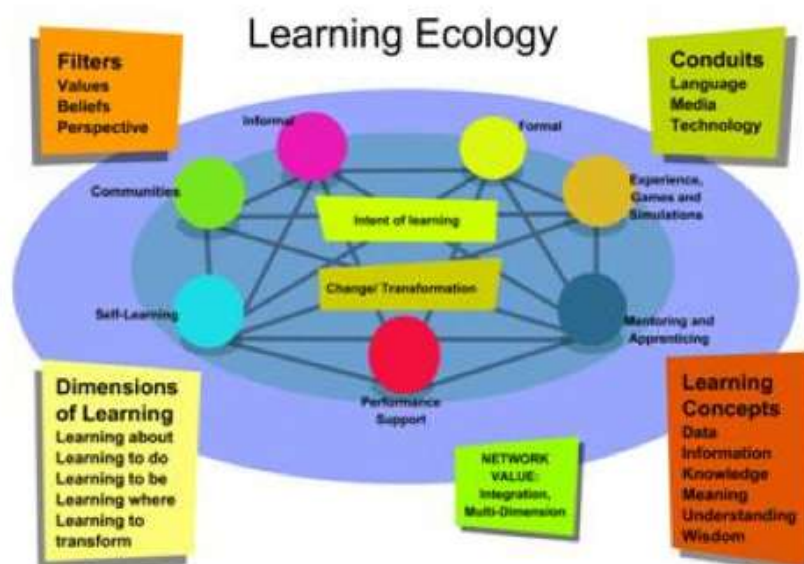
Este ponto está organizado em torno das novas formas de aprender e do papel dos professores e da sua necessidade de estarem preparados para interagir com uma geração mais atualizada e mais informada. Isto implica uma análise da mudança do paradigma educacional e do papel do professor na relação pedagógica, focalizando as inovações tecnológicas como ferramentas para ampliar a interação.

1.3.1. Aprender a aprender

As novas tecnologias reorganizaram o modo como vivemos, como comunicamos e como aprendemos. Nesse sentido, podemos considerar que a aprendizagem mediada ou fortalecida pelas novas tecnologias nas quais incluímos a produção de multimédia, tem sido investigada no quadro das clássicas teorias da aprendizagem como o behaviorismo e o cognitivismo, mas outras abordagens têm sido desenvolvidas que procuram explicar estas formas de aprender, de que se destaca a teoria conetivista de Siemens.

Siemens (2006) desenvolveu o que designa por uma nova teoria de aprendizagem, em que a metáfora central para a aprendizagem é a rede.

Figura 1 - As dimensões ilimitadas da aprendizagem de Siemens



Desta forma, o conetivismo procura explicar a aprendizagem que ocorre nos diversos cenários, respondendo às novas necessidades que se apresentam no século XXI e às novas realidades introduzidas pelo desenvolvimento tecnológico e as transformações económicas, sociais e culturais.

Para Siemens (2006), as teorias da aprendizagem, como o behaviorismo, o cognitivismo ou o construtivismo, mais frequentemente utilizadas no desenho de ambientes instrucionais, pertencem a um tempo em que a aprendizagem não beneficiava do tremendo impacto da tecnologia, como acontece atualmente.

Uma das primeiras referências sobre modelos de rede para a educação pode ser encontrada na descrição de Illich (1970) sobre aprendizagem em rede. Este autor sugeriu teias de aprendizagem, em que se disponibilizaria “o aluno com novos *links* para o mundo, ao invés de continuar a canalizar todos os programas de ensino através do professor” (p.72). A visão de Illich (1970) ultrapassou a tecnologia em várias décadas. Mais recentemente, visões em rede sobre educação têm crescido em importância com o desenvolvimento da *internet*.

Os princípios do Conetivismo a que Siemens (2006) apela são os seguintes: a aprendizagem e o conhecimento baseiam-se numa diversidade de opiniões; a aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação; a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos; a capacidade de saber mais é mais importante do que aquilo que sabemos num determinado momento; promover e manter conexões é fundamental para facilitar a aprendizagem contínua; a capacidade de ver conexões entre ideias, conceitos e áreas de saber é uma competência crucial; a manutenção de um conhecimento atualizado e rigoroso é o objetivo de todas as atividades da aprendizagem conetivistas e por fim que o *tomar decisões* é mesmo um processo de aprendizagem.

Normalmente, associamos a aquisição ou a criação de conhecimento com a aprendizagem formal, mas na realidade encontramos-la de muitas e variadas formas: aprendizagem informal, experimentação, diálogo, pensamento e reflexão. De acordo com esta perspetiva, a aprendizagem assume-se como um processo contínuo que, não estando apenas confinado ao espaço escolar, decorre ao longo da vida e em espaços de aprendizagem informais e diversificados.

Escolher o que aprender e o sentido da informação que nos chega é visto através da lente de uma realidade em permanente transformação.

Recorrer ao uso de filmes – multimédia - como ferramenta pedagógica é, pois, inspirarmo-nos não só nalgumas teorias descritas anteriormente, mas também em Ivan Illich ou Paulo Freire, em que se tenta aplicar uma pedagogia de participação que quebra um pouco a hierarquia institucional levando ao diálogo e a participação ativa. A este propósito, relembremos o pensamento de Paulo Freire (2000):

“Pais, alunos, sociedade, é necessário repensar os nossos papéis e as nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não se descuidem da sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tão pouco, a sociedade muda.” (p. 67)

Em resumo, e consideramos que a aprendizagem se realiza em torno de três ideias fundamentais: em primeiro lugar, a de que o aluno é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem (o ensino é mediado) pela atividade mental construtiva do aluno, ou seja, ele não é somente ativo quando manipula, explora, pesquisa, inventa, mas também quando lê ou escuta as explicações do professor; em segundo lugar, a atividade mental construtiva do aluno aplica-se a conteúdos que possuem um grau considerável de complexidade resultante de um certo processo de elaboração social; por fim, o facto de a atividade construtiva do aluno se aplicar a conteúdos de aprendizagem pré-existentes condiciona o papel a desempenhar pelo professor, o qual deverá criar condições que permitam ao aluno desenvolver uma atividade construtiva rica.

O professor pode, neste caso, desempenhar o papel de “sujeito mais competente” para auxiliar e estimular as aprendizagens dos seus alunos. O professor disponibiliza as orientações, os meios e os recursos, orienta nas dúvidas e dificuldades, acompanha os alunos no processo de construção do conhecimento. Este acompanhamento contínuo poderá ser feito usando a informática e, no caso deste estudo, os filmes - multimédia - no processo de aprendizagem independentemente do conteúdo em questão. Arriscaríamos afirmar que tudo dependerá da criatividade e da estratégia adotada.

As teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos actos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento.

Os ambientes computacionais destinados ao ensino devem trazer à tona fatores pertinentes à mediação humana através da tecnologia.

1.3.2. Papel dos professores

A Escola não conseguiu ainda acompanhar as mudanças sociais e culturais provocadas pelo desenvolvimento tecnológico: continuamos a ter um ensino focado na transmissão de conhecimentos, enquanto a capacidade de pensamento crítico e reflexivo é uma forma menos comum de aprendizagem.

Nos cenários aqui aludidos exige-se um novo papel aos Professores sendo necessário refletir sobre este outro papel. O novo professor precisará, no mínimo de uma cultura mais ampla, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir a sala de aula, capacidade comunicativa, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com os media e os multimédia, como também, quando conhecedor de todas as suas potencialidades, ser capaz de intervir seguramente em prol de uma educação de qualidade que contribua efetivamente para uma sociedade mais justa e igual.

A sociedade mudou e como tal a escola sofreu mudanças; é importante preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Pensamos que essa atitude reflexiva será uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. Segundo Perrenoud (1997), a formação do professor, é fundamentada a partir de experiências do dia-a-dia da profissão docente que interferem diretamente na prática pedagógica, desde a formação inicial até o exercício contínuo em sala de aula. Entendendo-se que as práticas pedagógicas estão articuladas ao contexto social em que a escola se apresenta, na medida em que ela é um dos segmentos sociais do seu meio é processado o acto de educar, formando a ação educativa como intencional.

1.3.3. Inovação pedagógica e o professor inovador

Seymour Papert diz no seu livro a Família em Rede referindo-se ao facto de que os professores deixaram de ser a fonte exclusiva do saber: “Tudo isto me fez sentir que não podia continuar a fazer de conta que sabia tudo, o que foi um enorme alívio!” (1997, p. 225).

“Uma das maiores contribuições do computador é a oportunidade para as crianças experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam obter.” (Papert, 1997, p.43).

É urgente começar a deixar de olhar a escola como um local onde apenas se aprende a ler, a escrever e a receber passivamente um banho de cultura geral. De acordo com Carbonel (2002) a “nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolaridade, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem” (p. 16).

Uma educação inovadora apoia-se num conjunto de propostas com alguns eixos que lhe servem de guia e de base. As tecnologias favorecem mudanças, mas os eixos são como diretrizes fundamentais para construir solidamente os alicerces dessas mudanças. Segundo Moran (2007) as bases ou eixos principais de uma educação inovadora seguintes:

- o conhecimento integrador e inovador,
- o desenvolvimento da auto-estima/auto-conhecimento,
- a formação do aluno-empendedor,
- a construção do aluno-cidadão.

Com o apoio das tecnologias estes eixos poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador. Perante os atuais cenários, a questão é: como organizar um currículo inovador com alunos que têm ao seu dispor redes informais de aprendizagem e de comunicação tão interessantes?

Papert defende que a aprendizagem se fundamenta na compreensão, na experiência, por tentativas e erros defendendo inclusive a utilização de jogos de vídeo educativos, pois estes podem levar uma criança a novas aprendizagens: “O escândalo da educação reside no facto de sempre que ensinamos algo estamos a privar a criança do prazer e do benefício da descoberta” (1997, p.103).

A inovação é uma das exigências prioritárias do presente se atendermos à necessária participação do homem na construção das sociedades contemporâneas. A sua pertinência e necessidade são, hoje, largamente aceites. No entanto, o termo inovação nem sempre é utilizado na sua aceção mais correta, frequentemente é utilizado como

sinónimo de mudança, ou de renovação ou de reforma, quando não se trata de realidades idênticas (Cardoso, 1992, p. 90).

A inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um carácter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução "natural" do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa, tal como sublinha Carbonell (2002):

“A inovação educativa, em determinados contextos, associa-se à renovação pedagógica. E também à mudança e à melhoria, ainda que nem sempre uma mudança implique melhoria: toda a melhoria implica mudança.” (p. 19)

A inovação não é uma simples renovação, pois implica uma rutura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspeto novo, não modificando o essencial.

A inovação não é sinónimo de reforma, na medida em que esta poderá ser apenas assimilável ao conceito de "inovação instituída", quer dizer, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído de que dispõe o planificador e o legislador, elementos que, em geral, são exteriores à escola onde esta deve ser aplicada. Como se depreende facilmente, o conceito de inovação ultrapassa largamente o conceito de reforma. Mas para que esta se desenvolva o professor é um elemento crucial, como argumenta Carbonell (2002): “Nunca se insistirá o suficiente em que não há reforma no ensino se não houver modificação no pensamento, hábitos e atitudes dos professores” (p. 20).

O conceito de inovação é, pois, bastante mais rico e abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de reforma, atrás mencionados. A inovação pedagógica traz algo de novo, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação (Cardoso, 1992, p. 93).

Apesar da consciência que, de uma forma geral, todos parecem ter da inovação como uma das exigências prioritárias, é surpreendente constatar a inércia, ou quando muito, a

lenta transformação dos sistemas educativos. Em plena viragem do século, as escolas persistem em continuar enquadradas por um modelo escolar tradicional que teve a sua razão de ser há alguns séculos atrás, que se adapta mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em mudança.

Segundo Perrenoud (2004), o trabalho desenvolvido por um professor inovador tem de passar por três fases: i) a primeira em que identifica os objetivos e os obstáculos através da experiência direta, tendo em consideração experiências feitas por outros ou ainda por pesquisa; ii) a segunda onde estabelece uma estratégia para convencer ou contornar os obstáculos e a iii) terceira onde o professor inovador reviu, refletiu e complementou a sua estratégia inicial já à luz da sua experiência, através de regulações sucessivas.

Este autor refere ainda que uma inovação bem-sucedida assenta tanto na teoria como na prática do professor inovador que lhe permite identificar e compreender o que é obstáculo e desenvolver estratégias, fazendo-as evoluir.

Nesta era de mudança e transformações, os professores têm visto ser-lhes atribuído novos papéis na construção dessa mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planificadas pelo poder central, quer de propostas com carácter mais descentralizado, neste caso das escolas e dos e como resultado das suas dinâmicas educativas.

Ao conceber diferentes modos de reestruturações educativas e curriculares, por um lado, situam-se os que, numa lógica educacional e de organização do currículo *top-down*, defendem modos de controle das escolas e do trabalho dos professores que lhes deixe apenas o papel de cumprir o que o Ministério determina. Do outro, os “que apostam na (...) autonomia, pretendendo ver a solução numa descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores” (Bolívar, 1999, p. 157).

Numa e noutra perspetiva tem-se vindo a reconhecer “que é indispensável ganhar os professores para o esforço de mudança” (Fernandes, 2000, p. 76) e salientar a ideia de que “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adotarem nas suas próprias salas de aula e não as traduzirem numa prática profissional efectiva” (Fullan & Hargreves, 2000, p. 29)

Existe, assim, um consenso em relação à ideia de que os professores são peças centrais e fundamentais na construção da mudança. Giroux (1988) afirma que perante o apelo à mudança os professores sentem-se simultaneamente ameaçados e desafiados, referenciando a ameaça ao facto de nas reformas educativas e curriculares continuar a ser ignorado, por parte dos decisores educativos, o conhecimento e as competências dos professores na análise crítica dos processos das reformas e dos seus objectivos.

Atualmente, e perante novos mandados educacionais e novas reformas curriculares os professores são confrontados com dilemas, trabalhando e agindo sem saberem muito bem o que se espera deles, numa frustrante sucessão de avaliações de desempenho, comparações e competições.

Nos últimos anos tem havido orientações políticas contraditórias que “ora empurram os professores para modos de trabalho pedagógico e curricular assentes numa visão de inovação e de criatividade, ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as directrizes centrais do ministério que tutela a educação”. (Leite, 2010, p. 99).

Entretanto, e no meio desse jogo político, os professores têm de saber gerir essas diferentes esferas de ação de modo a que, por um lado, não se sintam desqualificados profissionalmente e, por outro, não deixem passar para a opinião pública uma imagem de si como “maus profissionais”. É neste quadro de pressões que tem sido identificado o fenómeno de “mal estar docente” sendo permanente a pressão social a que os professores estão sujeitos, e que os coloca numa situação de “bodes expiatórios” de todos os problemas do Sistema Educativo Português. (Canário; Alves; Rolo, 2001, p. 155). Todavia, são, também, encarados como agentes criativos geradores de ações inovadoras e promotoras do sucesso da educação.

Neste sentido, e no quadro dos novos desafios e exigências que lhes são colocadas, há quem considere que os professores desempenharão melhor o seu papel na construção de inovações se possuírem e mobilizarem um conjunto de novas competências e capacidades, nomeadamente a de problematizar e de refletir coletivamente sobre os quotidianos escolares e o que fazer para se concretizar o princípio da equidade e da justiça social.

“Ser professor, hoje, significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas. Por isso é que ser professor obriga a que sejamos capazes de encontrar um outro modo de nos realizarmos profissionalmente.” (Cosme e Trindade, 2002, p. 33)

Perrenoud (2002) lembra que “não se inova sozinho” (p.100) e adverte para as dificuldades e resistências colocadas pelos professores em processos de partilha de saberes e de experiências. O autor acrescenta que um professor pode “ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas” (p. 96). Com efeito, face aos novos desafios e às novas responsabilidades com que se têm vindo a defrontar os professores, e para os quais o trabalho colaborativo e a construção conjunta de estratégias e de soluções são fundamentais, mas tem sido difícil de concretizar.

Segundo Leite (2010), essa dificuldade também está relacionada com as mudanças introduzidas pelo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro) e consequente alteração nos modos de avaliação de desempenho dos professores, os quais podem introduzir lógicas de trabalho mais individuais do que colaborativas.

Como sustentam Correia e Matos (2001), “assiste-se a um novo *individualismo profissional* apesar de os professores passarem cada vez mais tempo na escola.” (p. 135) E, nesta linha, Morgado (2002) refere que “perante um professor que circula num terreno cultural profundamente individualista, as capacidades para transformar as (...) escolas (...) abafam-se precisamente porque o professor não precisa delas para actuar como agente curricular” (p. 1035).

Do mesmo modo, num estudo efetuado por Leite & Fernandes (2005), as autoras concluíram que “os quotidianos de trabalho dos professores são ainda fortemente marcados por um individualismo profissional” (p. 75). A lógica de trabalho que impera nas escolas é ainda muito marcada pelo trabalho individual do professor na sua disciplina e, quando muito, no seu departamento curricular, como dá conta também o seguinte depoimento: “Falta de ‘cultura de partilha’ entre os professores e talvez os órgãos de gestão, que ainda não se habituaram a partilhar mais eficazmente os problemas, as melhorias e/ou as expectativas e objectivos” (p. 75).

A lógica burocrática que marca o funcionamento das escolas, e que ocupa uma parte substancial do tempo dos professores, tendo em conta a constante necessidade de redigir documentos constitui, igualmente, um constrangimento ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores.

São vários os fatores que se conjugam para o avolumar de algumas dificuldades, como o *individualismo profissional*, o fator *vontade e querer* profissional, o fator *tempo* e a complexidade das tarefas a que têm os professores de responder; são, eventualmente, condicionantes da construção de processos de uma gestão curricular orientada para a mudança. Por isso, é a este nível necessário intervir.

1.3.4 Desenvolver práticas inovadoras

São diversos os obstáculos para uma prática inovadora, nomeadamente o currículo demasiado rígido, a formação inicial de professores, a cultura da aula tradicional que leva os professores a privilegiarem o ensino expositivo e o numero excessivo de alunos, por turma.

Se a aprendizagem for centrada em novos desafios, trabalhando o professor com projetos e integrando conhecimentos e outras experiências que não as dos alunos de uma dada turma ou podem desencadear-se novas questões, expectativas, desejos e vontade de aprender. O contacto de professores e alunos com bons filmes, poesias, contos, romances, histórias, pinturas alimenta o questionamento de pontos de vista formados, abre novas perspetivas de interpretação, de olhar, de perceber, sentir e de avaliar com mais profundidade.

Quando é tudo demasiado planificado e se dá “tudo pronto” ao aluno está a contribuir-se para falsear a relação dos alunos com o conhecimento. Quando se apresenta ao aluno uma proposta de trabalho definitiva, onde tudo está escrito com clareza e objetividade, pode estar-se a camuflar o processo, que é penoso, ambíguo e incerto. Quando se foca mais a certeza do que a incerteza não se preparam os alunos para a vida.

As tecnologias ajudam nesta construção, facilitando a pesquisa, a interação e, principalmente, a personalização do processo. Pela pesquisa, acelera-se o acesso ao que de melhor acontece perto e longe de nós. Pela interação aprende-se com a experiência dos outros. Com a personalização, adapta-se o processo de aprendizagem ao ritmo possível de cada aluno, às condições reais de cada um, às motivações concretas.

Os alunos só terão sucesso na escola, no trabalho e na vida social se tiverem autoconfiança e auto-estima. O desenvolvimento da auto-estima é um eixo fundamental da proposta pedagógica de qualquer curso.

Sublinhamos, igualmente, na relação pedagógica o estabelecimento de relações cordiais, de acolhimento para com os alunos, o professor como uma pessoa afetiva, carinhosa, tolerante e flexível, dentro de padrões e limites conhecidos, na linha do que argumenta Rogers (2000): “Se as pessoas são aceites e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si mesmas” (p. 55).

A educação tem sido mais baseada no controle do que no afeto, no autoritarismo do que na colaboração. A afetividade na relação pedagógica deveria ser uma componente básica do conhecimento pois dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados, facilita a comunicação e promove a união.

Na educação é necessário integrar mais as dinâmicas participativas como as de autoconhecimento, colocando os alunos em contacto com assuntos próximos das suas realidades; as de cooperação, mediante a prática de trabalhos de grupo; e as de comunicação, como por exemplo, através da produção de um vídeo.

Na educação podemos e devemos ajudar a desenvolver o potencial de cada aluno, dentro das suas possibilidades e limitações. Para isso, é necessário praticar a pedagogia da compreensão contra a pedagogia da intolerância, da rigidez, a do pensamento único, da desvalorização dos menos inteligentes, dos fracos ou problemáticos.

Educar na e para a diversidade passou a ser uma exigência - e um desafio - da Escola que ser quer inclusiva: “uma escola capaz de garantir não só o acesso á educação a todas as crianças e jovens em idade escolar mas, sobretudo, tornar efetiva a educabilidade de todas as crianças e jovens, independentemente das suas características pessoais e sociais” (César, 2003, p.120)

Praticar a pedagogia da inclusão é pois e também uma obrigação da escola dos nossos tempos: muitos alunos são excluídos pelos professores e colegas, são excluídos quando nunca se comunica com eles, quando não são valorizados, quando são ignorados continuamente. São excluídos quando se supervalorizam alguns, colocando-os como exemplos em detrimento de outros. São excluídos quando se exige de alunos com dificuldades de aceitação e de relacionamento, resultados imediatos, metas difíceis de

alcançar do ponto de vista emocional. Segundo Rodrigues “quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em inclusão” (2010, p.300)

E a inclusão na educação?

Segundo Rodrigues (2006) “O conceito de inclusão no âmbito da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar.” (pp.301-302)

Efetivamente, a formação emocional e afetiva do professor não é considerada e, tendencialmente, valorizam-se mais os erros que o que está certo. A falta de valorização profissional também interfere na auto-estima dos professores, ou seja, se os professores não desenvolvem a sua própria auto-estima, se não se sentem bem como pessoas e profissionais, não poderão educar num contexto de equilíbrio e de afetividade.

Tal como refere Freire: “uma educação sem esperança não é educação” (1999, p. 30).

Para desenvolver práticas inovadoras em determinados cenários, como no caso do presente estudo, é da máxima importância adquirir técnicas de auto-conhecimento e auto-estima, e desenvolvê-las com os alunos por forma a estimular a autoconfiança e a auto-estima; que tenham respeito por si mesmos e acreditem em si; que percebam, sintam e aceitem o valor pessoal e o dos outros. É neste sentido que estamos de acordo com Paulo Freire (1997):

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir e ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, quer dizer, em experiências respeitosas da liberdade.” (p. 67)

O foco para a mudança prende-se com o objetivo de proporcionar condições para que os alunos se tornem criativos, inovadores, corajosos e que consigam relacionar-se com os outros. Para isso, a busca de soluções deve ser procurada por alunos e professores à medida que surgem os problemas e há necessidade de tomar decisões; é neste processo que a autonomia vai sendo construída. Como sublinha Freire (1997): Ninguém é autónomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (p. 67).

Os alunos devem ser sensibilizados para desenvolver atividades em diferentes cenários, desde a sala de aula, o laboratório, em ambientes virtuais, sair mais da sala de aula para se inserir no cotidiano do bairro, no conhecimento e contacto com territórios, pessoas, grupos ou instituições próximas.

“A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.” (Delors, 1998, p. 99)

A educação precisa que cada aluno se insira na comunidade, desenvolva a sua capacidade de assumir responsabilidades e direitos. A escola não pode ser muito diferente da sociedade porque é formada por pessoas da mesma sociedade e também vive nela. Perrenoud (2000) na lista de competências para ensinar enuncia que:

“A tarefa mais fundamental do professor é semear desejos, estimular projetos, consolidar com arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular os seus projetos pessoais com os da comunidade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, competentes.” (p. 153)

É necessário fazer todo o esforço possível para que a escola seja um lugar de colaboração, de inclusão, de maior consciência cívica. Uma escola fechada ao exterior é um exemplo de insucesso pedagógico. Se estiver localizada num bairro social tem que dialogar com essas pessoas, grupos e comunidade em geral. A escola não pode só ensinar a aprender, a preparar só para a vida profissional. A educação social é importante para poder compreender as raízes da desigualdade e para encontrar meios de a diminuir.

1.4 Indisciplina versus autonomia

“Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram justamente em A Ideologia Alemã que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros.” (Morin, 2003, p. 19)

Caracterizar indisciplina é uma tarefa difícil diante da diversidade de opiniões dos teóricos da Educação. Além disso, ninguém é passível de erro – conforme defendem Marx e Engels – o que pode levar apenas a uma reflexão sobre as várias e contraditórias opiniões sobre o que realmente caracterizaria o termo indisciplina.

Numa análise psicológica, Aquino (1996) afirma que “a questão da indisciplina estará inevitavelmente associada à ideia de uma carência psicológica do aluno”. Para que este reconheça a autoridade externa (do professor) deve existir uma infra-estrutura psicológica (moral) anterior à escolarização. Essa estrutura seria caracterizada pela permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade, entre outros. Perante isso, o autor chega à conclusão de que a educação, no sentido lato, não é de responsabilidade integral da escola.

Entretanto, algumas funções adicionais têm sido delegadas no decorrer do tempo, funções estas que ultrapassam o âmbito pedagógico e que implicam o (re)estabelecimento de algumas atribuições familiares. Como refere Aquino (1996): “E o nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo (p. 50).

Se consultarmos o dicionário da Porto Editora Infopédia verificamos que o termo indisciplina tem como significado “falta de disciplina, acto ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas; desordem; rebelião; incapacidade de agir de forma metódica; do latim indisciplina (falta de instrução).

Indisciplina, além de designar um ramo de conhecimento ou matéria de estudo, tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: punição, dor, instrumento de punição, direção moral, obediência, entre outras. Estas conotações tendem a interligar-se e, hoje, quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam. Por isso, para muitos o conceito adquiriu um sentido algo pejorativo.

A indisciplina é um fenómeno tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela. A manutenção da indisciplina constitui, com efeito, uma preocupação de todas as épocas, como já testemunham vários textos de Platão, como o “Protágoras” ou as “Leis”. Mas, nos últimos tempos os problemas de indisciplina na escola e na sala de aula ganharam dimensões e contornos diferentes, tornando-se um fenómeno complexo e multidimensional.

“A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: “quanto mais igual, mais fácil de dirigir”. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. [...]

A disciplina imposta, ao desconsiderar, por exemplo, o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as relações afetivas entre os alunos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal.” (Guimarães, 1996, p.78-79).

A escola é um sistema amplo em interação com o meio que não fica neutro às tensões e desequilíbrios do meio envolvente. Por isso, poder-se-á ver a indisciplina como um reflexo dos conflitos e da violência que se alastra na sociedade em geral: as desigualdades económicas e sociais, a crise de valores, a disfuncionalidade das famílias e o conflito de gerações são alguns dos fatores a considerar nesta problemática.

A indisciplina escolar revela-se um fenómeno difícil de operacionalizar, considerada do ponto de vista dos atores em presença (alunos, professores, órgãos de gestão, pais, pessoal não docente e comunidade), verifica-se o consenso no sentido de a corresponder a uma transgressão causadora de mal-estar. No entanto, quando se pretende uma averiguação de maior especificidade, precisão e rigor, encontramos um cenário de multi-referencialidade resultante das expectativas e perceções individuais dos atores.

Muitos pais atribuem a responsabilidade ao professor, a quem falta autoridade e poder de controle, já o aluno critica desde a organização do sistema escolar às aulas e professores.

“[Os alunos] Reclamam do autoritarismo, da qualidade das aulas, da maneira como os horários e os espaços estão organizados, do pouco tempo de recreio, da quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, da aspereza de determinado professor, do espontaneísmo de outro, da falta de clareza dos educadores, das aulas monótonas, da obrigação de permanecer horas sentados, da escassez de materiais e propostas desafiadoras, da ausência de regras claras etc.” (Aquino, 1996, p. 90)

A inúmera literatura especializada nesta ampla área de investigação tem estudado a enorme complexidade dos fatores associados à indisciplina escolar e os diferentes níveis de análise do problema. Entre estas linhas de investigação mais recentes, destacamos Estrela (1986), Amado (1998) e Freire (2001), que alargaram consideravelmente o seu campo de estudo ao perspetivarem a indisciplina em contexto escolar como resultados de comportamentos multideterminados, em cuja etiologia participam também as crenças

e representações que o professor e os alunos envolvidos na relação educativa organizam sobre ela.

Estrela (1994) defende que a disciplina é um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino. Para esta autora,

“Se a indisciplina escolar toca a fronteira da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a estabelecida na escola, em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente.” (p. 31)

Portanto, se as causas próximas se encontram em situações pedagógicas, é necessário uma leitura pedagógica, mas “o diagnóstico da situação é ponto de partida para uma intervenção mais fundamentada. Especial relevo deve ser dado à atuação do professor, porque se pretende ajudá-lo a refletir sobre a sua própria ação” (Estrela, 1994, p. 31).

Para Amado (1998), o conceito de indisciplina pode ser considerado como um:

“Fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições da tarefa na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade.” (p.32)

Assim sendo, a indisciplina na sala de aula diz respeito às atitudes e comportamentos que ocorrem na mesma e que impedem ou dificultam a aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Veiga (2007) define “disrupção escolar como transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento na escola” (p. 15). Ainda segundo este autor, a disrupção escolar inclui (pelo menos) três dimensões operacionais: distração, transgressão, agressão aos colegas e aos professores e a outros símbolos da autoridade escolar.

Nas três dimensões encontram-se diversos tipos de comportamentos, tais como, destruir material escolar, desafiar os professores, recusar-se a executar tarefas ou a colaborar, roubar, furtar, agredir física e verbalmente colegas, professores e outros agentes educativos, falar durante a aula em voz alta quando perturba manifestamente o decurso da mesma, entre outros.

Veiga refere que “Educar não é fácil, mas as coisas fáceis qualquer um as faz; as difíceis estão para os Professores, para os Pais, para as Pessoas com letra maiúscula. Ensinar bons alunos, que não criam problemas, qualquer um o faz, mas saber lidar com

alunos difíceis implica aceitar fazer muitas mil pequeninas coisas. Quem não for capaz de fazer pequenas coisas jamais verá perante si as coisas grandes” (2007, p.168).

Constituindo a contraface da disciplina, a indisciplina na escola tem as suas manifestações próprias. Elas só adquirem significado em relação ao processo pedagógico em curso e, por isso, só podem compreender-se em relação às funções que elas desempenham dentro desse processo. Só conhecendo o *para quê* da indisciplina se torna inteligível o *como* e o *porquê*.

Veiga (2007, p.158) afirma, “sair das *exposições teóricas*, centradas no professor, para situações que permitem aos alunos passar pela sequência *observar, manipular, experimentar, reflectir e discutir* será uma boa forma de, facilitando a aprendizagem, prevenir situações de indisciplina”.

É preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afetam a vida nas escolas. São raras as vezes que este tipo de indisciplina é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente. A indisciplina escolar não deve, portanto, confundir-se com delinquência.

“A inadequação dos fins propostos ou a falta de motivação dos alunos podem originar situações de frustração e descontentamento que se expressam através da agressividade, da fuga ao trabalho ou da apatia.” (Estrela, 1994, p. 34)

Um comportamento indisciplinado é qualquer acto ou omissão que contraria alguns princípios do regulamento interno ou regras básicas estabelecidas pela escola ou pelo professor ou pela comunidade. A indisciplina é uma resposta à autoridade do professor.

O aluno contesta porque não está de acordo com as exigências do professor, com os valores que ele pretende impor, com os seus critérios de avaliação, a sua parcialidade, entre outros. Existe entre o professor e o aluno uma relação desequilibrada. O aluno não aceita o professor ou a sua disciplina. O professor não consegue motivar o aluno ou despertá-lo ou cativá-lo.

Os motivos da indisciplina podem ser extrínsecos à aula, tais como problemas familiares, inserção social ou escolar, excessiva proteção dos pais, carências sociais, forte influência de ídolos violentos, etc. Nestes casos o professor pouco pode fazer. No entanto existem outras causas que resultam de disfunções entre os alunos e a escola.

A desmotivação dos alunos e o desinteresse explícito por aquilo que se pretende ensinar ou qualquer outro comportamento inadequado, por vezes não são mais do que chamadas de atenção ao professor sobre os seus métodos de ensino ou sobre as estratégias de relação na aula. O professor deve ser explícito e justo na negociação do contrato que é feito com os alunos. A alteração das regras pode provocar indisciplina.

A indisciplina pode surgir como a outra alternativa ao seu insucesso escolar, procurando deste modo "valorizar" a sua relação com os outros. Este insucesso não se refere exclusivamente às classificações nas disciplinas, mas também em certos valores, que ele pensa serem assumidos pela comunidade, e que o aluno não vê refletido nele.

Como referem Amado e Freire (2002), ainda que não se possa estabelecer uma relação direta e determinística entre insucesso escolar e comportamento desviante, admite-se que ele seja um importante fator de risco quer para a indisciplina quer para comportamentos de maior gravidade.

Perrenoud (2000) defende que, em vários países, há a tendência para se orientar o currículo para a construção de competências, isto é, "a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para enfrentar, solucionar uma série de situações". Para ele, deve-se debater e refletir sobre o ofício docente, contribuindo para a luta contra o fracasso escolar e o desenvolvimento da cidadania. Assim, das dez competências que Perrenoud elege para educar, destacamos as que nos parecem essenciais no âmbito deste projeto e que são as seguintes:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem:

- a) conhecer os conteúdos da disciplina;
- b) ter em consideração os conhecimentos do aluno;
- c) trabalhar a partir dos erros;
- d) construir e planear sequências didáticas;
- e) envolver o aluno em atividades de pesquisa.

2. Administrar a progressão das aprendizagens:

- a) conceber e administrar as situações-problema;
- b) adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino;
- c) as teorias devem ser subjacentes às atividades;
- d) avaliar com uma abordagem formativa;
- e) fazer balanços periódicos;

f) rumar a ciclos de aprendizagem.

3. Conceber a fazer evoluir os dispositivos de diferenciação:

- a) administrar a heterogeneidade;
- b) ampliar a gestão da classe para facilitar a geração de grupos;
- c) fornecer apoio integrado;
- d) desenvolver a cooperação;
- e) construir duplamente, com experiência e reflexão.

4. Envolver o aluno na sua aprendizagem e no seu trabalho:

- a) incentivar o desejo de aprender;
- b) instituir um conselho de alunos;
- c) oferecer atividades opcionais;
- d) favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

5. Utilizar novas tecnologias:

- a) discutir a questão;
- b) utilizar editores de texto;
- c) explorar as potencialidades didáticas;
- d) comunicar-se à distância por meio da telemática;
- e) utilizar ferramentas multimédia;
- f) dominar competências fundamentadas numa cultura tecnológica.

6. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão:

- a) prevenir a violência;
- b) lutar contra os preconceitos;
- c) participar da criação de regras de vida comum;
- d) analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em sala de aula;
- e) desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e sentimento de justiça;
- f) resolver dilemas e dominar competências.

10. Administrar sua própria formação contínua:

- a) saber explicitar as próprias práticas;
- b) estabelecer o próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua;
- c) negociar um projeto de formação comum com os colegas;
- d) envolver-se em tarefas educativas;
- e) acolher a formação dos colegas e participar delas;
- f) ser agente do sistema de formação contínua .

Desde sempre a literatura tem tido a preocupação de definir o que considera um bom professor. Amado (1998), por exemplo, afirma que:

“O aluno valoriza o professor que sabe liderar a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e à relação, impondo a ordem com a firmeza necessária, sem cair nem no autoritarismo nem no permissivismo; valoriza ainda o professor que evita as injustiças na interação. Finalmente, o aluno procura, às vezes, no professor, um confidente, um amigo, alguém capaz de o ouvir falar dos seus problemas não propriamente escolares; e, sobretudo, procura nele alguém capaz de o respeitar como ‘pessoa’”. (pp. 6-7)

O professor deve trabalhar com o seu aluno também numa vertente afetiva podendo mostrar disponibilidade, além de saber diferenciar os seus alunos, descobrindo e cumprindo seus direitos, contribuindo para um crescimento harmonioso dos mesmos. O professor consegue perceber que seus alunos têm problemas diferentes, o que possibilita que possa lidar adequadamente com os fatores menos visíveis do insucesso, desinteresse e indisciplina.

“Os desafios colocados pelo insucesso, pela indisciplina e pelo desinteresse de muitos alunos têm sido (em muitas escolas e na ação de muitos professores), estímulo a novas formas de entender e organizar o ensino e a escola, reconhecendo e respeitando os direitos do aluno, reforçando a visão democrática da relação pedagógica e desenvolvendo uma nova concepção de profissionalismo docente, que tem o outro, o aluno, por princípio e fim.” (Amado, 1998, pp. 14-15)

Para Estrela (1994), o professor deve abster-se de toda a violência desnecessária e legitimar, aos olhos dos alunos, a sua função, reforçando a sua autoridade através da competência profissional de ordem científica e relacional. Para esta autora, “a relação pedagógica tem que se basear no respeito, porque só esse respeito evita a chantagem afetiva e defende a pessoa” (p. 33).

1.4.1. Incentivar a autonomia do aluno

Um dos grandes desafios dos professores é ter uma turma onde não reine a anarquia; portanto, construir um ambiente onde todos cooperem, os alunos tenham voz, sejam respeitados e aprendam a respeitar é um dos objetivos que os professores pretendem alcançar. Pretende-se, assim, que os comportamentos dos alunos sejam adequados e evitar as sansões. Nesta perspectiva o professor deve exercer a figura da autoridade moral e intelectual - nunca autoritária - como coordenador do processo educativo. O adulto é o professor, que define os objetivos pedagógicos e procura negociá-los com os

alunos. Este processo é construído gradualmente com base no respeito mútuo, na reciprocidade e nos princípios de justiça.

A autoridade vai sendo conquistada no respeito pelo aluno. Do papel dominante do professor, como transmissor de conhecimentos de forma exclusiva e sistemática, e do aluno passivo em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, tenta-se atualmente criar ambientes de aprendizagem onde os alunos possam assumir atitudes mais ativas, com a realização de práticas centradas no aluno e no aprender fazendo.

Essa possibilidade leva à necessidade de um professor facilitador (tutor), de uma mudança significativa do seu posicionamento, que exige uma maior aproximação com os alunos, orientando-os e guiando-os em atividades de colaboração. Este outro papel implica que o professor, para além de dominar com segurança os conteúdos programáticos, conheça, igualmente, como se processa a aprendizagem e, com base neste conhecimento faça o planeamento das suas aulas.

Essa nova abordagem somente terá êxito na medida que as estratégias de ensino e aprendizagem sejam devidamente adaptadas ou mesmo completamente refeitas. Para que conduzam aos resultados desejados, as tarefas de aprendizagem propostas devem ser adequadas aos novos contextos escolares, e fundamentadas em pedagogias mais atualizadas que incluam como recursos as tecnologias disponíveis.

Exige-se, pois, do professor uma reinvenção diária do ato de ensinar e uma formação permanente que o mantenha atualizado e que vai para além da formação inicial.

“A criança é ávida pelo saber e descoberta, desde que seja motivado a tal, tudo depende de como o convite ao conhecimento é feito” (Aquino, 1996, p. 52). Este autor acrescenta que as estratégias utilizadas pelo professor devem ter em conta o contexto escolar onde o professor trabalha e, nesse sentido, deve reaprender o ofício e reinventar o seu campo de conhecimento, considerando que os alunos estão dispostos a interagir, seja pelo conhecimento ou pelo enfrentamento pessoal.

A profissão docente exige uma negociação constante de estratégias de ensino e avaliação e, também, de relação pedagógica, visando a flexibilização do ensino. Este processo de negociação resulta das transformações que a própria sociedade vai sofrendo e que tem reflexos na escola e, em particular, na sala de aula. As dinâmicas criadas

requerem da parte do professor uma nova visão onde se torna essencial a capacidade de refletir – agir – refletir, em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem.

Pessoa (1998) ressalta que: “criar alunos autónomos, que saibam pensar, tomar as próprias decisões e estudar sozinhos, é uma das metas do ensino”. (p. 29). Muito se fala que um dos principais objetivos da escola é levar o aluno a aprender a aprender, mas para que isso aconteça é necessário redefinir a relações professor-aluno na sala de aula.

E para ser desenvolvida essa autonomia dos alunos é preciso que o professor tenha regras claras, mas que essas regras não sejam impostas e sim explicadas, discutidas entre professores e alunos, possibilitando desse modo uma relação de respeito e confiança entre ambos, no qual a responsabilidade do que acontecer em sala de aula, não deve ser unicamente do professor, como diz Pessoa (1998), “essa responsabilidade tem que ser repartida e os alunos devem tornar-se responsáveis pela sua aprendizagem”. (p. 29).

CAPÍTULO 2 - OPCÕES METODOLÓGICAS

“Se quer saber quanto uma pessoa pesa, use uma escala (...). Se quer entender o que o peso significa para ela (...) precisa questioná-la, descobrir as suas experiências e ouvir as suas histórias”.

(Patton, 2002, p. 13)

O querer tentar perceber até que ponto as novas tecnologias e mais concretamente a produção de produtos multimédia pode ajudar a definir projetos de vida e a reduzir a indisciplina num contexto escolar onde nem sempre é fácil coabitar implicou opções metodológicas. A metodologia qualitativa é a que melhor se adequa a este trabalho pois procura compreender e explicar os dados recolhidos relativos a factos, comportamentos, atitudes e acontecimentos.

Para Quivy e Campenhoudt (2005) esta abordagem é especialmente indicado quando se pretende conhecer, “uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (p.19). Os mesmos autores referem ainda que esta abordagem também se aplica ao estudo de um fenómeno social, com base nas informações das pessoas diretamente envolvidas.

A opção por uma metodologia qualitativa ficou a dever-se sobretudo ao carácter humano e social da temática em estudo e também ao facto de esta ser uma tendência nos estudos de âmbito educacional.

2.1. Investigação-ação

Esta investigação procura avaliar até que ponto a melhoria da qualidade dos ambientes de aprendizagem associada à utilização de recursos *multimédia*, em particular a utilização da DST, pode contribuir para aumentar a motivação dos alunos para as aprendizagens, desenvolver a autonomia e ajudar a reduzir os elevados níveis de indisciplina. Acreditamos que o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos pode promover um ambiente social e educativo saudável e necessário à aprendizagem.

Nesse sentido desenvolvemos a nossa investigação com base no projeto educativo da escola (PEE) que considera fundamental a promoção da melhoria da qualidade das práticas que já vem desenvolvendo, procurando reforçá-las, dando-lhes coerência e

exequabilidade, valorizando as atitudes, a competência, a capacidade de descoberta e de inovação num trilho por novos rumos. Optámos pela metodologia de investigação ação, onde o processo de investigação se baseia na execução prática de um projeto que permitirá ao professor-investigador beneficiar imediatamente das suas descobertas na prática pedagógica.

A investigação-ação utilizada em investigação educacional é essencialmente qualitativa, no qual os investigadores tentam conhecer os sujeitos como pessoas, trabalhando com grupos reais dentro de um contexto habitual.

A investigação qualitativa é descritiva: os dados recolhidos não são “obtidos” através de números, mas através de palavras e / ou imagens:

“A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados (...) Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa (...) Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação.” (Bogdan, & Biklen, 1994, p. 49)

Na investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.

“Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (...) Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48)

Segundo Kemmis (1993), a investigação-ação envolve ação e reflexão dos participantes no sentido de melhorar as práticas sociais ou educacionais:

“Investigação – acção é uma forma de inquérito auto-reflexivo, realizado por participantes em situações sociais, de forma a melhorar a racionalização e a adequação das suas práticas sociais ou educacionais e o entendimento dessas práticas e situações em que elas são realizadas.” (p. 177)

Assim sendo, a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa ativa que impõe que as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios para serem arquivados. Consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais e em que o investigar se envolve ativamente na causa da investigação. (Bogdan & Biklen, 1994)

Com a investigação-ação “os investigadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos factos observados” (Thiollent, 2002) e muitas vezes contribuir para a própria alteração dessa mesma realidade. O investigador interessa-se mais pelo processo de investigação do que pelos resultados obtidos: a investigação-ação está voltada para a resolução de problemas da vida real em que os investigadores geralmente participam diretamente nos problemas investigados. Este processo exige uma relação de confiança e de entrosamento entre os investigadores e as pessoas intervenientes na ação investigada. Segundo Carmo & Ferreira (1998):

“A principal finalidade da investigação-ação é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida”. (p. 210)

Na investigação-ação, o investigador envolve-se ativamente na causa de investigação, sem se esquecer das condicionantes que usualmente lhe são impostas: ser neutro, objetivo, exterior e rigoroso. Há uma integração do conhecimento científico e prático e o investigador não se posiciona exteriormente à investigação. A sua investigação é incorporada e analisada como fenómeno pertencente ao campo de estudo.

As problemáticas e as decisões relativas ao desenvolvimento da investigação são fortemente partilhadas pelo investigador e os participantes no decorrer dos trabalhos de intervenção.

O grande problema que pode surgir neste tipo de investigação é a falta de distanciamento que poderá existir em relação aos acontecimentos, distanciamento esse necessário para colocar problemas, olhando para as coisas como se nunca as tivéssemos visto.

De acordo com alguns autores (por exemplo, Simões, 1990; Cortesão, 1998) as características essenciais da investigação-acção podem sintetizar-se em apenas cinco palavras: Situacional, Interventiva, Participativa, Cíclica e Auto-avaliativa.

- Situacional, porque visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico;
- Interventiva, porque não se limita a descrever um problema social (como em muitos estudos qualitativos), mas a intervir: a acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada;

-
- Participativa, no sentido em que todos os intervenientes (e não só o investigador) são co-executores na pesquisa, ou seja, é levada a cabo por um “investigador coletivo” (Cortesão, 1998);
 - Cíclica, uma vez que a investigação envolve um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas como introdução do ciclo seguinte;
 - Auto-avaliativa, na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com vista a produzir novos conhecimentos e a alterar a prática.

Os contextos pedagógicos atuais revelam grande heterogeneidade social, económica e cultural, exigindo respostas educativas diversificadas ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem, que devem ser adequadas às necessidades educativas específicas de cada grupo de alunos.

O design de investigação-ação é o que pelas suas características específicas se adequa ao desenvolvimento deste projeto em contexto de sala de aula. Procura aliar a compreensão dos fenómenos com a ação, numa tentativa de concretização imediata dos fundamentos teóricos, com uma intenção de mudança da realidade. Este processo alterna de forma cíclica entre a recolha de informação e a interpretação daquilo que vai acontecendo na realidade, o que permite uma reformulação permanente dos conceitos.

O contributo da investigação-ação na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais ativa do professor, como agente de mudança sendo o que, efetivamente, se pretende é a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia-a-dia no palco da nossa ação – a escola.

Esta intervenção capaz de produzir mudança só é possível quando nos implicamos todos (comunidade educativa) num mesmo dinamismo de ação e intervenção. Mudar implica alterar mentalidades, formas de estar e atuar. Contudo, tal como sublinha Sanches (2005) pode ser complexo:

“Porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela.” (p. 127)

O mesmo autor refere que a investigação-ação vai permitir que os destinatários também assumam as responsabilidades de saber e decidir quais as mudanças que pretendem realizar. Segundo Sanches,

“A investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão – acção - reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso”. (2005, p. 130)

É da análise destas decisões que podemos dar o próximo passo no processo da investigação-ação e deste processo resulta a qualidade e a eficácia do Projeto.

A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Neste sentido, a Investigação-ação surge como uma metodologia eficaz.

O contributo desta metodologia é necessária para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de a transformar e melhorar. E este é o grande desafio que se impõe a todos nós, atores empenhados e envolvidos nesta dinâmica de acção na intervenção educativa.

A investigação-ação desenvolvida neste trabalho procurou avaliar de que forma a utilização dos recursos multimédia, em particular a produção de digital storytelling –Dst - contribuiu para a mudança de atitude dos alunos perante a escola, o desenvolvimento pensamento reflexivo e a descoberta do prazer de aprender, em simultâneo com a cooperação com os colegas.

2.2 Abordagem interpretativa

“A principal característica das pesquisas qualitativas é o facto de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou ‘interpretativa’.

(Patton, 2002, p. 22)

Toda a investigação tem como objetivo relatar factos a partir da interpretação que o investigador faz de determinadas situações. O paradigma interpretativo ao contrário do

normativo caracteriza-se pela preocupação com o indivíduo e desenvolve-se com o propósito de dar resposta a questões singulares, tal como afirma Minayo (1996): “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (pp. 21-22).

A metodologia adoptada permitiu recolher, ao longo do processo, dados qualitativos, através da aplicação de questionários, entrevistas, grelhas de observação e recorrendo, igualmente, a observações registadas no diário de bordo do professor/investigador sobre o desenvolvimento do estudo e os comentários informais dos alunos e da comunidade educativa em geral. No sentido da contextualização do estudo procedemos, também, à análise de diversos documentos, nomeadamente o Projeto Educativo da Escola e o Dossier da Direção de Turma.

A avaliação e validação desta investigação foi efectuada pela comunidade escolar, através da aplicação de questionários e da realização de entrevistas (direção da escola, diretores de turma dos respectivos alunos, alguns professores destes alunos), assim como conversas informais com diversos professores.

Numa primeira fase, o processo apenas foi avaliado pelos alunos e professor envolvidos, ao longo do ano lectivo e de acordo com o desenvolvimento do produto. Posteriormente o produto final foi, então, avaliado pela direção da escola e pela diretora de turma.

2.3. Participantes no estudo

Os participantes neste estudo foram a professora, os alunos, o diretor da escola e a diretora de turma.

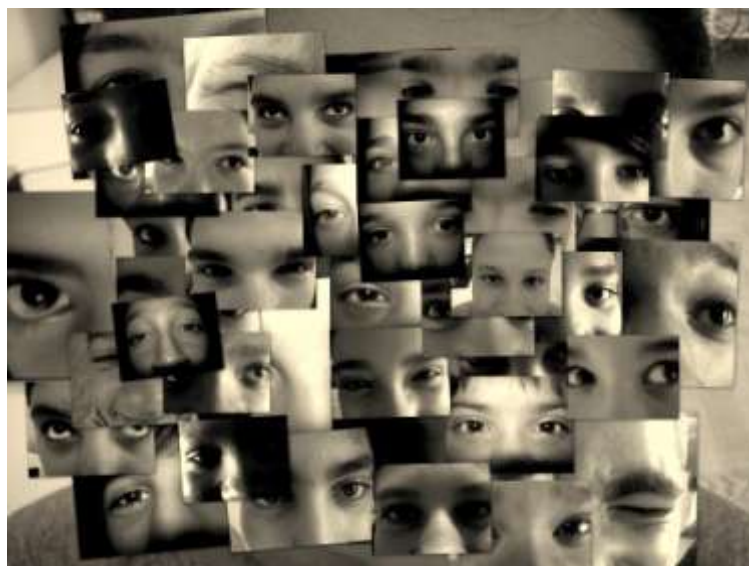
Nesta investigação, a professora assumiu igualmente o papel de investigador e de interveniente, na medida em foi ela a conduzir o processo atuando junto dos intervenientes com uma determinada estratégia de aprendizagem de forma a alterar o sucesso educativo e tentar proceder a uma mudança de atitude face à escola no que diz respeito ao comportamento e, em particular, face ao gosto por aprender dos alunos, assim como proceder à sua própria reflexão.

A turma de nono ano de escolaridade que participou nesta investigação é composta por onze alunos, seis dos quais do sexo feminino e cinco do sexo masculino cujas idades variam entre treze anos e dezasseis anos com uma média de idades de 14,4.

A professora, que assume também o papel de investigadora, é docente de Educação Tecnológica, contratada, com 10 anos de serviço. É professora da turma pelo segundo ano consecutivo. Possuía um bom relacionamento com a turma, embora por vezes ocorressem alguns conflitos fruto de dois elementos mais instáveis do ponto de vista emocional/psicológico.

Desde o ano anterior que conto com o meu próprio blogue de apoio às aulas e no corrente ano letivo os alunos criaram os seus próprios blogues, por grupo, que usavam como caderno diário, onde colocavam todas as lições e faziam pequenos comentários ao desenrolar das aulas.

Também, no contexto desta disciplina, fomos participando em projetos paralelos e nomeadamente nesta turma obtivemos uma menção honrosa, a nível nacional, no IV Concurso Nacional de Pintura, Escultura e Fotografia - "Reabilitar Através da Arte", mediante a apresentação de uma fotografia (ver figura 2). Tentei estimulá-los para participarem neste estudo na sequência de um tema que sei que gostam bastante, a fotografia.



**Figura 2 –
Multiculturalidade**

O diretor da escola, a quem submeti o pedido de autorização, assim como o pré-projeto desta dissertação no início do ano letivo, mostrou-se desde logo disponível e recetivo a colaborar fosse a que nível fosse, prevendo vir a transformar este projeto num curso de ensino e formação (CEF). A diretora de turma acompanhou o processo durante o ano letivo, pois ela própria trabalha com os alunos, nesta escola, sob a forma de projeto.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Os dados têm a ver com “os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que queremos explorar” (Bogdan & Biklen, 1994,

p. 149). Numa abordagem interpretativa, como a que assumi neste estudo, as notas de campo registadas no diário de bordo, a transcrição de entrevistas, o registo fotográfico, a análise documental, entre outros, constituem dados que fui reunindo no sentido de fundamentar a investigação

De acordo com Hermano (1998), procurámos garantir que os resultados traduzissem a realidade estudada. Procedemos, por isso, à triangulação de dados utilizando diversas fontes e confrontando-os. Para além disso, a observação decorreu durante um ano letivo e procurámos também fazer uma análise minuciosa dos dados recolhidos.

Assim, no início do ano os alunos preencheram um questionário (Anexo 1) com o qual pretendemos obter dados para a caracterização da turma, que me foram gentilmente cedidos pela diretora de turma; para além desse, construímos um outro questionário complementar para tentar perceber quais os seus interesses e atividades.

Procedemos igualmente à construção de um guião para entrevista ao diretor (Anexo 2) e de um outro para entrevista à diretora de turma (Anexo 3) cujo objetivo era compreender em que medida reconhecem ou não neste projeto potencialidades para a educação e formação destes alunos, nomeadamente no que diz respeito à reflexão dos seus projetos de vida. Foi também importante que nas entrevistas aos diretores (da escola e de turma) se conseguisse captar em profundidade as suas opiniões sobre esta estratégia em lidar com a inclusão escolar/social destes alunos. Assim, em relação à diretora de turma pretendeu-se conhecer o seu domínio das tecnologias, identificar as suas perceções acerca do uso do computador e compreender a sua posição face à mais-valia deste projeto para os alunos.

No que concerne ao diretor da escola procurou-se aprofundar o conhecimento sobre o projeto educativo da escola e perceber as suas perspetivas sobre o impacto dos projetos na aprendizagem destes alunos, assim com a importância do projeto DST no processo de aprendizagem destes alunos.

Desde o início da investigação que foram registadas no diário de bordo todas as observações que pareceram pertinentes, tais como reflexões da investigadora, relatos de incidentes críticos, comportamento de alunos (ver Anexo 4).

O diário de bordo é um documento, na linha dos documentos ideográficos, que dão voz a quem se inicia na investigação, constituindo auto-narrativas e fazendo crónicas

contemporâneas dos acontecimentos e percursos significativos. Segundo Bogdan e Biklen (1994) o diário pessoal “ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (p. 151). Com efeito, nesta investigação o diário foi uma ajuda preciosa e uma ferramenta poderosa não só porque me permitiu fazer reflexões sobre a forma como o projeto ia decorrendo como também fundamentar e validar a análise.

Zabalza (2004) retrata o significado dos diários de aula como instrumentos de formação e de investigação e define-os como “documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (p. 13). Este autor refere ainda que o diário permite:

“[...] acesso ao mundo pessoal dos professores: melhor conhecimento da dimensão pessoal dos profissionais, possibilidade de identificação e revisão de crenças e de teorias pessoais, conhecimento dos significados que os professores atribuem às suas experiências, importância ao processo de aprendizagem individual, expressão de vivências e emoções, entre outros aspectos. (pp. 16-29)

Santos (1990) argumenta que o diário de bordo é uma maneira do investigador viver a realidade e que ao leitor interessa conhecer. Não só o contexto, como local onde decorre a investigação mas, principalmente, as mudanças que foi sofrendo e a forma como foi superando as dificuldades que foram surgindo. Contém observações, vivências, sentimentos pressentimentos, interpretações, reflexões, induções, deduções e um sem número de conotações na perspectiva do investigador.

2.4.1. Proposta pedagógica

Os guiões para os filmes foram fruto de um trabalho intenso em sala de aula através de *brainstorming* e que, posteriormente, foram escritos e sofrendo algumas alterações até atingirem o produto final. A temática de cada guião foi fruto do interesse pessoal de cada um dos alunos e será desenvolvida no capítulo 4.

Foram escolhidas imagens, filmes, desenhos, músicas, de acordo com o sentimento pessoal de cada um.

A sequência das imagens, apresentada de seguida, corresponde a todo o trabalho de *brainstorming* que foi desenvolvido durante a construção das histórias de vida que constituíram o motivo dos filmes.



Figura 3 – Tentando “contar uma estória...”



Figura 4 – No processo de “contadores de estórias...”



Figura 5 – Partilhando estórias de vida



Figura 6 – “Nem todos prestam atenção às estórias...”



Figura 7 – “Às vezes também se brinca”

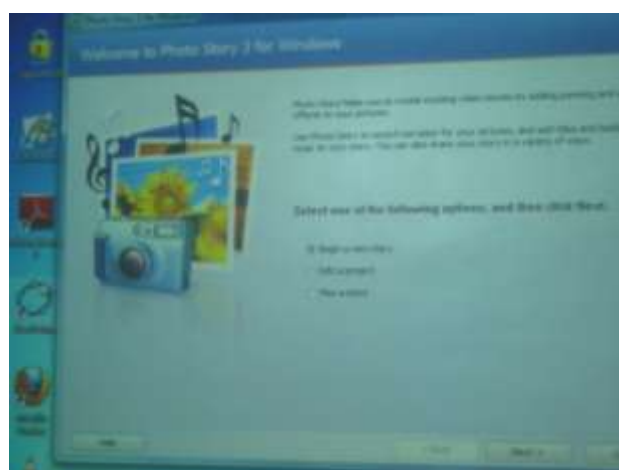


Figura 8 – Aprendizagem do uso do Photostory



Figura 9 – Fase da experimentação dos alunos com Photostory



Figura 10 – Modelo de testagem de Photostory

2.4.2. Procedimentos

Este trabalho foi desenvolvido durante o ano letivo 2011-2012, com nove alunos de uma turma do 9º ano de escolaridade e foi dedicado à construção de filmes tendo sido usado o Photostory e o MovieMaker. Para a elaboração do guião foi fundamental ouvir as histórias de vida de cada um dos alunos, tal como foi descrito no ponto anterior.

Ao longo de todo o processo, principalmente da construção dos filmes houve a preocupação de registar no diário de bordo aspetos relevantes sobre a forma como os alunos respondiam às atividades propostas, em termos de motivação, de interesse e empenhamento. Deste modo, para cada um dos alunos fizeram-se registos do que

considerarei as diversas fases das reações dos alunos, assim como dos aspetos a ter em conta, nomeadamente melhorar as competências tecnológicas dos alunos assim como o facto de aprenderem a trabalhar com o software. Quanto ao trabalho de desenvolvimento dos filmes este foi realizado dentro do tempo previsto, entre outubro 2011 e maio 2012.

No sentido de tornar possível a concretização do projeto, solicitei à direção da escola a autorização para utilização da sala TIC2 (sala apetrechada com 14 computadores a funcionarem em rede e um projetor). Posteriormente, foi necessário utilizar um microfone, uns auscultadores e máquina fotográfica pelo que fiz uso do meu próprio material.

É de realçar o facto da sala de informática se encontrar sempre em boas condições, não se verificando nunca anomalias técnicas, daí não terem surgido a esse nível quaisquer contratempos. Recorremos também bastante à parte exterior da escola no sentido de se fazerem algumas filmagens para a produção e realização dos filmes.

O quadro I apresenta o leque dos instrumentos de recolha de dados que foram utilizados, a respetiva codificação e os momentos em que foram aplicados durante o período em que o projeto decorreu. Com este quadro pretendo facilitar a compreensão do como o projeto foi desenvolvido ao longo do tempo.

Quadro 1 – Instrumentos de recolha de dados

Designação	Código	Momentos temporais
Diário de bordo	DB	Ao longo de todo o projeto (novembro 2011 a abril 2012)
Questionário aos alunos	QA	Antes da elaboração dos filmes, em outubro 2011
Entrevista diretor	ED	Após elaboração dos filmes, em maio 2012.
Entrevista diretora turma	EDT	Após elaboração dos filmes, em maio 2012.
Entrevista aos alunos	EA	Após elaboração dos filmes, abril 2012.

Após os dados recolhidos procurei organizar o conjunto dos registos e informações obtidas tendo em conta que “(...) o processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Nesta investigação adotei o que estes autores designam por “códigos de processo” (p. 225) usados principalmente na ordenação de histórias de vida. Com efeito, a mudança de atitude dos estudantes ao longo do ano era o meu foco de interesse e, daí, a codificação cronológica da história de cada um ao longo do processo de construção do filme.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta investigação desenvolveu-se com alunos de uma turma de 9º ano e com base numa proposta didática que pretendeu proceder à construção de filmes recorrendo às estórias de vida de cada um dos alunos tendo sido usado para o efeito o *Photostory*, os softwares *MovieMaker* e *SonyVegas*.

De referir que inclui como participantes do estudo, a professora investigadora e os alunos, e as razões por incluir a diretora de turma e o diretor da escola como participantes têm a ver com a sua colaboração e o apoio que concederam ao projeto e pelo relevo que têm no desenvolvimento da política de inclusão na escola, nomeadamente no que concerne ao conhecimento aprofundado dos alunos e dos seus percursos de vida.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Caraterização da Escola

É importante conhecer a realidade em que este projeto é desenvolvido. Para isso fizemos uma consulta ao PEE, pois esta escola situa-se num bairro social de Lisboa, no Bairro Padre Cruz cuja população é maioritariamente de nacionalidade Portuguesa, havendo no entanto, alguns estrangeiros naturalizados, oriundos, com maior incidência dos PALOP, nomeadamente Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde.



Figura 11 - EB23 Bairro Padre Cruz

A característica principal que se destaca da análise socio-cultural desta população, diz respeito aos baixos índices de escolaridade da mesma. Cerca de 44% da população não possui qualquer nível de escolaridade e somente 1% da população é detentora de um curso profissional médio ou superior.

Tal como seria de esperar, o índice de escolaridade repercute-se, principalmente, na inserção laboral da população ativa, condicionando o seu acesso a empregos qualificados, constando-se, assim, que 2% da população trabalha em atividades do setor primário e cerca de 69% no setor terciário, mas em tarefas de baixa qualificação.

Existe, ainda, um outro fator a considerar: o número elevado de pessoas sem ocupação profissional, com baixa médica ou permanente ou contratada para trabalhos temporários.

A iliteracia constitui, também, uma forte condicionante, quer em termos de acessibilidade às atividades económicas, quer ao nível do acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Existem, ainda, outras limitações que potenciam o distanciamento e a desvalorização da educação escolar das crianças e dos jovens deste bairro: a existência de muitas famílias monoparentais, de alguma forma desorganizadas, deixando ao encargo dos avós ou vizinhos a educação das crianças.

Este contexto constitui um dos fatores responsáveis pelo absentismo e pelo abandono escolar. Os alunos, nestas situações, não acatam as indicações dos avós e/ou outros, gerindo sozinhos o seu tempo e a respetiva integração nas atividades escolares.

O nível socioeconómico da generalidade da população é baixo, verificando-se, inclusive, a existência de bolsas de pobreza, pontualmente apoiadas por projetos dinamizados por estruturas de solidariedade social, implantadas nesta região.

Uma parte substancial da população subsiste através do Rendimento de Inserção Social, situação que parece provocar o distanciamento e desvalorização da educação escolar, aliando-se a uma precoce inserção na vida ativa (nomeadamente venda ambulante) ou mesmo em atividades marginais/ilegais (furto, comércio de estupefacientes, etc) por parte das crianças e jovens.

Esta população é, portanto, bastante carenciada, uma situação que tende a perpetuar-se de geração em geração. Num meio com estas características, os problemas de alcoolismo,

toxicodependência, gravidez precoce e comportamentos marginais apresentam necessariamente uma densidade elevada, com reflexos fortemente visíveis na escola, nomeadamente no que concerne ao elevado número de alunos que aparecem com Necessidades Educativas Especiais, distúrbios de comportamento/personalidade, problemas graves de indisciplina e de violência, com deficiente adaptação ao quotidiano escolar.

Nesse sentido, e identificadas as principais problemáticas existentes no bairro onde a escola está inserida foi articulado um Projeto Educativo, denominado Novos Rumos, que pretende criar as condições necessárias para prevenir e tentar resolver substancialmente os problemas que foram identificados e sinalizados nesta comunidade, inserida numa área social e económica muito carenciada.

A escola é mais do que um edifício de quatro paredes; é espaço de relações, de espírito de trabalho/equipa/grupo, produção de aprendizagens, relações sociais, espaço e tempo de formação de pessoas. No PEE a escola é definida como um espaço que deve gerar ideias, sentimentos, dinâmicas no sentido da busca do conhecimento que despertem o interesse pela aprendizagem.

No contexto atual o ambiente é conflituoso e com problemas graves de indisciplina, desrespeito pelas pessoas/regras/materiais e equipamentos e de violência a vários níveis (*bullying*) que importa erradicar o mais breve possível. De salientar, a dificuldade sentida pelos alunos na aquisição de competências pessoais e sociais, sobretudo, quando alguns encarregados de educação desautorizam outros elementos da comunidade educativa e incentivam a ofensa e agressão. A intrusão dos pais, familiares e antigos alunos sem um projeto de vida é frequente, pois aparecem no portão da escola, apresentando atitudes provocatórias e por vezes violentas, com linguagem imprópria. O facto de a maioria da população auferir o rendimento de inserção social e viver em habitação social propicia o sentido de exigência sem responsabilidade, perpetuando-se esta ideia de pais para filhos.

A discrepância entre os valores veiculados pela escola, enquanto organização e local de aprendizagem, e os valores dos alunos e respetivas famílias provoca a incompreensão/não aceitação ou o incumprimento das regras, situação que se reflete em comportamentos desviantes de transgressão.

A qualidade do percurso escolar reflete-se ao nível do insucesso, abandono precoce, irregular assiduidade – absentismo, taxas de retenção, falta de pontualidade. Estas famílias com limitações na criação/manutenção de ambientes económicos, sociais, emocionais e psicológicos favoráveis à aprendizagem, apresentam carências a vários níveis, dificuldades em gerir o ordenado que recebem, baixas expectativas face à escola, pouco envolvimento nas atividades propostas, dificuldades em acompanhar o percurso escolar dos seus educandos, comparecendo pouco à escola, bem como falta de tempo para os mesmos em contexto extra-escolar, levando os alunos a permanecerem muito tempo na rua antes de irem para casa.

A ausência de modelos de referência dificulta uma definição do percurso escolar dos alunos e a baixa expectativa face à escolaridade e à construção de um projeto de vida coerente.

Tendo em conta os três problemas considerados prioritários – violência e indisciplina, qualidade dos percursos escolares e relação com a comunidade entre os objetivos, metas a atingir e destinatários podemos mencionar: erradicação da violência e indisciplina / desenvolver a autonomia e a responsabilidade; reduzir o absentismo e o abandono escolar, e promover o sucesso escolar de todos os alunos e a igualdade de oportunidades.

Quadro 2 - Objetivos enunciados no PEE

Objectivos Principais	
1	Erradicar a violência e a indisciplina / desenvolver a autonomia e a responsabilidade
2	Melhorar o clima de aula, tomando-o mais tranquilo e favorável à aprendizagem
3	Melhorar a qualidade dos ambientes de aprendizagem e das interações sociais
4	Reduzir o absentismo e o abandono escolar
5	Melhorar a qualidade educativa e promover a inovação, garantindo a continuidade das ofertas educativas
6	Melhorar as condições de trabalho para todos os intervenientes
7	Melhorar a relação Escola - Família - Comunidade
8	Melhorar a participação efectiva dos Pais / Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos
9	Aumentar o número e a qualidade das acções de formação para todos os intervenientes
10	Aumentar a participação em projectos comunitários e de rede social, bem como o n.º de parcerias e protocolos
11	Apoiar pedagógica e socialmente todos os alunos
12	Garantir a continuidade dos estudos e/ou a integração dos alunos na vida activa após a conclusão do 9ºAno
13	Combater as saídas precoces
14	Promover o sucesso escolar de todos os alunos e a igualdade de oportunidades.
15	Promover a igualdade de géneros

3.2. Caracterização dos alunos participantes na investigação

Esta investigação realizou-se na Escola acima descrita e numa turma de 9º ano, composta apenas por metade da turma uma vez que este estudo foi elaborado numa turma pertencente à professora investigadora que lecciona a disciplina de Educação Tecnológica. Esta disciplina é opcional entre Educação Visual e Educação Tecnológica daí a turma ser composta apenas por 50% do total de alunos da turma.

Para a obtenção dos dados que mencionamos de seguida apliquei um questionário aos alunos da referida turma para que nos facilitasse a sua caracterização, tendo a diretora de turma disponibilizado, igualmente, alguns dados por forma a realizar uma caracterização o mais completa possível. Estes dados são respeitantes ao sexo, à idade, ao número de irmãos, às profissões do pai e da mãe, ao número de retenções e à pessoa responsável pela educação dos alunos em questão.

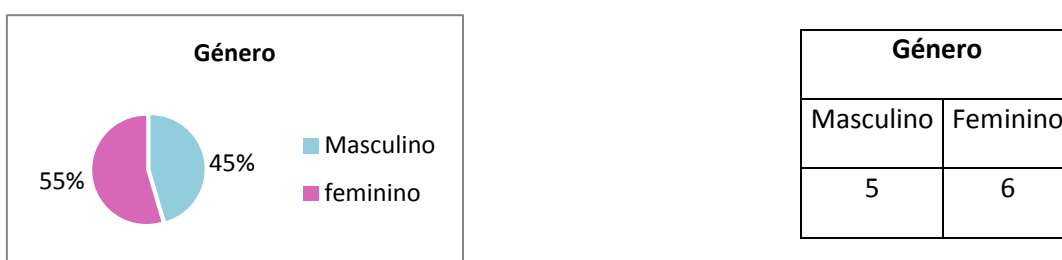


Figura 12 - Distribuição dos alunos participantes no estudo por sexo

A turma em questão é constituída por onze alunos, é uma turma heterogénea quer do ponto de vista do aproveitamento quer do comportamento com predominância dos alunos do género feminino que são 6, tal como se pode ler na figura 12.

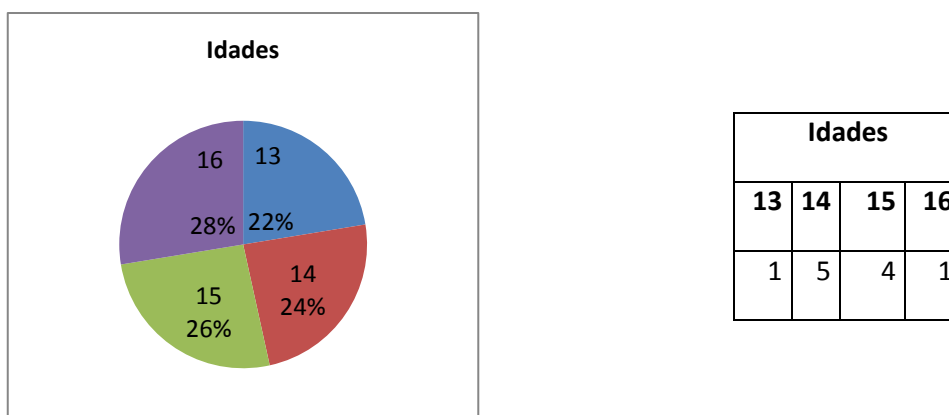


Figura 13 - Distribuição dos alunos da turma por idades

Embora as idades dos alunos que foram participantes neste estudo, estejam compreendidas entre os catorze e quinze anos, se considerarmos a totalidade dos alunos da turma há uma aluna com treze anos e outro com dezasseis anos.

Podemos verificar pela análise do quadro 2 que na sua maioria os alunos vivem com a mãe, havendo apenas 4 alunos que vivem com os pais. Um dos fatores pode dever-se ao facto dos pais estarem divorciados e os alunos terem ficado na sua grande maioria a viver com as mães.

Quadro 3	
Alunos	Com quem vive
A1	Mãe, 9 irmãos
A2	Mãe, 9 irmãos
A3	Mãe
A4	Pais, 2 irmãos
A5	Pais, 1 irmão
A6	Pais, 2 irmãos
A7	Tio, Tia, avó, 2 primos
A8	Pais, irmão
A9	Mãe, padrasto, irmã
A10	Mãe, 3 irmãos, avó
A11	Mãe

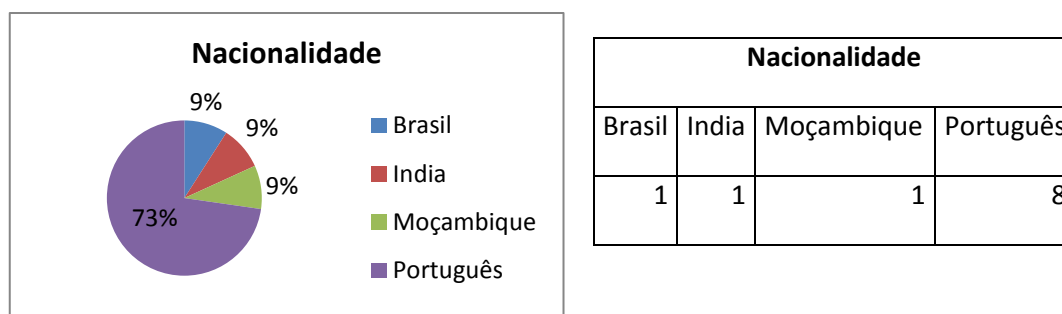


Figura 14 - Distribuição dos alunos da turma por nacionalidades

A maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa, embora três sejam de origem africana. Salienta-se que existe na turma um aluno de nacionalidade brasileira, um de nacionalidade indiana e um de nacionalidade moçambicana.



Figura 15 - Distribuição dos encarregados de educação por grau de parentesco com o aluno

As mães são na sua grande maioria os encarregados de educação dos alunos da turma. Este facto poderá estar relacionado com a profissão desempenhada tanto pela mãe, como pelo pai. Se a mãe possuir maior disponibilidade, é provável que seja ela a encarregada de educação do filho, mas isso não significa que o pai desconheça os problemas escolares do filho.

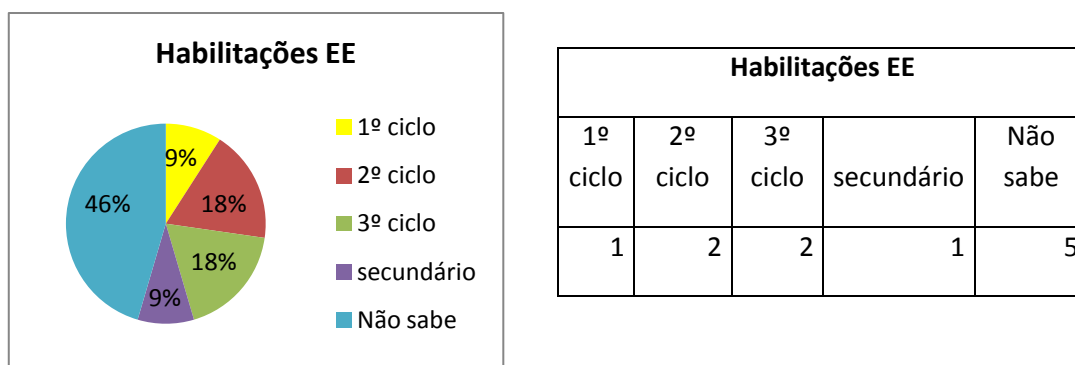


Figura 16 - Distribuição das habilitações académicas dos EE dos alunos por grau de escolaridade

Em relação às habilitações dos encarregados de educação destes alunos verifica-se que, dos alunos que conhecem as respetivas habilitações, as referidas não foram além do 3º ciclo, existindo apenas uma encarregada de educação que possui o secundário.

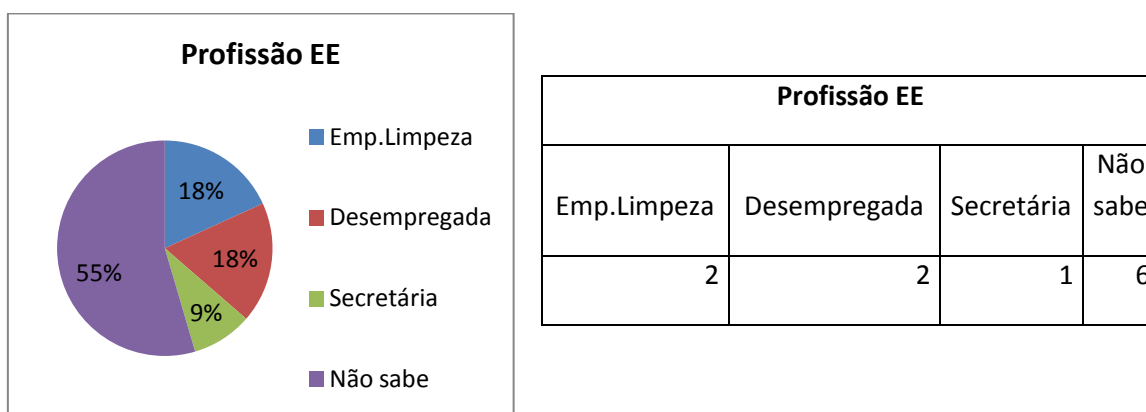


Figura 17 – Profissão dos encarregados de educação

A maioria dos alunos desconhece a profissão dos pais. Apenas cinco alunos conhecem as profissões dos seus encarregados de educação que se distribuem por setor da limpeza, secretária e dois desempregados.

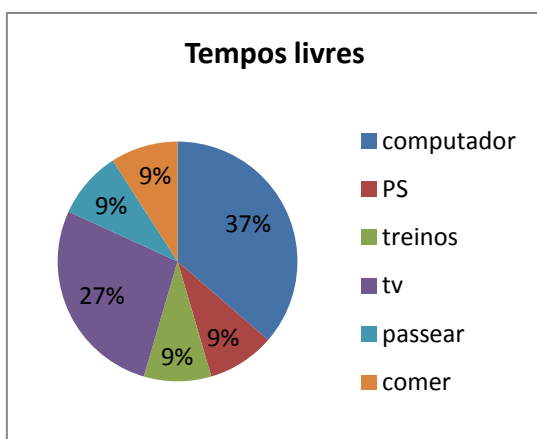


Figura 18 – Tempos livres

Como se pode verificar pelo gráfico 18, a maioria dos alunos ocupa os tempos livres a ver televisão e no computador. De referir que os alunos estão muito centrados na televisão e no computador e parecendo não ter o hábito de praticar desporto, surpreendente o facto de apenas um aluno mencionar os “treinos” que, provavelmente, se refere a alguma prática desportiva.

Tempos livres					
Computador	PlaySt	Treinos	TV	Passear	Comer
4	1	1	3	1	1



Gosto por estudar	
Sim	Não
3	8

Figura 19 - Distribuição dos alunos, atendendo ao *gosto por estudar*

A quase totalidade dos alunos não revela qualquer gosto pelo estudo; no entanto, alguns deles, em resposta ao questionário, referem que gostam de frequentar a escola.

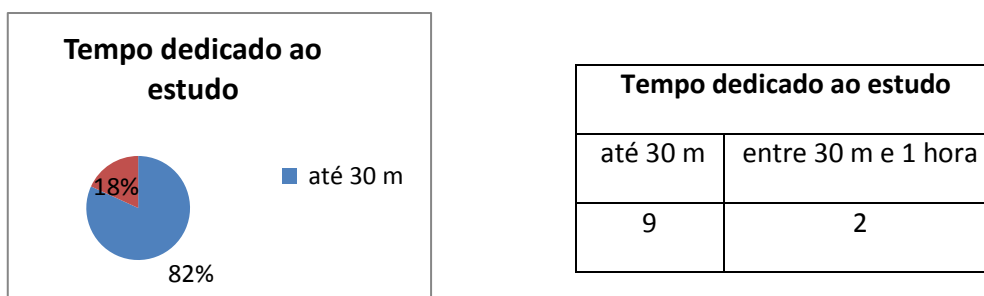


Figura 20 - Distribuição dos alunos, atendendo ao tempo dedicado ao estudo

O tempo dedicado ao estudo é muito reduzido não indo além dos 30 minutos para a maioria deles; apenas dois alunos estudam entre trinta minutos e uma hora.

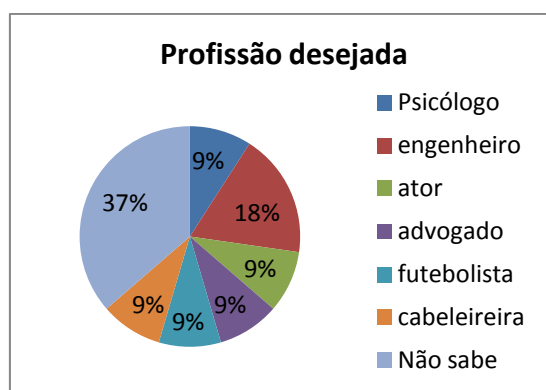


Figura 21 - Distribuição dos alunos, atendendo à profissão desejada

No que diz respeito às profissões desejadas, verificamos que embora não gostem de estudar e dediquem pouco do seu tempo ao estudo alguns querem prosseguir estudos superiores.

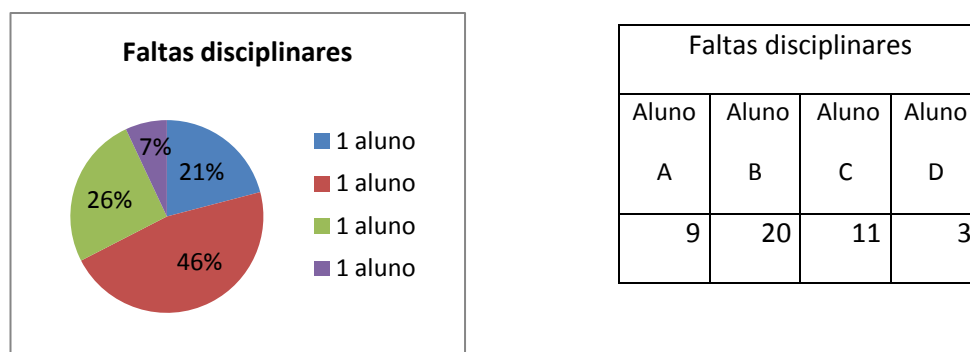


Figura 22 - Distribuição dos alunos, segundo as faltas disciplinares

Verificamos que há 4 alunos que até ao momento da aplicação do questionário (outubro 2011) já tinham tido como sansão uma falta disciplinar, por atitudes incorretas entre outras, destacando-se o aluno B com vinte faltas, o aluno C com onze e o aluno A com nove. Contudo, sete alunos nunca tiveram qualquer falta disciplinar.

3.3. Utilização das TIC pelos participantes

Os alunos foram ainda questionados sobre as TIC e a sua utilização em casa e na escola. Pretendíamos, com este conjunto de questões, conhecer e perceber o grau de familiaridade dos alunos participantes com as TIC no sentido de avaliarmos o grau de dificuldade que poderiam ter, posteriormente, na construção dos filmes.

Quadro 4 - Utilização do computador pelos alunos

Utilização do computador		
	Sim	Não
Computador em casa	10	1
Ligação à net	10	1

Verificamos, através do inquérito efetuado aos alunos, que todos eles afirmam ter computador e internet, à exceção de um aluno que refere não ter computador nem internet.

Quadro 5 - Utilização da internet pelos alunos

Utilização Net			
	Bastantes vezes	Algumas vezes	Nunca
Jogos	6	4	1
MSN	5	5	1
Facebook	3	8	
Pesquisas pessoais	9	1	1
Enviar/receber emails	2	8	1
Ver vídeos/ouvir musica	10	1	
Downloads	8	1	2

No que concerne a utilização da internet há um grande número de alunos que afirma “ver vídeos e ouvir música”, assim como os *downloads*. A internet parece ser mais utilizada para ver vídeos e ouvir música do que para comunicar ou interagir com outros.

Quadro 6 - Pesquisas realizadas pelos alunos

Pesquisas para a escola			
	Bastantes vezes	Algumas vezes	Nunca
Por iniciativa própria	4	6	1
Solicitada pelos professores	9	2	

Quanto às pesquisas para a escola parece que os alunos as efetuam com mais frequência quando elas são solicitadas pelos professoras do que por sua iniciativa, havendo mesmo um aluno que nunca faz pesquisas por iniciativa própria.

Quadro 7 - Local de acesso à internet pelos alunos

Local de acesso à Internet			
	Bastantes vezes	Algumas vezes	Nunca
Casa	10		1
Sala de aula		7	4
Biblioteca		4	7
Casa de amigos		8	3

À exceção de um aluno, todos os outros afirmam que acedem à internet da sua própria casa; sete alunos referem que algumas vezes utilizam a internet na sala de aula, mas há quatro que afirmam nunca terem acedido na sala de aula.

Quadro 8 - Controle pelos Pais do que fazem no PC

Controle pelos pais do que fazem no PC			
	Bastantes vezes	Algumas vezes	Nunca
	3	7	1

Relativamente ao controle que os pais fazem quanto à forma como os filhos utilizam o computador, há 3 alunos a afirmar que os pais controlam com frequência o que eles fazem no computador, mas 7 dizem que esse controle só é feito algumas vezes.

Quadro 9 - Número de horas diárias no computador

Horas diárias no computador	1h – 2h	2h – 4h	+ 4h
	2	5	4

Metade dos alunos participantes neste inquérito passa 5 horas por dia no computador e um elevado numero de alunos passa mais de 4 horas diárias no computador.

Quadro 10 - Utilização das TIC, na sala de aula, pelos professores

Utilização das Tic pelos professores	Bastantes vezes	Algumas vezes	Nunca
	4	7	0

Há 4 alunos a mencionar que os professores usam bastantes vezes as Tic nas aulas e 7 afirmam que algumas vezes isso acontece.

Em suma, a grande maioria dos alunos participantes neste estudo dizem possuir computador em casa, apenas um refere não ter. Todos os alunos que possuem computador responderam ainda a uma questão sobre o que faziam quando estavam no seu PC (personal computer), tendo a maioria respondido: “vídeos/ouvir música e numa percentagem um pouco menor realizar trabalhos de escola e ouvir música. Ainda numa menor percentagem, referem que vêem filmes e fazem pesquisas de sites na Internet.

De realçar ainda o facto de estes alunos, fazerem pouca pesquisa na internet por iniciativa própria, realizando-a quase sempre por solicitação dos professores.

3.4. A diretora de turma e o projeto DST

A Isabel foi a diretora da turma de que faziam parte os alunos participantes neste estudo e tem um conhecimento aprofundado dos alunos e os seus percursos de vida. Tem cinquenta e quatro anos de idade e trinta e dois anos de tempo de serviço. Leciona a disciplina de História e para além de ser diretora de turma é, também, coordenadora de departamento e coordenadora da secção de Avaliação Externa. Possui uma pós-graduação em Relações Interculturais e não tem uma formação específica sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Na entrevista refere que “normalmente, [utiliza] o computador na sala de aula como recurso de pesquisa e de projeção de materiais” e ainda o “PowerPoint como recurso pedagógico-didático e também a internet para fazermos pesquisa para trabalhos em sala de aula”.

A Isabel revela um grande empenhamento na inclusão escolar e social dos alunos desta escola, não só porque conhece bem o meio envolvente, mas também porque tem uma formação em relações interculturais.

Conhecedora do meio em que a escola se insere e dos projetos que a escola desenvolve no sentido de contribuir para a inclusão dos alunos do bairro, afirma que:

“Esta escola está inserida num bairro social e o seu projeto educativo foi delineado tendo em conta essa realidade. Como tal, oferece vários projetos que possam envolver os alunos e que lhes permitem desenvolver competências sociais e pessoais de integração, tais como desporto escolar, eco-escolas, atividades na sala de alunos, apoio ao estudo, recurso às TIC através das salas de informática, biblioteca escolar, projeto de tutorias, apoio do Gabinete de Apoio ao aluno e à família – GAAF – e disponibilidade para integrar todos os projetos que os professores achem pertinentes, como este por exemplo [refere-se ao projeto objeto de estudo nesta investigação].” (EDT, maio, 2012)

Quando solicitada a refletir sobre os alunos participantes neste estudo, a diretora de turma considera que “são alunos com alguma curiosidade, mas com limitações no que respeita à autonomia e métodos de estudo o que muitas vezes dificulta a implementação de projetos desta natureza” mas que pela experiência que tem e pela observação que faz sobre a realidade pode afirmar que “os alunos mostram bastante interesse pela

utilização das TIC”. Sobre o futuro destes alunos dado que os “conhecimentos e competências básicas revelam deficiências e estão pouco consolidadas” terão dificuldades quando ingressarem no ensino secundário. Contudo, sugere que o “prosseguimento de estudos em cursos profissionais e em cursos vocacionados para prosseguimento de estudos no ensino superior” constituem alternativas que devem ser ponderadas no final deste ano letivo.

Como já referido, a escola tem vindo a desenvolver projetos que visam contribuir para a inclusão escolar e social mas, segundo a diretora de turma, pode também no caso dos alunos participantes “ter um papel fundamental se disponibilizar serviços de orientação escolar e vocacional”.

Atendendo ao meio sociocultural em que a escola se insere a diretora de turma sublinha a importância de “um acompanhamento de maior proximidade e de forma continuada e articulada aos alunos que revelam dificuldades de inclusão”.

Em relação ao projeto desenvolvido, e aqui descrito e analisado, a Isabel destaca que “os alunos como atores do projeto envolvem-se mais e comprometem-se com a própria escola onde o projeto é desenvolvido” e que os projetos que incluem as TIC como recursos educativos “permitem o desenvolvimento de inclusão social na medida em que apostam num trabalho mais colaborativo, de interação, de pesquisa”.

3.5. O director da escola e o PEE

O diretor da escola onde foi realizado o projeto conhece cada um destes alunos pelo nome. Está há sete anos na direção da escola, mas apenas há dois nas funções de diretor. Na sua entrevista refere que as suas principais preocupações são “resolver os problemas disciplinares, de insucesso escolar e de ausência de intervenção dos pais e encarregados de educação na vida dos seus educandos.” É constante a referência durante a entrevista as grandes linhas orientadoras do projeto educativo de escola nomeadamente “insucesso escolar, indisciplina e relação escola-família-comunidade”.

Quando questionado acerca da implementação dos projetos integradores do PEE refere que “assiste-se a alguma inércia na resposta da comunidade educativa sempre que se pretende implementar mudanças (...). A desvalorização do percurso escolar por parte dos alunos e dos seus encarregados de educação tem causado dificuldades na implementação dos projetos.”

Quanto ao facto dos objetivos destes projetos serem alcançados no final do ano refere: “Se partirmos do princípio que os projetos/atividades se destinam a um grupo o mais alargado possível de alunos e que se pretende o envolvimento dos pais e encarregados de educação, o que se verifica é que, devido aos problemas atitudinais e de indisciplina, alguns alunos não se envolvem com os projetos e atividades, atitude que é, muitas vezes, reforçada pelos comportamentos inadequados por parte dos encarregados de educação que não reconhecem o valor intrínseco dos valores que a Escola procura transmitir aos seus alunos.”

No entanto, considera que o “envolvimento dos alunos tem sido progressivamente maior o que poderá significar que os alunos estão a interiorizar a cultura de escola e o projeto educativo que esta Direção tem tentado implementar nos dois últimos anos letivos”.

Realça o facto de alguns desses projetos já envolverem as novas tecnologias e considera que o sua utilização “constitui-se como um processo facilitador e motivador das aprendizagens pela dinâmica que permite incutir ao referido processo e por se adequar aos processos tecnológicos em curso e a uma prática no âmbito das tecnologias que é frequente por parte dos nossos alunos. Este tipo de oferta vai ao encontro das necessidades dos nossos alunos e concomitantemente facilita e potencia o processo ensino-aprendizagem.”

É notória a sua preocupação na oferta de propostas a estes alunos, pois é necessário “potenciar uma inversão dos comportamentos de desvalorização da escola, oferecer momentos e espaços em que os alunos possam interiorizar regras, regular comportamentos e adquirir conhecimentos conducentes a uma valorização da oferta educativa existente no agrupamento de escolas.”

Quanto à perspetiva de futuro para estes alunos o diretor refere que “na sua grande maioria, são crianças/jovens que vêm refletido no seu percurso escolar os efeitos de um contexto socioeconómico difícil. O que se assiste é que, desde muito cedo (Jardim de Infância) os problemas são identificados, mas conclui-se que o percurso escolar pouco efeito produz na alteração de comportamento e atitudes face à Escola. O que se perspetiva para o seu futuro é, para a grande maioria, opções por percursos profissionalizantes quer ao nível do 9.º ano ou do secundário, para outros percursos ao nível do ensino secundário regular, e finalmente para muito poucos percursos universitários. Assiste-se também a um fenómeno de desistência de percursos

académicos seja de que tipo for em muitos alunos que concluem o 9.º ano de escolaridade neste agrupamento de escolas.”

No que concerne ao facto deste tipo de projeto DST como forma de promover a inclusão escolar e social refere que “este projeto poderá constituir-se como um instrumento muito relevante de inclusão social e escolar uma vez que permite definir e divulgar a individualidade de cada aluno na perspetiva da inclusão no grupo de pares, com o apoio dos docentes/adultos e com recurso às plataformas/equipamentos/conteúdos que a escola pode disponibilizar. A afirmação do indivíduo através deste projeto potenciará a sua aceitação no grupo/coletivo e garantirá, de futuro, a coesão do coletivo, numa perspetiva de inclusão escolar e social que é, também, uma vertente do projeto educativo. Nesta medida procuramos incluir todos os grupos étnicos presentes na escola e todos os indivíduos que nela convivem. ”

Relativamente ao projeto em que estes alunos estiveram envolvidos “é muito interessante e inovador, procurando revelar competências dos nossos alunos não exploradas e recorrendo a estratégias e mecanismos que permitem aos nossos alunos exprimirem a sua vida relacional com os colegas e com a escola sem esquecer a coerência com os objetivos consignados no projeto educativo do agrupamento. Este enquadramento remete para a construção do indivíduo, dos seus valores, das suas competências, aprendizagens, da sua pessoa e do seu projeto de vida através de recursos multimédia que os colocam na vanguarda dos meios e recursos tão característicos da época em que vivemos.”

4 - CONSTRUINDO PROJETOS DE VIDA

“Diariamente, naquele contexto, são necessárias grandes acrobacias para que o impossível nunca ganhe forma. São jovens imprevisíveis e contagiantes. Assumem as suas funções na escola, despidos de vocação e de expectativas. Vão e voltam, remoendo como bonecos articulados. Apenas o mais banal os atrai. Ficam atónitos e completamente irreversíveis no olhar. De surdez permanente, fingem não ouvir. Pequenas avionetas que sobrevoam as aulas, repetidas vezes. Não chegam a aterrar com medo de se envolverem. Só se ensina quem quer aprender. Aprender pressupõe envolvimento, numa partilha permanente. Numa construção equitativa. Serão sinais de tempos modernos?! Ou apenas o resultado de ações sintomáticas, ávidas de um lugar ao sol?! A melodia é sempre a mesma. As vozes desafinadas entoam notas desalinhas. Eles gritam, falam desnorteados, intentam em delírios, brincam e evocam as suas vontades, com rispidez na alma. Os estudos são secundários, apenas quando o tempo urge. E, mesmo assim, só depois de muito esforço e de sucessivos pedidos. Talvez um dia, dobrado o cabo das Tormentas, possam construir algum projeto de vida.”

Maria Cristina Araújo, Professora de Artes na EB2,3 Bairro Padre Cruz



Figura 23 - <http://dst-construindoprojetosdevida.blogspot.pt/>

Neste projeto, defini que *Digital Storytelling* (DST) consiste na criação de narrativas de vida contadas na primeira pessoa, produzidas muitas vezes pelo próprio a partir de memórias, fotografias, filmes, imagens pessoais. Entre as características destes filmes estão a curta duração dos mesmos que varia entre 2 e 5 minutos, o conteúdo emocional, a história e ainda a voz do autor.

Retive e registei no meu blogue o pensamento de um aluno do 12ºano “O jovem precisa ter uma oportunidade para conseguir elaborar o seu projeto de vida e precisa também conhecer a realidade na qual está inserido. Só assim ele vai conseguir ter um norte”. Questionei, ainda, até que ponto pode a escola ajudar os adolescentes a definir projetos de vida?

O porquê deste projeto!

De acordo com o Projeto Educativo da EB2,3 Bairro Padre Cruz este pretende enraizar-se na realidade de um "Bairro social crítico". Assim, e após leitura atenta do referido projeto educativo pareceu-me pertinente construir o nosso **projeto DST (digital storytelling)** - em sintonia com o referido projeto.

Os filmes foram produzidos e realizados entre outubro 2011 e maio 2012; os guiões, as músicas, os clips de voz, as imagens, as filmagens, os desenhos foram realizados pelos alunos com a orientação da professora investigadora.

Ao longo deste projeto fizemos *Workshops* sobre o software com o qual iríamos trabalhar e construir as nossas histórias de vida. O primeiro foi um software que está instalado nos computadores da escola, portanto inicialmente pensámo que seria esse que utilizaríamos. O *PhotoStory*, o nome desse software multimédia é bastante simples e intuitivo: 90 minutos foram suficientes para que os alunos aprendessem o essencial. No final destes 90 minutos já tinham realizado pequenos filmes com cerca de 1 minuto de duração.

Todavia, após algumas experiências os alunos constataram que era um software que não satisfazia totalmente as suas necessidades. Experimentou-se então o *MovieMaker* e de seguida fizémos algum trabalho de pesquisa sobre “estórias de vida”: os alunos trabalharam em grupo pesquisando sobre *DST*.

Entretanto, para terem uma melhor compreensão do que lhes era pedido foram feitas algumas aulas de *brainstorming* para que todos pudessem contar alguns exemplos “hoje vamos contar estórias como aquelas que se contavam à lareira, no tempo dos nossos avós e bisavós” (DB, Novembro, 2011). Apesar de sermos apenas 10 pessoas na sala e esta ser bastante acolhedora toda a gente se sentia inibida em contar “coisas” acerca de si.



Figura 24 – “Contando histórias”

Os alunos sentiam-se inibidos e um chegou a dizer “ainda tenho uma vida curta, tenho poucas estórias.” ao que um outro replicava: “tens uma vida curta, mas cheia de acontecimentos”, e então um terceiro comentou: “... tu que vieste lá das Indias é que deves ter muito para contar...” “E tu que vieste do Brasil?? Não é a mesma coisa? Podes começar tu...!” (DB, novembro, 2011)

Perante esta situação decidi dividir a turma em grupos de 2 e sugeri que começassem a fazer pesquisas sobre DST. Enquanto uns pesquisavam fui falando, em particular com cada grupo individualmente e afirmando que é necessário aprenderem a refletir e a partilhar.

O trabalho foi desenvolvido quer individualmente quer em grupo, embora nunca se tenha revelado uma tarefa fácil. Os alunos selecionaram imagens relacionadas com os textos que escreveram, selecionaram música, inicialmente para treinarem no *Photostory*, e numa segunda fase já para a elaboração do trabalho.

Durante o período de tempo em que este trabalho foi desenvolvido vários colegas de outras turmas, que sabiam o trabalho que estes alunos estavam a desenvolver saíam rapidamente das salas e iam assistir “às gravações” (como eles diziam). Já sabiam que não podiam bater à porta e tinham que a abrir devagarinho pois não podia haver barulhos porque os colegas podiam estar a gravar! “*Isto é giro, também queríamos fazer stora*”! (DB, janeiro, 2012).

Como só assistiam ao trabalho mais emocionante, daí o entusiasmo que sentiam. “Isto parece um estudio de gravação! É tão engraçado! E ninguém tem pressa em sair” (DB, janeiro, 2012) comentam uns com os outros, incluindo os alunos de outra turma que normalmente vinham assistir ao final das gravações.

4.1. O filme da Joana: O valor das coisas



Figura 25 – “Eu sou a Joana”

A Joana é uma aluna do 9º ano e a mais entusiasta que tenho nas aulas; é um pouco ansiosa, mas está sempre pronta a contribuir nas ideias que lhe são propostas, seja para um novo projeto, para um novo trabalho em sala de aula, enfim, uma das únicas alunas que além de mostrar boa vontade também colabora bastante.

Dos alunos que participaram neste projeto, a Joana é a que está mais familiarizada com a tecnologia, no entanto, não conhecia nem o *PhotoStory* nem o *Sony Vegas*. Apenas já tinha “mexido” no *Movie Maker*.

O início do trabalho foi o viver de um dilema para ela, uma vez que estava indecisa sobre o que fazer “porque tínhamos de formar um guião e eram muitas as ideias, às vezes sentia-me baralhada”, comentou na sua entrevista.

Escrever narrativas de cariz mais pessoal é algo bastante difícil, principalmente para adolescentes que já tiveram vivências bastante complicadas.

A ideia inicial era escrever sobre a amizade e filmar-se a ela e à sua melhor amiga, assim como tirarem algumas fotos com as mãos a representarem a amizade. Uma das vantagens deste tipo de trabalho é que ficam a pensar nele, vão para casa e não o esquecem e a prova é que, numa noite, a Joana enviou-me um mail sobre as suas ideias.



Figura 26 – “Ideias para trabalho”

Todavia, de seguida, pensou que podia conjugar na sua história, além da amizade, uma sua vivência baseada no facto da amizade a ter ajudado a ultrapassar um momento menos bom da sua vida. Todo este processo foi bastante moroso, todos os dias surgiam ideias novas e decidir-se por uma não foi nada fácil. A Joana tem uma certeza, quer “trabalhar a amizade”, tem uma melhor amiga há 13 anos (ela tem 14), que a “tem ajudado nos maus momentos (morte do pai), nas tristezas, nas alegrias” e quer “sonhar o futuro com ela” (DB, novembro, 2011). As duas foram planificando as filmagens.

Afirmou que este trabalho estava a obrigá-la “a pensar em muitas coisas”, e que ficou emocionada quando eu própria contei as minhas histórias (uma triste e uma feliz) porque, segundo ela “eu fiquei sem o meu pai este ano”. O acto de reflexão sobre as suas próprias vidas é um acto doloroso.

Este projeto vai muito para além de motivar os alunos para o bom comportamento mediante a criação de um filme sobre as suas vivências pelo envolvimento emocional que provoca. Na adolescência os sentimentos são vividos com muita intensidade e é necessário não ferir as suas suscetibilidades.

Quando a Joana me deu a ler a sua história disse-me: “está um bocado pobre a minha história, é apenas um hino à amizade” (DB, novembro, 2011). Mas, ao ler a história percebi que subtilmente queria falar de algo que muito a incomodava: a morte do progenitor. No entanto, não falava declaradamente sobre ela como causa da sua tristeza. Pediu-me para lha completar. “Joana, eu não quero escrever algo que te magoe!” - disse-lhe eu – “ Se eu não gostar eu digo-lhe professora!” ”(DB, novembro, 2011). E apenas acrescentei as palavras escritas que ela não tinha tido coragem de dizer. Tive o cuidado de estar com atenção a possíveis alterações que pudessem surgir no seu rosto, pois não queria de forma nenhuma magoá-la ou obrigá-la a fazer o que quer que fosse; tudo tinha que ser feito de livre vontade. Insistiu para eu “dar alguns retoques na história” (DB, novembro, 2011). Percebi que ela própria não tinha coragem de o fazer; comecei então a introduzir algumas palavras e reparei que ela parecia aliviada.

“A primeira grande lição da minha vida, aprendi-a com 14 anos, com a morte do meu Pai” (DB, novembro, 2011); nesta frase apenas faltava as palavras “com a morte do meu Pai”! Mas foram o suficiente para ela parecer aliviada e ao mesmo tempo agradecida. Começou então a contar-me a história da doença do Pai e de como tinha morrido num mês: no mês de Junho 2011. Era “muito recente ainda”, daí às vezes ficar com uma sensação estranha de que “esta história não me está a acontecer a mim”. Lidar com emoções não é fácil, principalmente em adolescentes.



Figura 27 – “Emoções”

Guião para filmagem e gravação do clip de voz Joana

Joana a passear com ar triste e circunspecto

[(a camara segue-a – (musica de fundo)]

Ao fim de 10 segundos começa a contar a sua história, o que a faz neste momento ficar triste.

- Hoje, como em tantos dias desde Junho precisei sair de casa para desanuviar as ideias... há dias em que penso mais nas coisas uns que noutros, há dias em que a tristeza me invade e as lágrimas não deixam de cair! Sinto-me revoltada, sinto q tive que ser confrontada com a morte demasiado cedo... sinto que não foi justo... sinto-me a asfixiar por isso tenho que vir para a rua: para não enloquecer. (triste)

Preciso de muito apoio neste momento e a minha Melhor Amiga é essencial nesta fase é ela que me apoia nestes momentos. Quando preciso chamo-a para me ajudar a pensar nas coisas que me têm acontecido...(aparece a Micaela e abraçam-se) para me dar conselhos, para falarmos, para nos abraçarmos, fazemos tudo juntas, ela é o meu pilar eu adoro-a.

Ela ajudou-me muito na minha vida, é ela que por vezes a seguir á minha mãe, é ela que me ajuda, é ela que está lá para mim, é ela que me apoia, é ela que está na minha vida é ela que eu chamo quando me sinto a afundar. (Acalma agora, respira fundo, esboça um pequeno sorriso). Como dou agora valor à amizade (suspira)

(A primeira grande lição da minha vida, aprendi-a com 14 anos, com a morte do meu Pai: foi o meu primeiro grande desgosto, aprendi que não devemos poupar as palavras, aprendi que devemos dizer o quanto gostamos das pessoas a toda a hora, a todo o momento... porque um dia pode ser tarde)”

As gravações podiam finalmente começar. Ela fez questão de entrar no filme, mas a sua “melhor amiga” foi uma colega de turma, pois no dia das gravações a “verdadeira” melhor amiga não estava disponível: “O que gostei mais foi de gravar o vídeo no meio da escola”. (EJ, abril, 2012)

Tem consciência de que durante a realização deste projeto aprendeu a pensar mais nas coisas: “Ao ter que refletir na minha história aprendi a dar valor às pessoas mais importantes, a cada hora, a cada minuto, porque depois pode ser tarde” (EJ, abril, 2012) quando se lhe pergunta se alguma vez pensou desistir, a resposta é peremptória ao encarar isto como se fosse uma homenagem: “Como o trabalho refere na história do meu pai é como se fosse uma homenagem. Eu nunca, em momento, algum quis desistir do trabalho, porque o meu pai é o meu orgulho esteja onde estiver” (EJ, abril, 2012). Refere ainda que “escolhi esta história porque a minha melhor amiga ajudou-me muito quando o meu pai faleceu”, mas refere igualmente a sua “dificuldade em escrever o guião porque toca na dor de perder um pai” (EJ, abril, 2012).

Confrontada com a finalidade da mensagem diz que “a mensagem que eu quero transmitir com a história que construí é que deve-se dizer o quanto se gosta de uma pessoa a cada hora e a cada momento porque um dia pode ser tarde demais...”(EJ, abril, 2012).

Porém, refere que uma parte em que teve alguma dificuldade “foi a gravação dos clips de voz, porque enganava-me algumas vezes e tinha que começar de novo ou alguém falava ou alguém batia à porta e não podiam existir barulhos” (EJ, abril, 2012).

Quando questionada sobre a dificuldade em chegar ao produto final diz que “por acaso não foi muito difícil; se calhar porque deu muito prazer” e que “deu muito trabalho mas o resultado foi muito bom”. Porém, se pudesse repetir “melhorava os clips de voz”.

Relativamente ao conhecimento que tinha quanto aos softwares com que produziu o filme diz que já sabia o básico, “mas com este trabalho aprendi muito mais” e que “não foi nada difícil aprender, pois gosto muito deste tipo de trabalho.”

Aquando da ideia original deste projeto tínhamos decidido que o mesmo seria apresentado à comunidade escolar, seja professores, diretores, encarregados de educação, de uma forma faseada, ou seja, em turma convidaríamos 2 ou 3 professores numa primeira fase, seguidamente seriam apresentados à direção e posteriormente em conselho de turma, ao representante dos encarregados de educação. Porém, quando deparados com esta fase, os alunos negaram-se completamente pois não tiveram “coragem”. Quanto à apresentação dos filmes, Joana refere que “só os apresentamos em

sala de aula à professora Catarina. A professora tinha proposto apresentarmos nós, mas não tivemos coragem, tivemos vergonha”.

Quando questionada sobre a utilização de mais recursos multimédia nas aulas responde de forma honesta: “sim, mas pode ser alguma confusão porque de certeza que alguns colegas meus não querem fazer mais destes trabalhos, porque dão mesmo muito trabalho”. Afirma, no entanto, que em termos de aprendizagem “as aulas seriam muito mais interessantes”.

A Joana não tem uma visão da escola como a maioria dos alunos e pensa “que a escola ajuda imenso, aprendi a mudar a minha atitude com os outros, a fazer amizades verdadeiras é isso que a escola me fez e que se vai notar mais na vida futura”. Daqui a 20 anos vê-se “a trabalhar com crianças e com uma vida independente e bem formada”.

4.2. O filme do Luís: Ninguém merece



Figura 28 – “Ninguém merece”

O Luís é um aluno que fala bastante do Pai e da respetiva profissão de jornalista. Quando confrontado com o relato de uma história da sua vida diz que não *consegue pensar em nada, diz que a vida dele é muito pouco interessante*. Vive com o Pai, a Mãe e um irmão; o progenitor passa a maior parte do tempo a viajar. “A tua Mãe trabalha?” Parece ficar embaraçado! “Sim, numa “coisa” da Câmara”. Os colegas dizem sem quaisquer pudores que a Mãe costuma estar a varrer a rua da escola! O Luís parece ter ficado envergonhado.

Entretanto, enviou-me, por mail, o texto e as imagens do filme, só faltava escolher a música:

Título do filme: “Ninguém merece”

“O que é a violência ?

A violência é um comportamento que causa intencionalmente dano ou intimidação moral a outra pessoa. Tal comportamento pode invadir a autonomia, integridade física ou psicológica e mesmo a vida de outro. É o uso excessivo de força, além do necessário ou esperado.



Televisão

A televisão tem sido tema de muita discussão em relação as cenas de violência



realistas. Muitas vezes, quase simultaneamente, expõe nas suas programações, nos telejornais, telenovelas e



séries.

A grande infiltração da televisão em todos os lares pode rapidamente difundir alguns dos tipos de violência. Existem em vários programas uma forma de violência explícita, entre elas, a violência verbal, a que costuma ser mais encontrada nos media.



Na minha opinião estes tipos de programas não devem ser exibidos em horário nobre embora nem toda a gente seja da mesma opinião.

Violência na Escola

Nota-se que cada vez comportamentos e a integridade física, professores. Por esse dessa violência e as compreender e não tem sido fácil.



mais os alunos demonstram atitudes agressivos, ferindo tanto quanto psicológica de colegas e motivo, investiga-se as causas possíveis alternativas para modificar essa situação mas isso

“SE É VITIMA DE VIOLENCIA NÃO SE CALE, FALE COM O SEU PROFESSOR OU ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO... AJUDE-SE A SI PRÓPRIO E AOS OUTROS!”

O Luís queria selecionar algumas imagens suas, pois embora não quisesse aparecer na totalidade do filme queria que aparecessem algumas fotos suas.



Gostou particularmente de escrever o texto, depois de muita pesquisa, e gravar o clip de voz. Segundo ele “foi um momento muito importante da minha vida”, mas não gostou de quando “a gravação corria bem e no final havia sempre alguém a fazer barulho e estragava sempre o clip”. Relativamente ao que acha que aprendeu diz que “aprendi a ser paciente com a professora, aprendi que quando queremos trabalhar corre sempre tudo bem” e que houve momentos em que pensou desistir, porque “o tema que eu pretendia fazer não foi aceite mas, no entanto, pensei numa outra coisa e recuperei o espírito de um trabalhador”.

Esta história foi escolhida “porque tem muito a ver com a realidade, porque esta escola tem muitos alunos problemáticos, está muito mal situada, e aqueles alunos que vêm de outros bairros sofrem muito nesta escola”.

Com esta narrativa, o Luís quis transmitir uma mensagem “para que se acabe com este tipo de situações”.



Figura 29 – “Ação de sensibilização”

As imagens e o som foram pesquisados na internet: “fiquei chocado com aquelas imagens” e o som foi selecionado com “a ajuda a professora que me mostrou uma música muito boa”.

Diz que foi difícil chegar ao produto final, porque gravar um clip de voz “não é nada fácil”, mas que ficou muito satisfeito com o trabalho “porque nunca pensei que o que eu tinha feito iria ficar tão fixe. De facto, valeu a pena ter feito este trabalho”.

Relativamente aos softwares utilizados diz que “como tenho computador em casa fui treinando depois da professora ter ensinado, aprendi a trabalhar no photostory, que realmente é uma coisa que eu nunca tinha visto”.

Quando questionado acerca da utilização dos recursos multimédia em sala de aula é da opinião que “com a multimédia aprendemos as coisas muito facilmente, pois é um recurso fantástico que ajuda as pessoas a aprender sem nos apercebermos”.

O Luís está consciente de que a escola pode ajudá-lo a conseguir alcançar os seus objetivos na sua vida futura e lhe “pode oferecer uma vida melhor, porque os meus pais esforçam-se para me dar aquilo de que eu preciso e eu, como recompensa, quero-lhes fazer tudo aquilo que eles me diziam para eu conseguir os meus objetivos”.

Diz que aprendeu “a trabalhar em equipa”.

“Gostava muito de ir para a universidade... ser advogado... em casa tenho um bom exemplo: o meu irmão é um bom aluno... está a estudar arquitetura... não queria ficar-lhe atrás!! ” (EL, abril, 2012)

4.3. O filme do João: A dificuldade de crescer



Figura 30 – “Diferentes caminhos”

O João Carvalho vive com 9 irmãos e com a Mãe. Mesmo assim, na sua opinião, não tinha nada de interessante para contar.



Figura 31 – “Encruzilhada”

Quando confrontado com a pergunta: “Gostas de viver com tanta gente?” - pergunta idiota a minha, se ele nunca tinha vivido de maneira diferente -, encolheu os ombros e sorriu, ao mesmo tempo que dizia: “ é uma confusão tão grande por vezes. Ninguém merece!”. Eu sorri e perguntei, provocadora: “se pudesses ir viver com alguém que não tivesse filhos, e tivesses um quarto só para ti, roupas só para ti, tivesses toda a privacidade do mundo, etc., trocavas pela vida que tens?” ao que ele respondeu sem hesitar: “Nem pensar!”. Pois é, muitas vezes não pensamos no valor do que temos; por

isso estes pequenos momentos ajudam-nos a refletir. Diz o João: “Já sei! O meu filme vai ser baseado num dia passado com os meus irmãos e na bagunça em que vivo, mas que não vivo sem ela! A ‘stora’ empresta-me a máquina de filmar um fim de semana? Eu não tenho máquina!”. “Claro que empresto João”.

O Armindo, que também faz parte da turma e que é irmão do João (e que é muito preguiçoso; aluno repetente e que ficou retido por faltas) que até aí tinha estado calado, perguntou: “Vivemos juntos, podemos partilhar a mesma história e o mesmo filme não podemos?”, ao que a professora respondeu: “Por mim podem, mas o João tem que estar também de acordo”.

“Eu estou de acordo, mas só se tu fizeres alguma coisa, não penses que dizes que fazes e depois estás à espera que eu faça tudo como é costume!”; e o Armindo ficou a resmungar algo que não compreendemos.

Ao fim de alguns dias, o João Carvalho pediu-me, por iniciativa própria, para o ajudar a escolher um tema; não queria falar da família de 9 irmãos que tinha, embora tivesse algumas histórias para contar.

Depois de refletirmos em conjunto com a turma em vários temas, pensámos no futuro e no que se via a fazer daqui a 20 anos. Disse que na próxima aula traria o texto. E trouxe.

Título do filme: A dificuldade de crescer

“Comecei agora a pensar sobre o meu futuro: sou um bom aluno gosto da escola, mas até agora nunca pensei no que vou seguir na faculdade, pois de todas as profissões de que conheço e de que ouvi falar nunca escolhi nenhuma pois gostava de todas um pouco. Ao escrever este texto descobri que sou um rapaz indeciso e isso preocupa-me pois ao longo do caminho para ter um bom futuro existem vários caminhos possíveis: pergunto-me se vou descobrir o caminho certo, mas enquanto escrevi este texto apercebi de que ainda sou jovem, ainda tenho muito para viver e devo pensar no futuro mas também no presente e esperar para ver o que o futuro me reserva”.

Apesar de ter gostado da globalidade do projeto, o João refere a escrita do texto como a parte que mais apreciou. Refere, ainda, como positivo, o facto de ter aprendido a trabalhar com os softwares. Para ele, a parte mais difícil na produção do filme foi a leitura do texto “porque estava um pouco nervoso”. Aprendeu com facilidade a trabalhar com os softwares utilizados no filme, pois teve “a ajuda de colegas e da

professora” e refere que “gostava de utilizar mais os recursos multimédia nas aulas, pois as aulas em que os utilizamos são mais divertidas e a aprendizagem associada ao divertimento resultaria muito bem”.

Este aluno acredita que a escola o pode ajudar a “criar um bom futuro” e que ainda “não se imagina a fazer nada daqui a 20 anos”.

“Só sei que quero ser alguém na vida! Sou um bom aluno, apesar do bairro onde vivo vou lutar para ter uma vida diferente das que eu conheço”. (EJ1, abril, 2012)

4.4. O filme do Leonardo: O teu coração



Figura 32 – “ O teu coração”

- “Professora, eu faço letras para músicas, mas não tenho grande voz... é uma coisa que gosto de fazer!”

- “Muito interessante, *Léo*”, disse eu, “até podemos utilizar essas letras nos filmes.”



Figura 33 – “Coração partido”

“Vamos pensar em conjunto a forma de as utilizar”.

- “A ‘*stora*’ quer uma coisa triste ou alegre?” pergunta ele quando se apercebe de que a construção desse filme tem a ver com as suas próprias vivências.

Mas a tarefa de escrever sobre ele não se vislumbrava fácil.

O Leonardo é um aluno muito difícil, com muitas variações de humor; no entanto, ao longo dos meses, o seu interesse por este trabalho foi aumentando. Um dia entrou na sala e pediu logo para falarmos: tinha escrito uma letra sobre uma história que lhe estava a acontecer com uma rapariga, era uma letra real acerca dos seus sentimentos e tinha tentado dar atenção a não se alongar muito “uma vez que se lembrava que eu tinha pedido que os filmes não podiam ter muito mais de 2 minutos”. Produziu mais nesse dia do que nos vários meses em que esteve a trabalhar; escolheu o instrumental para o filme e perguntou a minha opinião, embora eu tenha tido a nítida impressão que mesmo que eu não concordasse seria aquele instrumental utilizado. Ainda assim, gostei da atitude. Quis saber a minha opinião acerca da letra que ele tinha escrito, e chamou-me a atenção para o facto de se ter preocupado em não haver asneiras nessa letra.

Título do filme: “O teu coração”

“Iaaa hummm eu amava- te mas os momentos passaram, fartei de ser o teu cão e tu a minha amada apaixonei- me por uma dama que tem o orgulho muito puro, eu era o teu herói e até me sentia sortudo, mas agora tudo mudou o tempo passou eu era aquele rapaz bem querido, nunca fingido e um coche bonito e tinha todo o orgulho em dizer que era comprometido e era contigo, mas tu consegues sempre estragar tudo, chamaste-me de player, convencido, e sortudo eu dizia que era sortudo por estar ao teu lado, e tu dizias que eu era sortudo por dar o meu coro barato, e piscava o olho e já tinha uma gaja no meu prato, as damas nunca disseram que o Léo era chato, eu nunca precisei de algemas para colar princesas ao meu quarto, tu não és linda, tu não és boa mas eu gosto de ti o coração não perdoa, eu tento-te beijar mas tu barras me na cara, tardes e tardes sempre na minha casa eu tenho saudades disso será que tens saudades disso? Eu gosto de ti só queria assumir o nosso compromisso, tu es convencida sim tu és realista gajos do meu bairro andam se a fazer a pista, falsos dred`S eu só cria ser feliz e era contigo ia ser o teu aprendiz neste momento esta tudo esquecido rasguei a nossa foto mandei para o lixo, eu estava a tentar ser o teu bandido, para o teu coração era mais um clandestino ele não me reconheceu então o meu adoeceu o primeiro beijo, o Léo enlouqueceu.”

4.5. O filme da Cátia: O mendigo



Figura 34 – “Mendigo”

A Catia é uma aluna de outra turma, o 9ºC, que se entusiasmou por este trabalho, tendo-me pedido se podia colaborar! Claro que sim. Entusiasmou-se desde o início: clips de voz, fotos, texto, música, aproveitou todos os minutos para desenvolver o seu trabalho.

E não é por obrigação... é mesmo por entusiasmo.



Figura 35 – “Porque é uma história de vida”

Enquanto faziam experiências com o material que iam juntando para realizar os filmes, iam fazendo descobertas: ora testavam no MovieMaker, quando descobriam que o Photostory “*se revelou com pouco potencial*”, ora pesquisavam outro software quando o MovieMaker também já não lhes bastava.

De realçar, que grande parte deste trabalho foi feito pela Catia em casa.

Título do filme: O Mendigo

“O meu amigo de rua.

Senhor de rua.

Em tempos morava na minha rua um pobre mendigo, um homem velho e com uma enorme barba, tinha montes de tralhas e vivia numa estrada. Esse mendigo tinha um ar sábio, tinha uma enorme cabeça, nunca lhe disse tal coisa, pois ele poderia encarar como uma ofensa.

Um dia resolvi ir a janela, resolvi explorar melhor aquele mendigo, então tomei coragem e decidi fazê-lo meu amigo.

- " Olá bom dia!, como está meu caro? deve estar mal concerteza, pois precisa de amparo, precisa de comida e de amigos como é claro".

Ele ignorou e virou-se para outro lado e eu fiquei sem perceber, sinceramente nunca cheguei a entender o que aquele pobre mendigo devia querer.

No dia seguinte voltei a insistir, desta vez de outra maneira, enchi-me de coragem e resolvi ultrapassar aquela barreira.

- " Olá, boa tarde! Desculpe mas vou voltar a insistir, não pense que sou chata e que lhe estou a perseguir. De onde vem? O que faz aí parado? O destino é cruel, mas ainda pode vir a ser mudado."

O mendigo olhou-me de cima até baixo, sorriu e voltou a virar o rosto e quando eu menos esperava ele reagiu.

" Olá minha menina, desde que aqui estou parado, tu foste a única que me tem abordado. Sou um velho, um pobre coitado, desde que nasci, eu fui abandonado. Agora estás com pena, não fiques com esse sentimento, pois um dia eu hei-de morrer, hei-de morrer de arrependimento. Agora tu és jovem, tu tens um belo sorriso, nunca vás para más vidas, pois tens tudo aquilo que é preciso"

Depois destas palavras, o pobre mendigo foi embora, foi para outra estrada e nessa mesma estrada outro alguém o abordava.

Esta história fez-me pensar durante toda a noite, quis ir ter com ele a essa tal estrada, mas nesse mesmo momento, a coragem faltava.

Até que um dia, recebi uma carta, carta essa cujo era de um senhor, seu nome era tozé e na sua zona era conhecido por zé e a carta era a mais sincera.



Figura 36 – “Senhor de rua”

" Olá minha jovem, tu que me abordaste na rua com intenções de me dar amparo, escrevo-te esta carta, pois um presente é mais caro. Vim dizer-te, que sempre tive família, paro em estradas por gosto e isso não me trás qualquer desgosto. Tens um bom coração, obrigada pela preocupação e agora terás uma lição para ensinar, aqueles que na tua vida irão passar. Estar parado e mal vestido na rua, não é sinónimo de pobreza, mas é sempre bom reconhecer um acto de gentileza."

Depois disto eu sorri e pensei o quanto eu cresci, antes via mendigos e nem ligava e hoje? Hoje isso já me preocupava."

De todo o trabalho, a Catia refere a escrita do texto como a parte de que mais gostou e “ter que mexer com um microfone” como aquela de que menos gostou; de realçar que nunca pensou desistir do trabalho pois sempre teve interesse desde o início. Escolheu esta história porque gostava que “se desse mais valor às pessoas de rua”. A parte mais difícil na produção do filme foi “inserir as imagens na história”, pois “apesar de não ser difícil, foi muito trabalhoso”. Relativamente à utilização dos softwares para realizar os filmes, diz que “já tinha uma noção de como trabalhavam, mas deu para praticar muito

mais”. A Catia considera que a escola pode fazer algo pelo sua vida futura: “pode levar-me a ser o que quero e, sem dúvida, fazer com que seja melhor na vida”.

Imagina-se “a defender os direitos das pessoas” daqui a 20 anos e concluiu que este projeto ajudou-a a ter mais interesse nas coisas que envolvem multimédia e a gostar ainda mais de escrever”. (EC, abril, 2012)

4.6. O filme da Susana: O livro da minha vida



Figura 37 – “Livro da minha vida”

A Susana, que tem muito jeito para o desenho, começou por informar que ela própria iria desenhar a história dela. Os desenhos foram praticamente todos feitos e pintados em casa. A tarefa de os digitalizar foi efetuada com a ajuda da professora investigadora, pois a aluna não possuía material adequado.

Título do filme: O Livro da Minha Vida

“Há já bastante tempo que venho a escrever o meu livro, o livro da minha vida...”



Figura 38 – O gosto pelo desenho

O prefácio foi muito bem escrito pelos meus pais, quiseram ser eles os primeiros a mostrar-me o significado da palavra amor!

E já lá vão alguns anos...

As primeiras páginas desse livro começaram por ser escritas pelos dois, mas esta estória sou eu que a vou contar: depois de cinco filhos já adolescentes eis que resolvi aparecer para lhes dar algum trabalho! Os médicos... não queriam que a minha mãe me metesse neste mundo, mas eles decidiram que se Deus assim quis, seria feita a vontade Dele... obrigada paizinhos!

Num dia quente de Julho nasci eu então, com bastantes problemas de saúde, vi a luz do dia logo de manhãzinha, a minha mãe nem teve tempo de olhar para mim, meteram-me logo na incubadora, fios e mais fios...segundo consta nada fazia prever q minha salvação !

Conheci praticamente todos os hospitais, a minha mãe tentava estar sempre comigo, os meus irmãos cresceram um pouco à pressa e sozinhos, o meu pai trabalhava, eles tiveram que se organizar e tentar com que a casa não desmoronasse...assim se passaram dez meses! Dez meses da minha vida, vividos de hospital em hospital, os médicos nunca prometeram muito...

Mas entretanto chegou o dia em que fui para casa, as minhas irmãs ajudaram a minha mãe a tomar conta de mim, só a partir dos dez meses comecei a aprender o que os bebés aprendem com 5 ou 6 meses...aos poucos ajudaram-me a tornar-me num bebé normal. Obrigada manos pelo esforço!

Mas as coisas não estavam fáceis para a minha mãe, quando eu ainda precisava muito da atenção dela, da atenção do meu pai....este acaba por adoecer!

Lá voltou a minha mãe à rotina hospital casa, casa hospital... Até então a minha estória tinha sido contada aos poucos pela minha mãe, o meu pai e os meus irmãos...! entretanto o meu pai morreu e foi desde aí que aos poucos e poucos comecei a escrever eu própria o livro da minha vida! Quero aproveitar este filme para agradecer à minha família pela minha existência; obrigada pai onde quer que estejas jamais sairás do meu coração”.

De todo o trabalho, a Susana refere que o que gostou mais neste trabalho foi desenhar. Nunca pensou desistir do trabalho pois “estava a gostar bastante”. Escolheu esta história porque “era a mais marcante” e quis transmitir a mensagem de que “apesar de tantos

acontecimentos maus podemos ser felizes”. Relativamente à utilização dos softwares para realizar os filmes diz que “já sabia trabalhar o básico, mas deu para praticar muito mais”. Quanto ao que a escola pode fazer pela sua vida futura diz que “a escola dá-me a preparação necessária para a vida”.

“Projeto de vida? Cabeleireira talvez, faltou bastante às aulas, é tudo muito difícil...” (ES, abril, 2012)

4.7. O filme da Rita: Criar coragem



Figura 39 – “Bullying”

Com a Rita houve a confrontação com um problema real e atual: segundo a Susana, a Rita é vítima de *bullying*. “Porque não aproveitas a tua história?” - pergunta a Susana -, “pode ser que as coisas mudem”.

A Rita, muito tímida, pediu-lhe para ela se calar, mas já não havia volta a dar e era necessário esclarecer o assunto. Na semana seguinte, no Conselho de turma, seria esclarecida a situação.



Figura 40 – “Criar coragem”

A Rita trouxe a sua história escrita de casa: o facto de se preocupar com o trabalho, sem ser nestes 45 minutos é muito revelador e interessante. O que mais lhe “desagrada” neste trabalho “é ter que refletir”, principalmente porque as situações que se procuram são sempre as menos positivas, as que mais afetam os alunos. A Rita não quer aparecer no filme! Não se importa de o fazer, até porque, segundo ela, é uma oportunidade de divulgar um flagelo que acontece muito na escola, o *bullying*, mas prefere fazer com imagens. Pesquisará algumas na internet, de preferência desenhos, pois gostaria que o filme ficasse com desenhos.

Todos eles parecem estar perfeitamente adaptados ao tema. Falta escolher a música. Para já, temos história e temos ilustração.

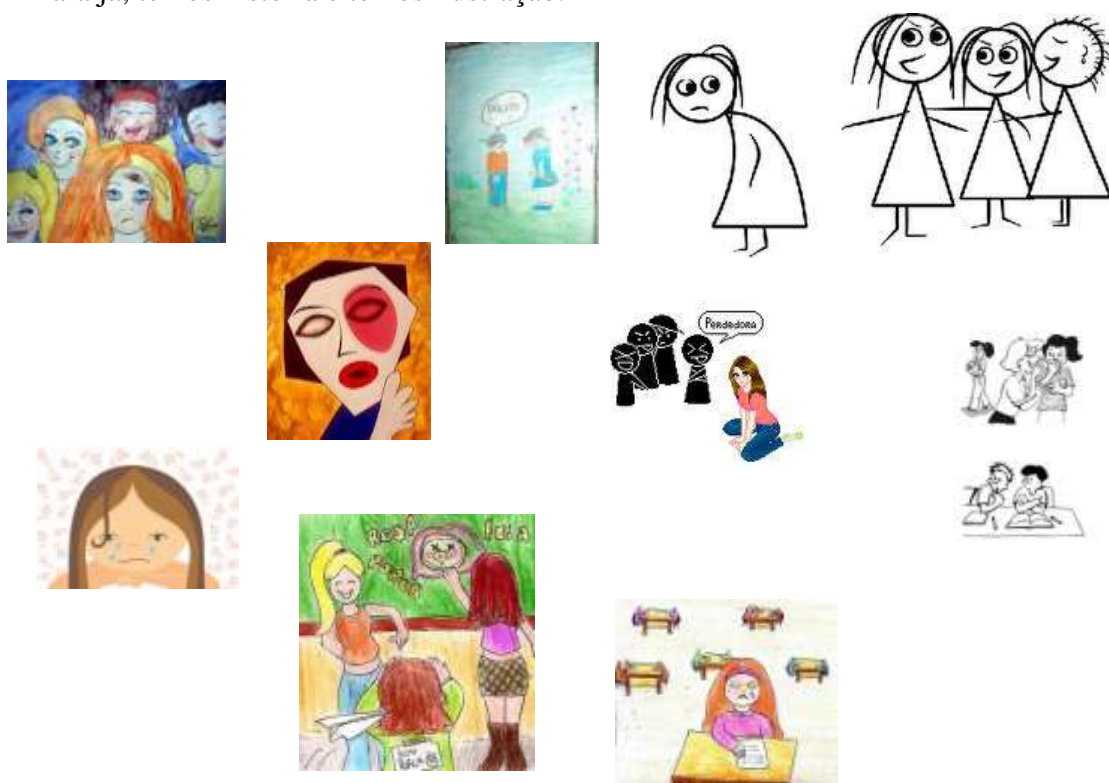


Figura 41 – “Vida difícil”

Título do filme: “Criar coragem”

“Sei como é chato ser ignorada, gozada e humilhada por ter um estilo diferente, por ser baixinha, chamarem-nos magricela ou gorda. Superar o bullying não é fácil. Comigo já são 2 anos de humilhação. Tem sido muito difícil.

Decidi contar-vos este problema que me afecta há mais de 2 anos desde que entrei no terceiro ciclo. Quando fui para o sexto ano entrei numa turma onde ninguém gostava de mim e também lá tinha uma inimiga que me batia desde o quinto ano. O mundo desabou sobre mim quando a vi entrar na sala! Até agora que estou no 9º ano tenho a mesma turma e todos os rapazes de minha turma me gozam. Eu só tenho duas amigas uma delas era e minha inimiga e a outro é uma menina de cor.

Eu sei que tenho que vencer este desafio com a ajuda de alguém Tenho medo e vergonha de contar o que está a acontecer. Mas é uma angustia que guardo dentro do peito! Sei que quando tiver essa coragem será um alívio. Quero superar este problema e ser um exemplo para muitos que sofrem de bullying. Contar a alguém é o primeiro passo.

Hoje li que o Bullying vai ser crime público - Os Direitos das Crianças e das/os Jovens, e a sua protecção, são hoje reconhecidos na lei, contudo continuamos a assistir a atropelos diários de direitos fundamentais. O bullying não é uma realidade nova, mas sim um fenómeno crescente na nossa sociedade, ao qual pais, professores e comunicação social têm vindo a dar maior atenção. Bem hajam!”

De todo o trabalho, a Rita refere a escrita do texto como a parte de que mais gostou e “ter que falar de uma coisa que nos marcou muito nas nossas vidas” a que menos lhe agradou. A escrita funcionou como um desabafo, mas quando teve de ler o texto em voz alta para a gravar foi notório que enfrentou algumas dificuldades. Escolheu esta história “para tirar um peso de cima e quis partilhar o seu problema”. Quis, igualmente, transmitir uma mensagem e dar um conselho: “o primeiro passo é contar a alguém que nos possa ajudar”. A parte mais difícil na produção do filme foi “a parte final da gravação de voz, porque estava sempre a enganar-me”. Relativamente à utilização dos softwares para realizar os filmes diz que “nunca tinha experimentado fazer nada com eles” e que “foi um bocadinho difícil, mas tive a ajuda da professora para os fazer”.

A Rita considera que este projeto a ajudou, pois, pela primeira vez, conseguiu “falar com as pessoas que a podem ajudar”. (ER, abril, 2012)

4.8. O filme do Sukhraj: Fases da vida



Figura 42 – “Fases da vida”

O Sukraj é indiano, viveu na Índia até há 3 anos. O Pai trabalhava em Portugal durante 9 meses e ia passar 3 meses ao país de origem.

Até que um dia, os pais decidiram que a sua vida não podia continuar assim e, há 3 anos, vieram viver para Portugal.



Figura 43 – “Tristeza”

O Suk fala português, mas não corretamente. Quando chegou a Portugal, conta como foi difícil a integração sem falar uma única palavra de português: *“era gozado, a primeira turma de 7º ano que frequentei não me aceitou muito bem e a minha reação também*

não foi a melhor, sofri um bocado, depois mudei de turma e as coisas começaram a melhorar”. A mãe não trabalha, não fala português, estando ainda muito ligada à cultura indiana. Situação que também ocorre com Suk.

Título do filme: “Fases da vida”

“Sou o Sukhraj, vim da Índia com a minha família há 3 anos. Hoje já gosto de estar em Portugal, mas os primeiros tempos foram muito difíceis: a começar pela Língua, que era um impedimento para me relacionar com as pessoas. Depois, na escola, era gozado: pela língua, pela raça, enfim foram tempos muito difíceis.

Mas a minha história, é assim: vivia na Índia com a minha família (pai, mãe e irmão). O meu pai trabalhava em Portugal e passava 9 meses por lá, só estava connosco 3 meses. Até que um dia disse que iríamos todos viver para Portugal. Foi confuso, eu tinha apenas 12 anos, era uma criança e fiquei triste. Os meus amigos iam todos ficar para trás, tinha que me adaptar a uma vida nova. Língua nova que eu achei super difícil. Enfim, no meio de tantos sentimentos confusos lá chegámos nós a Lisboa. O primeiro passo estava dado, agora começava a grande aventura: a escola era a minha grande prova de fogo, não tinha amigos e o primeiro dia foi verdadeiramente um pânico: sem ninguém para falar, para partilhar aqueles momentos. Estava completamente sozinho e chorei, chorei muito quando cheguei a casa. Só de pensar que no dia seguinte tinha que voltar à escola entrava em pânico. A minha vida estava transformada num inferno. A primeira semana foi verdadeiramente um caos: não falava com ninguém, não entendia ninguém. Na turma era gozado por todos. As coisas corriam muito mal. E com tudo isto passou-se um ano. Entretanto no final do ano (que foi verdadeiramente uma tortura) mudei de turma, onde ainda estou hoje e aí as coisas começaram a melhorar”.

De todo o trabalho o Sukhraj refere a “gravação dos vídeos” como a parte de que mais gostou, dizendo não ter gostado de “gravar os clips de voz, porque estava sempre a enganar-me”. De realçar que nunca pensou desistir do projecto, pois “a professora estava sempre a ajudar”. Escolheu esta história porque foi um momento marcante da sua vida. Relativamente à utilização dos softwares para produzir os filmes diz que “já tinha uma noção de como trabalhavam, mas deu para praticar muito mais”. O Sukhraj considera que a escola “pode ajudar a construir o seu futuro”.

4.9. O não-filme do João

O João não gosta muito de falar de si próprio. Quando o fazia não queria que fosse em grupo, mas houve um dia em que, pela primeira vez, teve coragem de falar de si: vivia com a Mãe e com o padrasto. O Pai, esse não o via desde os 3 anos de idade, não se lembra dele.



Figura 44 – “Pensando...”

A vida dele tem-se desdobrado entre Portugal e Brasil; ultimamente já cá passa muito mais tempo. Talvez por esse motivo o Pai não o procure: diz também que isso já não o magoa; mas o que a sua boca diz não coincide com o que os seus olhos expressam. No dia em que falou sobre este assunto chegou a um ponto que foi peremptório: “hoje não quero mais falar mais deste assunto, mas prometo que no fim-de-semana vou fazer um pequeno texto acerca do assunto”.



Figura 45 – “...e pensando...”

O tema não precisaria de ser este, mas respondeu que “pode ser este”. Não parecia muito convincente, mas de qualquer forma, na semana seguinte, apareceu com o seguinte texto e com a ideia de o gravar da seguinte forma:

“(3 Fotos) – padrasto – João e mãe

Sou o João, 13 anos, vivo com o meu padrasto, a minha mãe e o meu irmão.

O meu pai? (**ponto de interrogação**) Perguntam-me às vezes! Não sei! Apenas o vi 2 ou 3 vezes! Porquê? Porque entre a minha vida atribulada entre o Brasil e Portugal ele apenas me procurou essas vezes! Nem me lembro da cara dele! Se tenho pena? Talvez! O meu padrasto e eu fazemos anos um a seguir ao outro (eu dia 19, meu padrasto dia 20). Sabem como comemoramos? Preparamos tudo antes da meia noite: o bolo para os dois e à meia noite em ponto uma partida de (**foto a jogar**). É o pai que eu conheço! TRATO-o por pai.

Sei que a vida é muito atribulada, complicada mesmo; mas um filho, caramba, é uma pessoa com sentimentos, não é uma coisa. Aprendi a não julgar ninguém, mas tento por-me no lugar do meu pai: como seria eu se estivesse no lugar dele? Será que tentava ao menos conhecer o meu filho?”.

Este texto, que pode ser visto como uma forma de desabafo, nunca chegou a ser realizado em filme. “Tentei ter coragem de o fazer, mas quando começava a tentar faz-lo sentia-me desconfortável. Acredite que foi este o filme que quis realizar deste início, e tentei ter coragem para o fazer. Embora por vezes tenha pensado abandonar o tema, este perseguia-me. Peço desculpa por não ter nenhum trabalho para apresentar, não foi por falta de vontade... esta tarefa fez-me refletir e isso doeu”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou explícito na introdução que esta investigação procura compreender e avaliar até que ponto a motivação dos alunos associada à utilização de recursos multimédia pode melhorar e ajudar a reduzir os elevados níveis de indisciplina e de insucesso revelados na escola onde foi implementado o projeto. Mais especificamente, como podem as digital storytelling (DST) funcionar como estratégia educativa no combate à indisciplina e melhorar os comportamentos dos alunos? Como pode a escola, num contexto nem sempre facilitador, onde reina diariamente a indisciplina e onde nem sempre é fácil conviver, ajudar estes alunos a definir projetos de vida? Ou, por outras palavras: de que modo podem ser utilizadas as Digital Storytelling para reforçar as competências comunicacionais dos alunos ajudando-os a definir e a delinear os seus projetos de vida num dado contexto escolar.

As palavras seguintes foram proferidas por um estudante da “Life Academy in the San Francisco Bay Area”

“Teach me in new ways. Connect with me.”

“Be THAT teacher.”

“I want to be creative. Let people hear my voice.”

“Believe in my ability. I’m not looking for Hollywood.”

“I want to be a storyteller.”

“Train me.”

Com o desenvolvimento deste projeto tentámos que os alunos desenvolvessem uma melhoria das suas práticas, modificando comportamentos e atitudes. A aquisição de competências sociais, tecnológicas e cognitivas tornou-os capazes de aplicar conhecimentos e introduzir inovação nos vários trabalhos que realizaram ao longo do ano. Com o projeto DST - Digital storytelling – valorizámos a educação escolar em termos da aprendizagem, das relações interpessoais e do espírito de equipa.

Contribuímos, assim, para criar um espaço onde se geraram ideias, sentimentos, dinâmicas no sentido da busca do conhecimento que despertam o interesse pela aprendizagem.

De início, pode parecer ambicioso o objetivo quando colocámos a questão: “DST - poderá ter potencialidades para a educação e formação?” contudo, o que pretendíamos,

essencialmente, era perceber até que ponto um projeto desta natureza que recorria a este tipo de recurso multimédia podia ajudar a definir o percurso escolar dos alunos.

Os alunos desenvolveram os seus relacionamentos interpessoais, ao ter que trabalhar em grupo, a sua capacidade cívica, participando, por exemplo, num concurso em que o objetivo era mobilizar os alunos para a igualdade e para os direitos humanos, em particular os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, como se pode constatar no blogue que criaram para esse concurso: <http://ajudarnaodiscriminar.blogspot.pt/>.

À medida que o ano foi decorrendo todos se foram revelando mais confiantes na utilização das tecnologias, para além do uso que lhes dão habitualmente, conhecendo as suas potencialidades, levando-os a participar noutros projetos que envolvem multimedia. Partilharam as suas dúvidas e dificuldades, apresentaram soluções e novidades sobre os diversos temas e sobre software multimédia.

Importa ter presente o contexto escolar em que o projeto foi desenvolvido, onde a falta de expectativas das famílias face à escola desencadeia o desinteresse de um elevado número de alunos e potencia a ocorrência de comportamentos desadequados e de situações de indisciplina, o que dificulta a construção de um projeto de vida. Um terço dos alunos que participaram neste projeto vai ficar retido este ano, dois deles por falta de assiduidade às aulas. Contudo, sublinha-se que a falta de assiduidade não se verificou às aulas da disciplina pela qual fui responsável, no âmbito da qual o projeto foi desenvolvido. De referir, igualmente, que os problemas de indisciplina que ocorreram com dois dos alunos e que foram relatados no diário de bordo, fazendo com que um deles fosse suspenso, não os impediu de continuar a frequentar as aulas e inclusivamente continuando a participar no projeto.

Um outro dado que nos parece relevante tem a ver com o aumento da motivação e o interesse pela disciplina de História relacionado com o trabalho sobre o Holocausto e que foi desenvolvido em conjunto com o recurso às tecnologias, em particular, promovendo-se uma aprendizagem colaborativa. Esta transferência de conhecimento e aplicação noutro contexto, neste caso, na disciplina de História, trazendo benefícios enormes ao ensino de História evidencia como é possível mudar atitudes, proporcionar aprendizagens e inverter certos percursos de vida.

Trabalhar de forma continuada e sistemática com estes alunos contribui, certamente, para dar sustentabilidade a esses percursos, permitindo-lhes começar a olhar a escola noutra perspetiva, a valorizá-la e a definir os seus próprios projetos de vida. Acreditamos, que deste modo, a indisciplina diminuirá e o insucesso escolar também.

A educação deve preparar para a vida, deve estar próxima da realidade, deve integrar a recriação do significado das coisas, a cooperação, a discussão, a negociação e a resolução de problemas. Devem assim ser utilizadas, sempre que possível, metodologias que favoreçam a interação entre os alunos, a interação social e a capacidade de comunicar. Metodologias que permitam a mudança de atitudes, o desenvolvimento do pensamento e a descoberta do prazer de aprender, em simultâneo com a cooperação e solidariedade.

Sabemos que, para tornar possível projetos desta natureza, é necessário que os professores se sintam à vontade com o uso das tecnologias. Há ainda algumas resistências à sua utilização que podem estar relacionadas com o desconhecimento e falta de reflexão sobre as possibilidades de trabalho, consulta e comunicação com o computador e, também, a medos de utilização. Gera-se assim, um círculo vicioso que só pode ser ultrapassado pelo entendimento, como diz Papert (1997) de que "o modo de alguém adquirir fluência em tecnologia é semelhante ao modo de adquirir fluência numa língua. A fluência vem com a utilização." (p. 54).

Na última década do século XX, Ponte (1998) descreve a postura dos professores perante as novas tecnologias do seguinte modo:

"Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o mais possível o momento do encontro indesejado. Outros, assumem-se como utilizadores na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as usar na sua prática profissional. Outros ainda, procuram integrá-las no seu processo de ensino usual, sem contudo alterar de modo significativo as suas práticas. Uma minoria entusiasta procura desbravar caminho, explorando constantemente novas possibilidades, mas defronta-se com muitas perplexidades." (p. 10)

Embora nos pareça que a situação atual é um pouco diferente, até pelas medidas que entretanto foram tomadas pelos poderes instituídos, continua a ser evidente a existência da "minoria entusiasta" que vai procurando inovar. Não nos podemos esquecer do Plano Tecnológico da Educação – PTE -, posto em prática há pouco tempo, que estabelecia um conjunto de programas destinados à modernização das escolas e ao aumento do uso de tecnologia no ensino até 2010, tais como: atingir o rácio de dois alunos por

computador com ligação à Internet; garantir em todas as escolas o acesso à Internet em banda larga de alta velocidade; massificar a utilização de meios de comunicação electrónicos, disponibilizando endereços de correio electrónico a 100% de alunos e docentes e assegurar que 90% dos docentes tivessem as suas competências TIC certificadas.

No entanto, apesar do esforço do Estado, das intenções à prática vai ainda alguma distância e o que é certo é que há ainda muito a fazer e a ambição de 90% dos docentes verem as suas competências TIC certificadas ficou muito aquém das expectativas. A maioria dos estabelecimentos de ensino debate-se com o problema de ter um corpo docente com preparação insuficiente para utilizar as novas tecnologias, pois não possuem condições económicas que lhes permitam proporcionar a formação adequada.

Em jeito de reflexão final, e por se tratar de um projeto de investigação-ação não posso terminar estas considerações sem reflectir nas anotações que fui fazendo ao longo do desenvolvimento deste projeto, no diário de bordo. Como professora e investigadora, este permitiu-me crescer pessoal e profissionalmente dado que este projeto me aproximou bastante destes alunos. Permite-me agora dizer, com maior segurança, que o professor que demonstra preocupação e afeto pelos alunos, está atento às suas necessidades e emoções e socializa-os para manifestarem estas mesmas características nas suas interações com os outros. Ao criar demonstrações na sala de aula e ao desenvolver o conteúdo durante as lições, o professor liga-se e baseia-se nos conhecimentos e nas experiências anteriores dos alunos, incluindo nas suas próprias culturas.

A este propósito, Perrenoud (1993) afirma que muitas vezes a ação do professor não se limita à aplicação de uma determinada regra, de um esquema codificado a uma situação concreta:

“Responder ou não, demorar-se um pouco mais com um aluno em dificuldade ou encorajá-lo com uma palavra, escolher entre ver e não ver, sancionar ou não uma conduta desviante, seguir ou não uma pista sugerida pelo aluno, dar sequência a uma discussão ou terminá-la, dar a palavra a este ou àquele, aceitar ou não uma proposta, dramatizar ou banalizar um apelo à calma ... tantas decisões tomadas no momento, sem grande ou nenhuma reflexão.” (p. 37)

O projeto, em si, é caracterizado por diversas palavras-chave: **aprendizagem** porque alguns minutos foram suficientes para aprenderem o essencial para construir filmes,

uma vez que estes alunos não tinham nenhum conhecimento deste tipo de software e acabaram a construir filmes; **autonomia**, porque como menciono no diário de bordo são eles próprios que tomam as suas decisões “Sempre que gravam um clip ouvem de seguida para verificar se ficou “a gosto”. Repetem a maioria, ou porque tem ruído ou porque ficou baixinho; e não sou eu que decido quando é para repetir, são eles próprios.”; **cooperação**, porque existe uma entreajuda entre eles “A Joana, que já fez o filme dela, com pequenas ajudas minhas, tem-se revelado muito empenhada e uma grande aliada minha, está sempre a ajudar e a motivar os colegas. Dizem que é a minha assistente”; **criatividade**, pois quando lhes damos liberdade aprendem a utilizar as capacidades que muitas vezes não foram ainda reveladas: “A Susana, que tem muito jeito para o desenho, diz-me que vai desenhar a estória dela “mas depois como passa os desenhos para o computador?”. “Eu ajudo-te” disse-lhe.”.

Mas, nem tudo corre bem e há também que referir as poucas aulas em que reinou a **indisciplina**: “Hoje foi uma sessão um pouco tensa: na nossa última aula o Leonardo teve uma falta disciplinar por atitudes incorretas comigo. A situação foi grave e o Diretor teve que intervir. O Leonardo foi suspenso.” Mas estes factos não foram o suficiente para parar a **motivação**, pois continuaram a ir às aulas e a trabalhar com entusiasmo. Esse empenhamento é também transmitido a outros colegas de outras turmas: “Vários colegas de outras turmas, que sabem o trabalho que estes alunos estão a desenvolver saem rapidamente das salas e vêm assistir “às gravações” como eles dizem! Já sabem que não podem bater à porta e têm que a abrir devagarinho pois não pode haver barulhos porque os colegas podem estar a gravar! “Isto é giro, também queríamos fazer stora”! Só assistiram ao trabalho “mais emocionante” daí a empolgação penso eu. “Isto parece um estúdio de gravação! É tão engraçado!” E ninguém tem pressa em sair”. A **inovação** também caracteriza este projeto “Vão fazendo os pequenos filmes no Photostory que rapidamente se revela com pouco potencial para o que querem: “Quero falar com música por baixo; com o Photostory não consigo”, diz a Rita!” Para alunos que não sabiam rigorosamente nada deste processo ter capacidade de **reflexão** e **pensamento crítico** para atingir os seus objetivos é verdadeiramente admirável: “De vez em quando fazem experiências com o material que têm para realizar os filmes no MovieMaker, uma vez que o Photostory “se revelou com pouco potencial”, segundo a Joana.”. Para um professor é muito gratificante vê-los chegar à sala de aula com entusiasmo: “Hoje o ambiente estava magnífico; vinham cheios de vontade de

fazermos desta aula um estudio de gravação; todavia a sala tem 8 alunos e torna-se complicado manter o silêncio; fora as vezes em que o aluno que está a gravar se engana; havia 3 alunos que queriam gravar: Leonardo, Luís e Susana. O Leonardo foi o primeiro e único; não será necessário dizer porquê: a situação torna-se hilariante; enganos e mais enganos, ele quer gravar tudo num só clip porque a letra “perde” algum sentido segundo ele e assim torna-se difícil, pois se se engana no final tem que começar tudo de novo.”. O facto de terem que refletir sobre eles próprios dá-lhes alguma capacidade de reflexão: “Diz o João: “Já sei! O meu filme vai ser baseado num dia passado com os meus irmãos e na bagunça que vivo, mas que não vivo sem ela!”. A **pesquisa** e a **partilha** são também constantes neste projeto :“Peço-lhe para selecionarem algumas imagens, escreverem um pequeno texto e selecionarem uma música para treinarem no Phostory”. Mesmo quando não estavam à vontade para falar das suas vidas preocupavam-se com os colegas e tentavam que a sua estória fosse divulgada “Segundo a Susana “a Rita é vítima de bullying porque não aproveitias a tua história?” pergunta a Susana.”

Todas estas constatações me fazem acreditar que o trabalho desenvolvido foi muito positivo e acreditamos nas potencialidades destes recursos multimédia e continuaremos a contribuir no quotidiano para a integração das novas tecnologias no ensino, incentivando alunos e professores ao seu uso.

Não quero terminar, sem deixar de referir que, com este estudo, também, pretendo dar um contributo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, sobretudo em contextos escolares bastante difíceis, estimulando e motivando em primeiro lugar os professores a utilizarem as novas tecnologias.

Bibliografia

Amado, J. (1998). *A indisciplina e a formação do professor competente*. Porto: Edições ASA.

Aquino, J. (Org.). (1996) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3ª ed. São Paulo: Summus.

Bogdan, R. & Bicklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (1999). O lugar da escola na política curricular actual, para além da reestruturação e da descentralização In M. J. Sarmiento (Org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (p. 157-190). Porto: Edições ASA.

Caetano, A. P. (2001). *A Mudança dos Professores em Situações de Formação, pela Investigação-Ação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de doutoramento, texto policopiado).

Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: IIE.

Carbonell, J. (2002) *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Cardoso, A. P. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, nº1, 85- 99.

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Center for Digital Storytelling. (2005). Center for Digital Storytelling Web site. Consultado em 2012, Janeiro 16, em <http://www.storycenter.org/history/>

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de Todos e para Todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.

Correia, J. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

Costa, F. A. (2007). Tecnologias em educação - um século à procura de uma identidade. In F. A. Costa (org.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora

Costa, F. (Coord.) (2008). *Competências TIC. Estudo de Implementação* (Vol. I.) Lisboa: Gepe-Ministério da Educação.

Delors, J. (2005). *A educação para o século XXI. questões e perspectivas* (1.º ed.). Porto Alegre: Artmed.

Delors, J. (1998). Educação um tesouro a descobrir . Consultado em 28/01/2012 <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf> -

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: ACE, 633-638.

Estrela, A. & Falcão, E. (1992). *Investigação-Ação em Educação. Problemas e tendências*. Actas do Iº Colóquio Nacional A.F.I.R.S.E./A.I.P.E.L.F. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Estrela, A. & Ferreira, J. (2001). *Investigação em Educação – Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.

Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 2.ed. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1999). Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. Lisboa: Educa.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. Consultado 25/01/2012 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>

Fernandes, M. (2000) *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, A. (1996). *O futuro da educação perante as novas tecnologias*. Consultado 20/01/2012, disponível em <http://eden.dei.uc.pt/~adf/Forest95.htm>

Freire, I. & Amado, J. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola*. Edições ASA.

Freire, I. (1997). “O estudo de caso centrado na escola e a investigação sobre indisciplina: questões metodológicas”. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.) *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 561 – 574.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa* [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia da autonomia- paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia- paulofreire.pdf) consultado em 10/02/2012.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fosnot, C. (1998). *Construtivismo: Uma teoria psicológica da aprendizagem*". In C. Fosnot (org). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática* (pp. 25-50).Porto Alegre: ArtMed.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

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.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.

Gregoire, R., Bracewell, R., & Laferrière, T. (1996) *The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools: Documentary Review*. Laval University and McGill University.

Guimarães, A. (1996) *Vigilância e punição na escola*. Campinas: Papirus.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Porto: Edições ASA.

Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. consultado em 15/02/2012 em: http://www.davidtinapple.com/illich/1970_deschooling.html,

Jesus, S. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Lisboa: Edições ASA.

Kemmis, S. (1993). Action research. In M. Hammersley (Org.), *Educational research: Current issues* (pp. 177-190). London: Paul Chapman.

Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Berkeley, CA: Digital Diner. Consultado em 02/02/2012, em <http://www.storycenter.org/storage/publications/cookbook.pdf>

Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação* 33 (3), 198-204.

Leite, C., Fernandes, P. (2005) *Relatório de Avaliação Externa dos Agrupamentos de Escolas do Concelho do Porto*. Porto: FPCE-UP.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Minayo, M.C.S. (1996). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4.ed. São Paulo: HucitecAbrasco.

Miranda, T. (1999). A linguagem e o pensamento na elaboração conceitual. *ÁGERE – Revista de Educação e Cultura*. Núcleo de Linguagem, Desenvolvimentos e Ação Pedagógica/Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Bahia. 1 (1), 147-166.

Moran, J. (2007). *Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. São Paulo:Ed. Papirus educação.

Morgado, José (2002). Autonomia Curricular: coerência entre o local e global. M. Fernandes *et al.* *O particular e o global no virar do milénio*. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa: Colibri, pp.1031-1040.

Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília

Nóvoa, A. (2003). *Cúmplices ou reféns?* Revista nova Escola, consultado em 14/01/2012 em <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/413/378>

Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks California: Corwin Press.

Paiva, J., (2002). *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*. Consultado em 2012/03/16 em: <Http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/estudo.pdf>

Papert, S. (1997). *A família em Rede*. Lisboa: Relógio d Água.

Pascal, P. (2006). *A escola faz-se com pessoas - Undi N ta Bai*. Porto: Profedições

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa Editores.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto: ASA Editores.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

-
- Pessoa, A. (1998). *Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Scipione,
- Ponte, J. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Editora Texto.
- Postman, N. (2002). *O fim da educação. Redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Quintas, S. (1998). *Las Técnicas de Grupo en la Animación Comunitaria Salamanca*: Amarú Ediciones.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 4ª edição. Consultado em 12/02/2012 (<http://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais>)
- Robin, B. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. Theory Into Practice vol. 47 3 Jul, 220-228. London: Routledge.
- Rodrigues, D. (2006). (org.) . *Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educação inclusiva* – “Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sumus, 297-321
- Rogers, C. (2000). *Manual de Counselling*. Consultado em 02/02/2012 http://blog.newtonpaiva.br/seer_3/index.php/RevistaPsicologia/article/viewFile/116/125 . <http://pt.scribd.com/doc/7094505/Rogers-o-Jeito-de-Ser>
- Sanches, I.; Teodoro, A. (2005). *Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Consultado em 03/03/2012 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>
- Steiner, G. (2008). *Os livros que não escrevi. Tradução de Miguel Serras Pereira*. Lisboa: Gradiva.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina
- Vives i Gràcia, J. (2006) – *La Alfabetización informacional: una alfabetización pendiente en la era digital*. In A. Moranda & E. Simeão (org.), *Alfabetização digital e acesso ao conhecimento* (pp. 70-77). Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília.
- Zabalza, M. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: ARTMED.

Webgrafia:

<http://dst-construindoprojetosdevida.blogspot.pt/>

<http://courseweb.lis.illinois.edu/~jevogel2/lis506/howto.html>

http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm

http://www.microsoft.com/education/teachers/guides/digital_storytelling.aspx

<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>

<http://digitales.us/sites/default/files/digitalstorytellingarticle.pdf>

http://www.historiasdoconsumo.org/?page_id=257

<http://www.uni.edu/icss/researchhelps/miller.pdf>

http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/DigitalParticipation.pdf

<http://aebpc.pt/escola/docs/Projecto%20Educativo%20Novos%20Rumos%20-%20AEBPC.pdf>

http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling

Anexos

Anexo I – Guião de Entrevista aos Alunos

GUIÃO DA ENTREVISTA

Local da entrevista: EB, 2,3 Bairro Padre Cruz	Data da entrevista:
Entrevistado: Alunos	Entrevistador: Catarina Andrade

OBJECTIVOS GERAIS: Conhecer a motivação que os levou a participar neste trabalho; perceber a avaliação que fazem do trabalho;

Questões	Objetivos	Tema/Unidade temática
<ul style="list-style-type: none"> • Como foi escolhida a história? • Como foram escolhidas as imagens? • E o som? 		Justificação das escolhas
<ul style="list-style-type: none"> • Foi difícil chegar ao produto final? • Ficaste satisfeito? • Neste momento alteravas alguma coisa? 	Compreender quais os objetivos do projeto educativo da escola	
<ul style="list-style-type: none"> • Já sabias trabalhar com os softwares utilizados para realizares os filmes? • Se não, foi difícil aprenderes? 	Como a escola pode ajudar a definir projetos de vida através de projetos inseridos no projeto educativo	
<ul style="list-style-type: none"> • Este tipo de projeto DST oferecido diretamente pela escola não seria uma proposta interessante para os incluir e alcançar objetivos positivos através das 	Em que medida reconhece ou não neste projeto potencialidades para a educação e formação destes	

<p>Tic?</p> <ul style="list-style-type: none">• O que pode a escola oferecer a este tipo de alunos e que ainda não está a fazer?	<p>alunos, nomeadamente no que diz respeito à reflexão dos seus projetos de vida</p>	
<ul style="list-style-type: none">• Qual a sua opinião em relação ao projeto em que os alunos estiveram envolvidos?		

Anexo II - Guião de Entrevista à Diretora de Turma

Guião da Entrevista

Local da entrevista: EB, 2,3 Bairro Padre Cruz	Data da entrevista:
Entrevistado: - Diretora de Turma	Entrevistador: Catarina Andrade

OBJECTIVOS GERAIS: Identificar perceções da diretora de turma sobre o uso do computador. Conhecer a opinião da diretora de turma acerca da mais valia deste projeto para os alunos.

Questões	Objetivos	Tema/Unidade temática
<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Anos de serviço • Disciplina que lecciona • Cargos ocupados (DT, outros, ...) • Formações específicas (TIC, e/ou relacionadas com inclusão,) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar perfil da diretora de turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil da professora
<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de utilização faz do computador na sala de aula? • Que Programas utiliza? Com que objetivos? • Como descreve a receptividade da parte dos alunos • Que tipo de Formação realizou? específica ou auto-aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar que conhecimento tem das TIC e a relação que tem com as TIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização (ou domínio) computador em sala de aula
<ul style="list-style-type: none"> • Não sendo o contexto desta escola facilitador na aprendizagem dos 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar 	

<p>alunos, uma vez que a indisciplina e violência são uma constante diária, que propostas oferece a escola a este tipo de alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como classifica o interesse que estes alunos revelam por se envolver em projetos desta natureza? • Quem são estes alunos? • Que perspetiva vê para os seus futuros? • Que papel pode ter a escola na definição dos seus projetos de vida? 	<p>perspetiva da DT acerca da forma como a escola pode ajudar a definir projetos de vida através de projetos inseridos no projeto educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva da DT face aos projetos
<ul style="list-style-type: none"> • Acha que este tipo de projeto oferecido diretamente pela escola contribui para a sua inclusão escolar/social? De que modo? • O facto de se tratar de projetos que envolvem as Tic tem influência nessa possível inclusão? • O que pode a escola oferecer a este tipo de alunos, para além do que já está a fazer? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar perspetiva da DT sobre se reconhece ou não neste projeto potencialidades para a educação e formação destes alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva da DT face a este projeto - DST
<ul style="list-style-type: none"> • Que projetos de vida futura perspetiva para estes alunos? 		<ul style="list-style-type: none"> • Perspetiva de vida futura para os alunos envolvidos no projeto

Anexo III – Guião da Entrevista ao Diretor

GUIÃO DA ENTREVISTA

Local da entrevista: EB, 2,3 Bairro Padre Cruz	Data da entrevista:
Entrevistado: António Almendra – Director	Entrevistador: Catarina Andrade

OBJECTIVOS GERAIS: Aprofundar o conhecimento sobre o projeto educativo da escola e identificar perspetivas do diretor sobre o impacto dos projetos na aprendizagem destes alunos. Conhecer a importância do projeto DST no processo de aprendizagem destes alunos.

Questões	Objetivos	Tema/Unidade temática
<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Anos na direcção • Quais as principais preocupações desta direcção? • O que considera que mudou na sua direcção? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer tipo de direcção da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Dados profissionais
<ul style="list-style-type: none"> • Tendo em conta o tipo de bairro em que a escola está inserida quais as grandes preocupações do projeto educativo? • Quais os temas a que a escola dá mais importância no projecto educativo? • Normalmente existem dificuldades na implementação dos projetos integradores do PE? Em caso afirmativo, quais as 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais os objetivos do projeto educativo da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto educativo e projetos com recurso ao uso das tecnologias

<p>principais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • No final do ano os objectivos dos projectos/actividades têm sido alcançados? Se não, porquê? • Têm existido o envolvimento desejado por parte dos alunos? • Como é que têm avaliado estes projectos? • No âmbito desses projetos há muitos a envolver as novas tecnologias? • Qual a percepção sobre o uso das tecnologias para melhorar as aprendizagens? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Não sendo o contexto desta escola facilitador na aprendizagem dado o elevado nível de violência e indisciplina que propostas oferece a escola a este tipo de alunos? • Que tipo de alunos são estes e que perspectiva para os seus futuros? • O que pode a escola oferecer a este tipo de alunos e que ainda n está a fazer? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como a escola pode ajudar a definir projetos de vida através de projetos inseridos no projeto educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração/inclusão escolar e social
<ul style="list-style-type: none"> • O que pensa sobre este tipo de projeto DST como forma de promover a inclusão escolar e social? • Qual a sua opinião em relação ao projeto em que os alunos estiveram envolvidos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Em que medida reconhece ou não neste projeto potencialidades para a educação e formação destes alunos, nomeadamente no que diz respeito à reflexão dos seus projetos de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidades do projeto DST

Anexo IV – Extrato do Diário de Bordo

ALEGRIAS

setembro 2012

“Afinal fui colocada na mesma escola. Fique muito contente, mesmo muito. Agora posso avançar sem problemas.

Quando as aulas começaram fiquei contente pois tinha uma turma que pensei ser a ideal para trabalhar no projecto: insucesso escolar (eram todos os alunos repetentes de 7º ano), alunos indisciplinados que levaram ao dito insucesso. Pensei ser uma ótima “matéria-prima”. ”

APRENDIZAGEM

novembro 2011

“O *PhotoStory*, nome do software multimédia que iremos utilizar, é bastante simples e intuitivo: 90 minutos foram suficientes para aprenderem o essencial. No final já tinham pequenos filmes com cerca de 1 minuto de duração”

AUTONOMIA

Hoje quase concluímos os filmes todos; o João Carvalho está incompleto ainda, mas prometeu que o irá acabar. Veremos. Continuamos em “estúdio de gravação”, entre microfones, auscultadores, “cala-te, que estou a gravar”, “bolas tossis-te, vou ter que repetir”, lá íamos avançando. Sempre que gravam um clip ouvem de seguida para verificar se ficou “a gosto”. A maioria repetem-nos, ou porque tem ruído ou porque ficou baixinho; e não sou eu que decido quando é para repetir, são eles próprios.

AVALIAÇÃO

“Estivemos algum tempo a conversar acerca do trabalho desenvolvido com estes alunos e o diretor questionou a hipótese de ser criado um CEF no proximo ano letivo, neste moldes – multimedia”

COOPERAÇÃO

janeiro 2012

“A Joana, que já fez o filme dela, com pequenas ajudas minhas, tem-se revelado muito empenhada e uma grande aliada minha, está sempre a ajudar e a motivar os colegas. Dizem que *é a minha assistente*”

27 janeiro 2012

O Luís com a ajuda da Joana também está de volta do seu trabalho, troca bastantes ideias com a Joana

CRIATIVIDADE

Novembro 2011

“A Susana, que tem muito jeito para o desenho, diz-me que vai desenhar a estória dela “mas depois como passa os desenhos para o computador?”. “Eu ajudo-te” disse-lhe.”

DUVIDAS

Setembro de 2011

“Tinha um problema a resolver: não estava a conseguir trabalhar com a turma que tinha inicialmente escolhido e não podia deixar passar muito mais tempo, pois tenho um prazo a cumprir. De entre 11 turmas que tenho pensei logo na hipótese de escolher uma outra. Mas isso não dependia só de mim: como iria a minha orientadora reagir a esta ideia? Tinha que resolver rapidamente este obstáculo; não me agradava a ideia de ver os dias passar e o trabalho não avançar.”

INCERTEZAS

Agosto de 2011

“No final de Agosto comecei a questionar-me: “e se for colocada noutra escola?”, “e se for colocada numa escola longe daquela onde vou fazer o projecto?”, começaram a surgir muitas interrogações e preocupações na minha cabeça.”

INDISCIPLINA

novembro 2011

“Hoje foi uma sessão um pouco tensa: na nossa última aula o Leonardo teve uma falta disciplinar por atitudes incorretas comigo. A situação foi grave e o Diretor teve que intervir.”

INOVAÇÃO

dezembro 2011

“Vão fazendo os pequenos filmes no Photostory que rapidamente se revela com pouco potencial para o que querem: *“Quero falar com musica por baixo; com o Photostory não consigo”*, diz a Rita! *“Consegues!”* disse eu, e ensinei-os a todos como se fazia! Mas, na realidade é trabalhoso; temos que ir mudando o slide à medida que vamos falando e ouve-se o “clique” da mudança do slide. Temos que tentar fazer no Movie Maker.”

10 fevereiro 2012

Hoje o ambiente estava magnífico; vinham cheios de vontade de fazermos desta aula um estúdio de gravação; todavia a sala tem 8 alunos e torna-se complicado manter o silêncio; fora as vezes em que o aluno que está a gravar se engana; havia 3 alunos que queriam gravar: Leonardo, Luís e Susana. O Leonardo foi o primeiro e único; não será necessário dizer porquê: a situação torna-se hilariante; enganos e mais enganos, ele quer gravar tudo num só clip porque a letra “perde” algum sentido segundo ele e assim torna-se difícil, pois se se engana no final tem que começar tudo de novo

MOTIVAÇÃO

fevereiro 2012

Vários colegas de outras turmas, que sabem o trabalho que estes estão a desenvolver saem rapidamente das salas e vêm assistir “às gravações” como eles dizem! Já sabem que não podem bater à porta e têm que a abrir devagarinho pois não pode haver barulhos porque os colegas podem estar a gravar! “*Isto é giro, também queríamos fazer stora*”! Só assistiram ao trabalho “mais emocionante” daí a empolgação penso eu. “Isto parece um estudio de gravação! É tão engraçado! E ninguém tem pressa em sair” comentam uns com os outros a meia duzia de outra turma que normalmente vem assistir ao final das gravações

SURPRESA

4 novembro 2011

“À noite quando fui ao *email* tinha recebido um da Joana, que anexo:

ideias para o trabalho nas aulas de 45 min [Voltar a mensagens](#) |  

 Juaninha Fradão 04-11-2011
Para Catarina Oliveira [Responder](#)

 2 anexos (total 310,0 KB) [Vista Activa do Hotmail](#)




Ver apresentação de diapositivos (2) | [Transferir tudo como zip](#)

Professora eu fui tendo estas ideias dão para o trabalho?
eu sei que tem de ser algo que tenhamos gostado mas isto é momentos bons.

PESQUISA

18 Novembro 2011

“Peço-lhe para selecionarem algumas imagens, escreverem um pequeno texto e selecionarem uma música para treinarem no Phostory”

REFLEXÃO

11 Novembro 2011

“Diz o João: “Já sei! O meu filme vai ser baseado num dia passado com os meus irmãos e na bagunça que vivo, mas que não vivo sem ela!”

“A Joana, que é simplesmente a aluna mais interessada e participativa e que depois de eu ter contado as minhas estórias ficou muito calada disse-me que este trabalho estava a obrigá-la a pensar em muitas coisas.”

“A Rita trouxe a sua estória escrita de casa, como tpc. O facto de se preocupar com o trabalho, sem ser nestes 45 minutos é muito revelador e interessante. O que mais lhe “desagrada” neste trabalho “é ter que refletir, principalmente porque as situações que procuram são sempre as menos positivas, as que mais a afetam.”

PARTILHA

11 Novembro 2011

“Sentiam-se inibidos e o Leonardo dizia: “ainda tenho uma vida curta, tenho poucas estórias..”ao que o Sukraj replicava: “tens uma vida curta mas cheia de acontecimentos”, e então o João comentou: “Suk, tu que vieste lá das Indias é que deves ter muito para contar...”. “

“Segundo a Susana “a Rita é vítima de bullying porque não aproveitias a tua história?” pergunta a Susana.”

PENSAMENTO CRITICO

9 dezembro 2011

“De vez em quando fazem experiências com o material que têm para realizar os filmes no MovieMaker, uma vez que o Photostory “*se revelou com pouco potencial*”, segundo a Joana.”