



Departamento de Educação e Ensino a Distância

---

Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia

Utilização no ensino online de Produtos Multimédia na perspetiva  
*Digital Storytelling*

Susana Monteiro dos Santos de Sousa Fonseca

Lisboa, Junho de 2014

Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia

Utilização no ensino online de Produtos Multimédia na perspetiva  
*Digital Storytelling*

Susana Monteiro dos Santos de Sousa Fonseca

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Comunicação Educacional Multimédia

Orientadora: Professora Doutora Alda Pereira

Coorientadora: Professora Doutora Maria de Jesus Relvas

Lisboa, Junho de 2014

## Agradecimentos:

À Professora Doutora Alda Pereira, minha orientadora, pelo modo como me orientou e me aconselhou, pelas suas valiosas sugestões e críticas pertinentes que me motivaram a seguir e a superar as dificuldades nesta caminhada.

À Professora Doutora Maria de Jesus Relvas, minha coorientadora, agradeço a simpatia e a cordialidade com que sempre me recebeu, o interesse e o apoio na orientação deste estudo, assim como as sugestões e as críticas pertinentes.

À área de Composição Multimédia da Universidade Aberta, em especial à Dr.<sup>a</sup> Fátima Silva e ao Dr.<sup>o</sup> Hélder Matta e Silva, pelo apoio prestado na feitura dos vídeos.

Aos estudantes das Licenciaturas em Línguas, Literaturas e Culturas – Variante de Línguas Estrangeiras, Línguas Aplicadas e Estudos Europeus, que me possibilitaram o desenvolvimento da investigação.

A todos os meus colegas, pela compreensão, pela amizade e pelo interesse demonstrados, especialmente as minhas colegas Cristina Teixeira, Mariana Dias e Maria Santana.

Aos meus pais e à minha avó que sempre me apoiaram e sempre souberam que eu era capaz.



## Resumo

A arte de contar histórias é intemporal e tem atravessado gerações. Nos dias de hoje, mantém-se o interesse nesta arte, apenas se alteraram os formatos das histórias. Assim sendo, deparamo-nos com um leque de produtos multimédia que vêm colorir a forma como as narrativas se apresentam. O *Digital Storytelling* permite combinar essa arte de contar histórias com as novas tecnologias, aliando a narrativa ao elemento digital, com áudio, vídeo e diversificados elementos multimédia que temos ao dispor.

Esta dissertação foca o papel do *Digital Storytelling* no ensino e a forma como este pode complementar os conteúdos lecionados, favorecendo a motivação e um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

A investigação iniciou-se com a criação de guiões de *Digital Storytelling* sobre alguns conteúdos da Unidade Curricular de Sociedade e Cultura Inglesas I, das Licenciaturas em Línguas, Literaturas e Culturas – Variante de Línguas Estrangeiras, Línguas Aplicadas e Estudos Europeus, que resultaram na construção de três produtos multimédia, mais especificamente três vídeos, elaborados pela equipa técnica da Universidade Aberta. Estes vídeos foram posteriormente utilizados como recurso didático de suporte à leção dos respetivos conteúdos, e a eficácia e o impacto da sua utilização nas estratégias de aprendizagem foi avaliada pelos aprendentes. A partir da recolha metodológica dos resultados, mostro o impacto que a utilização do *Digital Storytelling* teve num ambiente concreto de aprendizagem, demonstrando a sua potencialidade enquanto recurso de aprendizagem.

**Palavras-chave:** *Digital Storytelling*, criatividade, ensino, motivação, Renascimento, aprendizagem, tecnologias.

## Abstract

The art of storytelling is timeless and has crossed generations. Nowadays, though the interest in this art subsists, the formats of the stories have changed. Thus, we are presented with a wide range of multimedia products that brings colour to the way the narratives are represented. *Digital Storytelling* allows you to combine the art of storytelling with new technologies, by joining the narrative element with digital audio, video and the diversity of available multimedia elements.

This dissertation focuses on the role of *Digital Storytelling* in education and how it can complement the contents that are taught, encouraging motivation and a more effective involvement in the teaching-learning process.

This research began with the creation of *Digital Storytelling* scripts on some of the contents taught in the curricular unit English Society and Culture I of the Degrees in Languages, Literatures and Cultures – Variant of foreign Languages, in Applied Languages and in European Studies, which resulted in the construction of three multimedia products, namely three videos, produced by the Universidade Aberta technical team. These videos were used as didactic resources to support the teaching practice of their respective contents. The effectiveness and impact of their use on the learning strategies were evaluated by the learners.

The methodological collection of outcome data made evident the impact that the use of *Digital Storytelling* had in a specific learning environment, demonstrating its potential as a learning resource.

**Keywords:** *Digital Storytelling*, creativity, education/teaching, motivation, Renaissance learning, technologies

## Índice

Resumo.....	iii
Abstract .....	iii
Índice de tabelas .....	vii
Índice de ilustrações.....	viii
Índice de gráficos .....	ix
Introdução .....	2
1- Objetivos da investigação.....	3
2- Organização da investigação .....	4
3- Organização da Dissertação .....	4
CAPÍTULO I - O <i>Digital Storytelling</i> .....	7
1.1. O poder das histórias .....	7
1.2. Conceito de <i>Digital Storytelling</i> .....	8
1.3. A história do <i>Digital Storytelling</i> .....	10
1.4. Tipos de <i>Digital Storytelling</i> .....	11
1.5. Análise crítica de investigações realizadas .....	12
1.6. Quatro exemplos inspiradores de <i>Digital Storytelling</i> .....	14
1.7. Desenvolvimento (fases, guiões).....	15
1.8. <i>Digital Storytelling</i> no ensino .....	16
1.9. O processo do <i>Storyteller</i> .....	20
1.10. Avaliação do <i>Storyteller</i> .....	20
1.11. Tecnologia e recursos de <i>Hardware</i> e <i>Software</i> .....	22
CAPÍTULO 2 – A Educação a Distância.....	26
2.1. Gerações de educação a distância .....	28
2.1.1. Gerações de educação do ponto de vista pedagógico.....	29
2.1.2. Gerações de educação do ponto de vista tecnológico .....	31
2.2. Recursos educativos no Ensino a Distância .....	35
2.3. Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimédia.....	40
2.4. O Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta.....	42
CAPÍTULO 3 – Metodologia.....	49
3.1. Problema e questões de investigação .....	49
3.2. Enunciação do Problema de Investigação .....	50
3.3. Formulação de Questões de Investigação .....	50
3.4. A Metodologia Design Based Research.....	50
3.5. Intervenção na investigação .....	52
3.6. Instrumentos de recolha de dados .....	54

---

3.7. Recolha e Análise de Dados.....	56
CAPÍTULO 4 – Análise e interpretação de dados .....	59
4.1. Respostas dos estudantes aos questionários de avaliação dos vídeos .....	59
4.1.1. Vídeo <i>As Guerras das Rosas</i> .....	60
4.1.2. Vídeo <i>A Reforma Henriquina</i> .....	62
4.1.3. Vídeo <i>A Era Isabelina</i> .....	64
4.2. Respostas dos estudantes às atividades propostas.....	66
4.3. Cruzamento de dados .....	77
CAPÍTULO 5 - Conclusões .....	88
5.1. Respostas às questões de investigação .....	89
5.2. Limitações na investigação .....	94
5.3. Implicações da investigação.....	95
Bibliografia .....	98
Anexo 1 .....	109
Anexo 2 .....	110
Anexo 3 .....	111
Anexo 4 .....	112
Anexo 5 .....	114
Anexo 6 .....	116
Anexo 7 .....	118
Anexo 8 .....	120

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Os sete elementos do <i>Digital Storytelling</i> .....	10
Tabela 2 – Tipos de narrativas digitais (fonte: Robin: 2006) .....	12
Tabela 3 – Sete elementos do <i>Digital Storytelling</i> (fonte: Robin & Pierson) .....	19
Tabela 4 – Grelha 1 de análise do <i>Storyteller</i> .....	20
Tabela 5 - Grelha 2 de análise do <i>Storyteller</i> .....	21
Tabela 6 – Recursos ( <i>software</i> ) .....	24
Tabela 7 – Pedagogias da Educação a Distância (fonte: Terry Anderson e Jon Dron, 2011) .....	31
Tabela 8 – Características nas Gerações Tecnológicas de Ensino a Distância (fonte: Maria João Gomes, 2003) .....	35
Tabela 9 – Classificação do vídeo <i>A Guerra das Rosas</i> .....	60
Tabela 10 – Relação do vídeo com o tema em estudo .....	61
Tabela 11- Classificação do vídeo <i>A Reforma Henriquina</i> .....	62
Tabela 12 – Relação do vídeo com o tema em estudo .....	63
Tabela 13 – Classificação do vídeo <i>A Era Isabelina</i> .....	64
Tabela 14 – Relação do vídeo com o tema em estudo .....	65
Tabela 15 – Número de respostas por turma .....	67
Tabela 16 - Primeira questão da tarefa .....	68
Tabela 17 - Segunda questão da tarefa .....	68
Tabela 18 - Terceira questão da tarefa .....	69
Tabela 19 - Quarta questão da tarefa .....	70
Tabela 20 - Quinta questão da tarefa .....	71
Tabela 21 - Primeira questão da tarefa (2º vídeo) .....	72
Tabela 22 - Segunda questão da tarefa (2º vídeo) .....	72
Tabela 23 - Terceira questão da tarefa (2º vídeo) – expressões positivas .....	73
Tabela 24 - Terceira questão da tarefa (2º vídeo) – expressões negativas .....	74
Tabela 25 - Primeira questão da tarefa (3º vídeo) .....	75
Tabela 26 - Segunda questão da tarefa (3º vídeo) .....	76
Tabela 27 - Terceira questão da tarefa (3º vídeo) .....	76
Tabela 28 – Cruzamento entre turmas e o título para o vídeo .....	77
Tabela 29 – Cruzamento entre turmas e palavras-chave de caracterização do vídeo .....	78
Tabela 30 – Palavras agrupadas em “outros” .....	78
Tabela 31 – Cruzamento entre turmas e o resumo do vídeo .....	79
Tabela 32 – Cruzamento entre turmas e as consequências das <i>Guerras das Rosas</i> .....	79
Tabela 33 – Cruzamento entre turmas e os conteúdos da Sociedade Inglesa .....	80
Tabela 34 – Cruzamento entre turmas e o conteúdo do vídeo .....	81
Tabela 35 – Cruzamento entre turmas e palavras que caracterizem Henrique VIII .....	82
Tabela 36 – Cruzamento entre turmas e expressões positivas sobre a <i>Reforma Henriquina</i> .....	83
Tabela 37 – Cruzamento entre turmas e expressões negativas sobre a <i>Reforma Henriquina</i> .....	83
Tabela 38 – Cruzamento entre turmas e o papel do Renascimento Inglês .....	84
Tabela 39 – Cruzamento entre turmas e adjetivos que caracterizem Isabel I .....	85
Tabela 40 – Cruzamento entre turmas e o resumo do reinado Isabelino .....	86

## Índice de ilustrações

Ilustração 1 – 4 elementos básicos de criação de uma <i>DS</i> (fonte: Patrick Woessner: 2009) .....	9
Ilustração 2 – Dimensões de pensamento.....	18
Ilustração 3 – Pirâmide de recursos com base na taxonomia de Bloom .....	23
Ilustração 4 – Teoria cognitiva da aprendizagem multimédia de Mayer .....	41

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Classificação do vídeo <i>As Guerras das Rosas</i> .....	60
Gráfico 2- Relação do vídeo com o tema em estudo.....	61
Gráfico 3- Classificação do vídeo <i>A Reforma Henriquina</i> .....	62

# Introdução

Stories you read when you're the right age never quite leave you. You may forget who wrote them or what the story was called. (...) but if a story touches you it will stay with you, haunting the places in your mind that you rarely ever visit. Neil Gaiman, *M is for Magic*

## Introdução

Com o constante avanço da tecnologia, a forma como nos envolvemos com as histórias sofreu, conseqüentemente, alterações. A literatura tradicional deixou-nos a importância da voz na transmissão das histórias, e esta voz, enquanto veículo transmissor, vinha pautada pelas flexões e das expressões do contador. O contador transmitia a história apenas com o uso da palavra oral, com as expressões vincadas no rosto, com os gestos das mãos e com os movimentos do corpo a acompanhar a entoação.

A tradição destes contadores vai-se esfumando com o tempo, embora ainda persistam alguns vestígios nas vozes dos nossos pais e avós, ou mesmo nas nossas, que mantêm a recordação do tempo em que fomos meros ouvintes. Apesar do respeito que a tradição merece e da importância da sua conservação, temos, nos dias de hoje, novas formas de abraçar as histórias e de lhes dar corpo. O ideal será sempre resguardar o lugar da tradição e criar espaço para a tecnologia, sem que se anulem ou sem que uma anule a outra. Se formos suficientemente inventivos e tradicionais, podemos recriar a tradição ou renová-la, dando-lhe contornos de modernidade. Se muitos autores publicaram em papel a recolha das inúmeras versões de lendas e contos populares transmitidos apenas oralmente (recorde-se Garrett, *Romanceiro*), de forma a preservá-los do tempo e da memória, porque não poderemos nós, enquanto herdeiros simultaneamente da tradição e da modernidade, publicar essas mesmas histórias em outros formatos?

A possibilidade de combinação de narrativas tradicionais e de novas tecnologias está, hoje em dia, já presente num processo de elaboração das designadas histórias digitais, como foi desenvolvido no *Center for Digital Storytelling* (Stephenson, 2006 & Barrett 2006). Esta investigação pretende, assim, fazer uso do chamado *Digital Storytelling* e comprovar a sua utilidade no ensino a distância.

## 1- Objetivos da investigação

O *Digital Storytelling (DS)* pode ocupar, atualmente no ensino, um papel de relevância, de caráter especial, por representar uma nova forma de narrar histórias. Este papel pode passar pelo contributo para a aprendizagem e para a motivação do estudante, enquanto recurso privilegiado ou complementar.

Apesar do exposto, o *Digital Storytelling* ainda tem um longo caminho a percorrer, especialmente em alguns países. O caso português enquadra-se nesse panorama, pois existem poucas investigações realizadas na área, principalmente ao nível do Ensino Superior. A presente investigação pretende colmatar essa lacuna, dando um pequeno contributo para aprofundar o tema.

De forma a atingir esse objetivo, através de um estudo efetivo sobre *Digital Storytelling*, partiu-se de um problema de investigação “como utilizar a perspetiva do *Digital Storytelling* na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes para os alunos do ensino superior?” e formularam-se questões que pudessem ser respondidas na conclusão do estudo, ou seja, que permitissem aferir o problema citado.

Foram assim formuladas seis questões que pudessem abranger vários aspetos essenciais na utilização do *DS*:

- 1- O *Digital Storytelling* usado como método de ensino motiva os estudantes num curso a distância?
- 2- O *Digital Storytelling* cria momentos de discussão e de reflexão entre os estudantes de um curso *online*?
- 3- O *Digital Storytelling* capta a atenção do estudante *online*?
- 4- O *Digital Storytelling* é estimulante para o estudante *online*?
- 5- O *Digital Storytelling* é um bom instrumento de complemento das aprendizagens?
- 6- Qual a contribuição do *Digital Storytelling* quando usado para apresentar conteúdos?

## 2- Organização da investigação

A investigação foi feita com base na elaboração de guiões de *Digital Storytelling*, a partir dos quais foram elaborados instrumentos multimédia que condensaram conteúdos da Unidade Curricular “Sociedade e Cultura Inglesas I”.

Os vídeos foram, então, apresentados aos estudantes, quando os respetivos conteúdos foram lecionados, juntamente com questionários de avaliação da sua qualidade e tarefas para a consolidação desses conteúdos.

Posteriormente, através das respostas dos estudantes, foi feita a recolha e interpretação dos dados sobre a utilização do *Digital Storytelling*, de forma a alcançar conclusões a propósito do impacto que este processo tem na aprendizagem do estudante e a compreender se influi na sua motivação o modo como as práticas e estratégias de ensino mudam com a integração desta tecnologia.

Relativamente à metodologia, optou-se pelo *Design Based Research*, com vista a conseguirmos obter as respostas em contextos educativos reais, neste caso, num estudo em ambiente natural, em que os atores foram os estudantes.

## 3- Organização da Dissertação

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, é focado o tema central, ou seja, o *Digital Storytelling*. Expõe-se, primeiramente, a importância das histórias na aprendizagem e na sociedade, para depois se apresentar a definição e a história do *Digital Storytelling*. Ainda neste capítulo, são apresentados os tipos de *Digital Storytelling*, algumas análises críticas de investigações feitas na área e alguns exemplos de sucesso de histórias neste formato. São ainda expostas as fases e os guiões para *Digital Storytelling*, a sua utilização no ensino, o processo e a avaliação do *Storyteller* e os recursos ao seu dispor.

Relativamente ao segundo capítulo, este é dedicado à Educação a Distância (EaD). São discutidas as definições de *aprendizagem a distância* ou *educação a distância*, *e-learning* e *online learning*, bem como as gerações de EaD, dos pontos de vista

---

pedagógico e tecnológico, expondo-se ainda os recursos educativos, a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia e o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta.

O terceiro capítulo trata da metodologia de investigação, apresentando o problema e as questões de investigação, a metodologia utilizada, *Design Based Research*, a intervenção e a recolha dos dados.

O quarto capítulo expõe a análise e a interpretação realizadas aos dados recolhidos. Apresentam-se, no final, as conclusões, as respetivas referências bibliográficas e os anexos.

# CAPÍTULO I - O *Digital Storytelling*

## CAPÍTULO I - O *Digital Storytelling*

### 1.1. O poder das histórias

“The concept of storytelling is older than human history itself. Before the invention of written language, wisdom, knowledge, and information were passed down orally, and often through what would today be considered stories.” (Czarnecki, 2009: 5)

As histórias e os provérbios tradicionais sempre tiveram um papel preponderante na vida dos nossos antepassados, enquanto fonte de ensinamento cotidiano. Nos dias de hoje, o mundo está repleto de meios tecnológicos. Contudo, sem esquecer o seu papel, devemos somente receber as histórias revestidas de uma nova capa que as enforma tecnologicamente. As histórias não perderam o seu papel de educar, de ensinar ou unicamente de entreter, apenas se transformaram na forma como se difundem.

Atualmente, no mundo contemporâneo, com a invenção da internet, esta sociedade caótica passou a ser dinamizada pela cultura cibernética e as crianças, diretamente influenciadas pela tradição progressista, são embaladas neste ritmo, que hoje está em pleno processo de superação/transformação. As histórias antigas podem até parecer ultrapassadas neste ciberespaço dinamizado pelas informações e pelas conquistas da eletrônica e da informática, porém é neste confronto que as histórias revelam que são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade. Há pouco tempo, elas foram redescobertas como fonte de conhecimento de vida, tornando-se também um grande recurso para educadores. (Busatto, 2006: 20)

A importância das histórias está patente em diversas culturas. Nas tradições orais judaicas e africanas, podemos ver a força de uma história, pois esta representa o aprender, celebrar, curar e recordar. A história é pertença da comunidade e traduz a sua identidade. Como refere Lambert (2010), “Honoring a life event with the sacrament of story is a profound spiritual value for these cultures” (p. v). As histórias são o retrato vívido da passagem do ser humano pelo mundo.

As histórias da tradição oral persistiram, ao longo dos séculos, porque, para além de serem transmitidas de geração em geração, foram coligidas e editadas por alguns eruditos. Presentemente, as histórias surgem e são difundidas por outros meios, em que,

para além da difusão, reside também a conservação das mesmas. O século XXI despertou de novo a tradição das histórias e novos contadores começaram a emergir.

Hoje assistimos ao nascimento de muitos grupos de contadores de histórias, uma novidade para um ofício que foi quase sempre individual. Do ofício à oficina, muitas instituições têm investido na formação de contadores de histórias como garantia de permanência e transformação da cidadania. Este fogo aceso para aquecer as salas de leituras se alastrou e ganhou a praça, o teatro, a televisão, as rádios, os clubes, as feiras de livros, os centros culturais, conquistando assim os mais variados adeptos (Busatto, 2006: 21; Girardello, 2004: 13).

O teórico da inteligência artificial, Roger Schank (1992), no seu livro *Tell me a story*, refere que “stories are the large and small instruments of meaning, of explanation, that we store in our memories.”

Desde cedo, aprendemos a reter histórias e provérbios que, mais tarde, graças a constantes repetições, nos lembraremos de usar em algumas situações.

As histórias são, para além disso, uma poderosa forma de comunicação, uma partilha de sabedoria e de valores, que a memória protege e preserva e que os meios tecnológicos conservam.

Hoje, filmes, discos e livros ricamente ilustrados fascinam as crianças, e também os adultos, contando as mesmas histórias. Embora esses narradores e narratários pertençam a mundos tão distantes no tempo, no espaço e no significado, um fio invisível mas poderoso os une: o hábito de ouvir e contar histórias. (Mendes, 2000: 21)

## 1.2. Conceito de *Digital Storytelling*

"Part of my job is to tell the stories, but another part of my job is to make other people yearn to be a storyteller." Joe McLellan, *Storyteller -Educator-Author*

O *Digital Storytelling (DS)* é uma prática que combina a narrativa com conteúdo digital, nomeadamente fotografias, vídeos e registos áudio, de forma a criar pequenos filmes que podem ter uma componente emocional, se estiverem relacionados com uma história de vida, ou uma componente educativa, se focarem conteúdos escolares.

Ohler's (2008) descreve o *Digital Storytelling* como um processo criativo, em que uma história tradicional é combinada com tecnologia digital, como o computador, uma câmara de vídeo e um gravador.

A *Digital Storytelling Association* (2011: 1) define o *Digital Storytelling* como:

The modern expression of the ancient art of storytelling. Throughout history, storytelling has been used to share knowledge, wisdom, and values. Stories have taken many different forms. Stories have been adapted to each successive medium that has emerged, from the circle of the campfire to the silver screen, and now the computer screen.

O *Digital Storytelling* é normalmente usado pelas pessoas para contar as suas próprias histórias, permitindo aos utilizadores a possibilidade de criar uma comunidade à volta das mesmas. Esta utilização tem crescido devido aos custos relativamente baixos dos dispositivos digitais, à facilidade de aprender a criar histórias digitais e à disponibilidade de muitos *sites*, onde as histórias podem ser exibidas e partilhadas. (Meadows, 2003: 189)

As histórias, no século XX, passaram a não ser mais baseadas exclusivamente na palavra, oral ou escrita, as imagens passaram a ser ingredientes indispensáveis das histórias e agora nós não somente ouvimos e lemos, as assistimos a sua representação audiovisual. (Carvalho, 2008: 85)

Temos, assim, quatro componentes básicos para criar uma história digital:



Ilustração 1 – 4 elementos básicos de criação de uma DS (fonte: Patrick Woessner: 2009)

*Media* diz respeito ao(s) formato(s) a utilizar: imagem, vídeo, texto, áudio; *Elements* são os sete elementos para a criação de uma história, que serão explicados mais adiante; *Process* é a elaboração de um guião ou de um *storyboard* que será a nossa história e *Programs* serão os programas a utilizar para a sua construção.

### 1.3. A história do *Digital Storytelling*

The term ‘digital storytelling’ is thought to have first been used by Dana Atchley, a performing storyteller in the oldest of human storytelling traditions, who began to use multimedia to support performances in the 1980s. (Williams, Bedi & Goldberg, 2006: 2)

Dana Atchley e Joe Lambert provaram a importância do *Digital Storytelling*, ao tornarem-se cofundadores do *Center for Digital Storytelling* (CDS), uma comunidade sem fins lucrativos em Berkeley, Califórnia. Desde 1990, o CDS tem ministrado formação e assistência aos interessados em criar e partilhar as suas narrativas pessoais (Center for Digital Storytelling, 2005).

O CDS é também conhecido por desenvolver e disseminar os sete elementos do *Digital Storytelling* que são comumente referidos como um ponto de partida útil para começar a trabalhar as histórias digitais.

Tabela 1 – Os sete elementos do *Digital Storytelling*

Os sete elementos do <i>Digital Storytelling</i>
1. <b>Ponto de vista</b> – a perspectiva do autor.
2. <b>A questão dramática</b> – uma questão que será respondida no final da história.
3. <b>Conteúdo emocional</b> – questões sérias que falam connosco de uma forma pessoal e poderosa.
4. <b>O dom da sua voz</b> – uma forma de personalizar a história para ajudar o público a perceber o seu contexto.
5. <b>O poder da banda sonora</b> – música ou outros sons que sustentam o enredo.
6. <b>Economia</b> – apenas o conteúdo suficiente para contar a história, sem sobrecarregar o espetador com muita informação.
7. <b>Inquietação</b> – relaciona-se com a economia, mas lida especificamente com o quão lento ou rápido é o progresso da história.

Como referido anteriormente, o *Digital Storytelling* abordava as histórias pessoais ou os relatos e recontos históricos, mas, com o tempo, passou a ser utilizado para outros fins e cruzou o caminho da educação.

Com o Tratado de Bolonha, a Europa iniciou um processo de inovação e renovação no ensino, recorrendo à tecnologia. Como consequência, foram necessárias alterações nos currículos escolares e o *Digital Storytelling* tornou-se uma boa solução para integrar a tecnologia nesses novos currículos. Deve entender-se que o *Digital Storytelling* é flexível e aplica-se a quase todas as áreas e matérias que se ensinam e, para além disso, permite a utilização de várias ferramentas, conforme o objetivo pretendido e o nível de competências informáticas dos alunos.

#### 1.4. Tipos de *Digital Storytelling*

Segundo Robin (2008: 224), existem vários tipos de histórias digitais, mas é possível categorizar a maior parte em três grupos principais:

- 1) **narrativas pessoais** – a forma mais popular de *Digital Storytelling*, histórias que contêm relatos significativos de situações da vida pessoal, podendo servir para homenagear pessoas ou lugares, narrar aventuras ou desafios, por exemplo;
- 2) **documentários históricos** – histórias que tratam de recontar eventos dramáticos que nos ajudam a entender o passado;
- 3) **histórias projetadas** para informar ou instruir o espetador sobre determinado conceito ou práticas em áreas diversificadas.

Tomando como exemplo estes três tipos de histórias, facilmente nos revemos em todos, seja como simples cidadãos ou como educadores.

Carmen Gregori Signes refere que o termo narrativa (*storytelling*) pode aplicar-se a vários géneros (narrativa interativa *versus* narrativa não interativa) e pode ter vários tipos. Estes tipos são focados pela autora, tendo como base precisamente Robin:

Tabela 2 – Tipos de narrativas digitais (fonte: Robin: 2006)

<b>Narrativo</b>	<b>Informativo/Expositivo</b>	<b>Persuasivo</b>	<b>Ambiente</b>
1- Expressão Pessoal	4- Resumos de relatórios	8- Anúncios	14-Ambiente participativo
2- Mitos/Contos	5- Relatórios de livros	9- Descrever/Concluir	
3- Histórias curtas	6- Direções/Orientações	10- Analisar/Concluir	
	7- Biografias	11- Analisar/Persuadir	
		12-Comparar/Contrastar	

### 1.5. Análise crítica de investigações realizadas

A partir do artigo de Yuksel, Robin, McNeil (2011), intitulado *Educational Uses of Digital Storytelling Around the World*, podemos verificar alguns estudos realizados na área do *Digital Storytelling*, nomeadamente analisando o modo como os alunos e os professores fazem uso deste no processo de ensino. Um dos casos referenciados no artigo foi o de Sadik (2008) que realizou um estudo sobre *DS* como uma abordagem integrada para envolver a aprendizagem dos alunos. Os resultados do estudo mostraram que os projetos de histórias digitais, implementados pelos professores egípcios, apoiaram a compreensão dos estudantes sobre determinados conteúdos. Para além disso, os resultados revelaram que os professores estão dispostos a usar o *Digital Storytelling* para conteúdos de ensino e para providenciar uma instrução mais eficaz. Também Heo (2009) realizou um estudo experimental para mostrar os efeitos do *Digital Storytelling* na autoeficácia da formação de professores. De acordo com o estudo, "Knowledge and skills of personal technology can be transferred to educational technology settings with the help of digital storytelling" (423).

Li (2007) investigou a utilização do *Digital Storytelling* para integrar tecnologias multimédia no ensino superior. Os resultados contribuíram para compreender a vantagem das experiências de base tecnológica, mostrando que essas experiências podem melhorar as competências de aprendizagem dos estudantes durante a fase de implementação da tecnologia na educação.

O que se depreende da maior parte dos estudos realizados na área é que estes se relacionam com a utilização do *DS* enquanto ferramenta de ensino/aprendizagem na aula. Existem poucos estudos sobre a perceção do uso educativo do *DS* no ensino em

outras partes do mundo. A utilização desta ferramenta na educação a uma escala global não foi investigada de forma aprofundada. No artigo de Yuksel, Robin, McNeil (2011), podemos encontrar ainda os dados recolhidos em 22 países, como os Estados Unidos, o Canadá, a Turquia, a Noruega, a Irlanda ou o Chile, através de um questionário que nos permite observar a perceção dos participantes no estudo, relativamente à utilização do *DS* na sala de aula, a partir de questões sobre os benefícios, as áreas do conhecimento afetadas e as razões de utilização.

No que diz respeito aos benefícios, encontram-se melhorias na compreensão dos assuntos, nas competências técnicas, sociais, artísticas, de linguagem, de escrita, de reflexão, de pensamento e de apresentação. No que toca às áreas de conhecimento, a maior parte dos participantes considera que o *Digital Storytelling* pode aplicar-se em diversas, ou em todas as áreas. No entanto, entre as mais referidas, surgiram a linguagem, a linguagem artística, a matemática, a literacia tecnológica ou visual, a saúde mental e as ciências sociais. Quanto às razões para se fazer uso do *Digital Storytelling*, estas passam por possibilitar que os estudantes construam o seu próprio conhecimento, ou a sua própria experiência, nos conteúdos de uma determinada área, assim como por facilitar atividades colaborativas, promover discussões de grupo, ajudar a encontrar a resolução de problemas e criar competências críticas.

Outro exemplo da utilização do *DS* ocorreu na Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, que contou com a ida ao Brasil do mentor do *Digital Storytelling*, Joe Lambert. Numa conferência, Joe Lambert mostrou à comunidade universitária o trabalho do *Center for Digital Storytelling*, fornecendo as linhas condutoras que permitiram concretizar um projeto de aplicação do *DS*. Assim, começaram por ter uma primeira oficina coordenada por Lambert, em abril de 2006, com a participação de estudantes de pós-graduação e outros estudantes afetos ao programa de pesquisa e de extensão “Informação, Memória e Tecnologias Sociais”. Através dos resultados obtidos nesta oficina, realizaram uma reunião com os estudantes participantes da experiência, interessados em dar continuidade à proposta e prosseguir o projeto.

## 1.6. Quatro exemplos inspiradores de *Digital Storytelling*

Em 2011, o Festival de Sundance criou *The New Frontier Story Lab*, uma iniciativa para fomentar o desenvolvimento de um novo estilo de produção de *media*.

*The New Frontier Story Lab* ajudou a criar diversas narrativas interativas. Cada uma destas produções apresenta várias plataformas e emprega tecnologias, como o reconhecimento facial, a realidade aumentada, a localização geográfica, os sensores de movimento, a visualização de dados e todo um conjunto de ferramentas de plataformas móveis e sociais. Na interseção entre filmes, jogos e *internet*, são usadas múltiplas plataformas, onde o público pode, de forma ativa, recriar as suas histórias.

### 1 – *Bear 71*

Lançado com uma instalação interativa ao vivo, em 2012, no *Sundance Film Festival New Frontier Program*, o *Bear 71* é uma experiência multi-plataforma totalmente imersiva. Os participantes exploram o mundo de uma fêmea de ursos *grizzly*, envolvendo-se via *role play*, com realidade aumentada, *webcams*, rastreamento de localização geográfica, sensores de movimento, um *microsite* e uma armadilha real de ursos no Parque da Cidade.

### 2 – *Pandemic*

O projeto de *Storytelling, Pandemic 1.0*, de Lance Weiler, é um filme, mas também um jogo interativo e uma experiência sociológica.

Este projeto imagina que um vírus misterioso começou a preocupar os adultos numa cidade rural. Os jovens da cidade rapidamente se veem afastados da civilização, a lutar pelas suas vidas.

Esta experiência de *Storytelling* une cinema, tecnologias móveis, jogos sociais e visualização de dados, permitindo ao público entrar na pele dos protagonistas da pandemia.

### 3 – *Welcome to Pine Point*

Michael Simons e Paul Shoebridge recriaram uma cidade que já não existe. *Welcome to Pine Point*, do *National Film Board of Canada*, explora as memórias dos moradores da comunidade de *Pine Point*. No geral, é uma exploração interativa de como recordamos o passado.

Esta experiência *online* combina imagem, vídeo, música e narração, de forma a imergir o utilizador num mundo multimédia de memória e perda.

### 4 – *Roma*

Originalmente um álbum conceptual para um filme que ainda não existe, *Roma* é uma experiência narrativa numa multiplataforma interativa, inspirada pela música de Danger Mouse e Daniele Luppi (com Jack White, Norah Jones e a orquestra do compositor Ennio Morricone).

O projeto, produzido por *Likely Story and Annapurna Pictures*, foi adaptado do livro *The Reapers are the Angels*. O projeto integra o uso de *webGL* com o navegador *Chrome*, criando uma experiência interativa, graficamente rica.

## 1.7. Desenvolvimento (fases, guiões)

Segundo Joe Lambert, a construção de histórias, com base na modalidade de *Storytelling* estrutura-se de acordo com as seguintes orientações:

- a) organizar uma reunião do grupo participante onde é feita a exposição dos elementos constitutivos da *Storytelling*, assegurando, nesta exposição, que a escolha contemple aspetos significativos da própria história;
- b) enfatizar os aspetos relevantes e as dificuldades que o autor poderá ter, no que concerne ao processo de elaboração e constituição da história;
- c) guiar os participantes na construção das suas histórias. Os responsáveis pela oficina ajudam os integrantes da mesma a refinar as suas ideias, visando facilitar a redação do

guião. Ocorre também, nesta etapa, uma apresentação de histórias que servirá de exemplo para posterior utilização dos participantes, quando desenharem a sua própria história. Serão igualmente apresentados nesta fase os sete elementos do *DS*;

d) rever e analisar um pequeno número de histórias ajuda a estruturar o *feedback* no processo de produção de guiões em grupo e inspira um grau de reflexão profunda e experimentação criativa nos participantes;

e) promover o círculo de histórias, que funciona como um processo de revisão dos guiões em grupo e onde se apresenta oralmente, para todos os participantes, as indicações do tema ou da presumível história a ser contada. Neste momento, os orientadores do processo, bem como os demais colegas, podem dar sugestões sobre a ideia apresentada;

f) escolher os equipamentos e o *Software*, ou seja, as ferramentas;

g) organizar tutoriais que guiem o uso dos softwares para cobrir o nível mínimo de funcionalidade necessária à finalização do projeto;

h) administrar o processo de produção, que é considerada pelos orientadores como uma atividade de importância crucial, pois implica o acompanhamento da experiência do participante, desde a sua entrada no mundo das ferramentas digitais até à finalização do projeto;

i) realizar uma apresentação final, dedicada à finalização de um esboço razoável do projeto. Devem encontrar-se meios para que os participantes celebrem o que conseguiram concluir; vejam o que os outros realizaram, e tenham uma visão até onde esse processo pode levá-los no futuro.

## **1.8. Digital Storytelling no ensino**

As novas tecnologias vieram alterar a forma como ensinamos e aprendemos, pois diversificam metodologias e instrumentos. “A expansão da Internet resultou num acesso, sem precedentes, a um manancial de informações e recursos” (Parlamento Europeu, 2002).

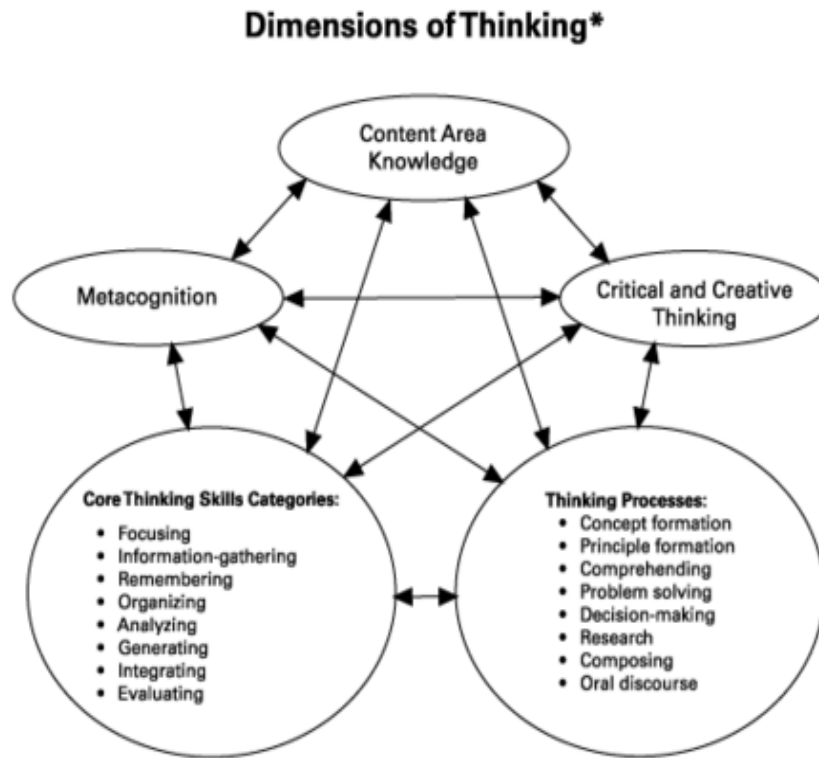
Num ambiente educativo, como Robin (2009) refere, o *Digital Storytelling* é um processo de criação de histórias curtas que permite aos estudantes e aos professores reforçar a recolha de informações e as competências na resolução de problemas, assim como facilitar a capacidade de trabalhar em equipa. Estas histórias costumam ter apenas alguns minutos de duração e uma variedade de utilização, desde os eventos históricos que necessitam de ser recontados, às biografias e histórias pessoais, ou meras informações e instruções sobre determinados tópicos.

O *Digital Storytelling* pode ser uma ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do professor e do aluno, desenvolvendo competências e aptidões e despertando a criatividade e a motivação.

Segundo Schank (1992):

The cyclical process of developing increasingly complex levels of stories that we apply to increasingly sophisticated ways to specific situations is one way to map the human cognitive development process. Stories are the large and small instruments of meaning, of explanation, that we store in our memories.

O *Digital Storytelling* desperta competências de pensamento crítico e criativo e a metacognição, conforme descrito no esquema de Robert Marzano:



**Ilustração 2 – Dimensões de pensamento**

Podemos afirmar que o *Digital Storytelling* consegue construir competências do século XXI, como Porter (2009) refere:

- pensamento criativo e inventivo;
- inteligências múltiplas;
- pensamento de nível superior;
- literacia da informação;
- literacia visual;
- literacia sonora;
- literacia técnica;
- comunicação eficaz (oral, escrita e digital);
- trabalho de equipa, colaborativo;
- gestão de projetos;
- conhecimentos contínuos.

Robin e Pierson (2005) descreveram várias formas de utilizar o *Digital Storytelling* no ensino e apresentaram uma versão expandida e modificada dos sete elementos do *Digital Storytelling*:

**Tabela 3 – Sete elementos do *Digital Storytelling* (fonte: Robin & Pierson)**

1. objetivo global da história	6. estímulo da narrativa
2. ponto de vista do narrador	7. utilização de uma banda sonora com significado
3. questão(ões) dramáticas	8. qualidade das imagens, vídeo e outros elementos multimédia
4. escolha do conteúdo	9. economia nos detalhes da história
5. clareza da voz	10. boa utilização da linguagem e da gramática

No entanto, não sendo ainda possível avaliar completamente a eficácia do *DS* no ensino, Barrett (2005) apresenta algumas questões de pesquisa, que poderão ser respondidas através de inquéritos, discussões *online*, observação e jornais, por exemplo:

- 1 – como é que as histórias digitais podem fornecer evidências de uma aprendizagem profunda?
- 2 – em que condições podem as histórias digitais ser usadas de forma eficaz para apoiar avaliações da aprendizagem?
- 3 – em que condições os alunos se apropriam das suas histórias digitais?
- 4 – quais os benefícios de desenvolver histórias digitais para que possam ser entendidas pelos alunos, professores, administradores ou pais?
- 5 – quais as dificuldades para implementar histórias digitais e como podem ser superadas?
- 6 – como é que a qualidade de trabalhos de reflexão difere das histórias digitais?

## 1.9. O processo do *Storyteller*

Segundo alguns estudiosos do *Storytelling*, o processo do denominado “*Storyteller*” deverá desenrolar-se da seguinte forma:

- 1 – escolher a sua história;
- 2 – apreender o enredo e as personagens;
- 3 – visualizar o enredo e as personagens na sua mente;
- 4 – ensaiar a história em voz alta várias vezes;
- 5 – acrescentar detalhes ao enredo e às personagens;
- 6 – sentir-se dono da história como se fosse a sua própria história.

## 1.10. Avaliação do *Storyteller*

Se o professor optar por fazer uso do *Storytelling* junto da comunidade educativa, especificamente nas suas turmas, deve ter, para além da noção de todo o processo, a intuição de uma avaliação completa e equilibrada do aluno transformado em *Storyteller*. Para cumprir estes requisitos, deve elaborar uma grelha ou uma série de questões que contemplem o essencial a ser avaliado.

Seguem-se alguns exemplos auxiliares para eventual avaliação do *Storyteller*:

Tabela 4 – Grelha 1 de análise do *Storyteller*

### EXEMPLO 1:

**Parâmetros:** 0- *Insuficiente* 1- *Suficiente* 2- *Bom* 3- *Muito bom*

1. O *Storyteller* estruturou o ambiente para que todos pudessem ouvir, ver e compreender?
2. O *Storyteller* captou a atenção de todos, antes de a história começar?

3. O *Storyteller* usou a projeção de voz e a expressão de forma eficaz?
4. O *Storyteller* envolveu os ouvintes? (usando, por exemplo, gestos, contacto do olhar, expressão corporal; colocando questões)
5. O *Storyteller* fez uso de objetos concretos e visuais?
6. O *Storyteller* usou linguagem não-verbal?
7. O *Storyteller* usou de forma eficaz o ritmo e as pausas da história?
8. O *Storyteller* revelou estar bem preparado e familiarizado com a história?
9. O *Storyteller* revelou a fonte da história?
10. O *Storyteller* mostrou como a história se relaciona com a vida quotidiana?

## EXEMPLO 2

Tabela 5 - Grelha 2 de análise do *Storyteller*

<b>Crítérios</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
História	Compreensível sem interpretação.	Compreensível, mas exigindo alguma interpretação.	Compreensível, mas exigindo interpretação.	Compreensível, mas exigindo grande interpretação.	Incompreensível.
Discurso	Contínuo, sem pausas, sem atropelos e sem erros de pronúncia.	Alguma hesitação, mas consegue completar os pensamentos.	Entrecortado, ou lento, com pausas frequentes.	Travado com pausas longas e erros de pronúncia	Utilização de uma palavra, em cada frase, com erros de pronúncia
Uso do vocabulário	História inclui todas as palavras-guia.	História inclui a maior parte das palavras-guia.	História inclui algumas palavras-guia.	História inclui o mínimo de palavras-guia.	A história não está completa.
Gramática	Sem erros.	Erros ocasionais.	Erros frequentes.	Pouca estrutura gramatical.	Sem estrutura gramatical.
Expectativas	Excedeu.	Foi ao encontro.	Foi minimamente ao encontro.	Não atendeu, mas esforçou-se.	Não atendeu e revelou quase ou nenhum esforço.

### 1.11. Tecnologia e recursos de *Hardware e Software*

O uso da tecnologia no ensino é um desafio constante na criação de oportunidades de aprendizagem inovadoras. Muitas vezes, o problema que se coloca é a integração automática da tecnologia nas escolas, sem objetivar a mesma. Dias (1999) considera que devem ser respondidas quatro questões de base, antes de implementar a tecnologia:

- 1 – O que é e não é a integração da tecnologia?
- 2 – Onde acontece a integração da tecnologia?
- 3 – Quais as barreiras à integração da tecnologia?
- 4 – Quais os estágios da integração da tecnologia?

Estas questões podem afetar a forma como os professores perspetivam a integração da tecnologia e aceitam as mudanças que ocorrem em sala de aula, com a integração desta.

A integração da tecnologia deve ocorrer não separadamente, mas como parte das atividades diárias de aprendizagem em aula. As barreiras que podem ocorrer estão ligadas ao tempo, ao treino, aos recursos e ao apoio. Os professores e estudantes necessitam de tempo para aprender a utilizar determinado *software* e/ou *hardware*. As mudanças que ocorrem no processo de ensino/aprendizagem devem ser graduais e ter em atenção os intervenientes.

Para haver uma integração da tecnologia, deve existir uma análise do ambiente e das possibilidades. Segundo Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), a integração da tecnologia inclui cinco estádios: entrada, adoção, adaptação, apropriação e invenção.

Quando falamos de tecnologia, referimo-nos igualmente a recursos. Os recursos disponíveis na *web* para desenvolver as histórias digitais são inúmeros. Para fazer uso destes recursos, devemos, primeiro, desenvolver e organizar as histórias e refletir sobre as mesmas, de forma a optar pelos melhores e mais coerentes recursos.

Numa adaptação da taxonomia de Bloom (1956), Krathwohl e Anderson (2001) criaram a seguinte pirâmide:

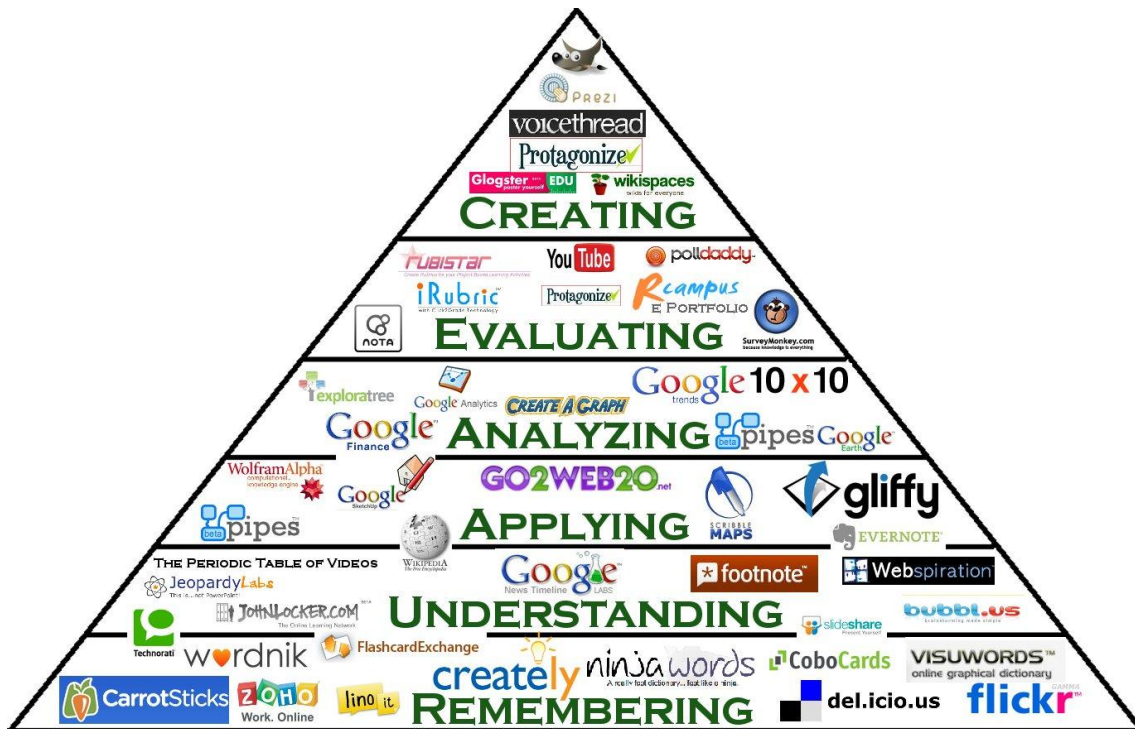


Ilustração 3 – Pirâmide de recursos com base na taxonomia de Bloom

Podemos verificar que há um caminho a seguir, até chegar à criação da nossa história com os meios tecnológicos disponíveis.

Assim sendo, no que concerne ao *hardware* essencial para desenvolver um recurso de *Digital Storytelling* devemos ter, no mínimo, aquilo que Ohler, no seu *site*, chama *Kit* de ferramentas do *DS*:

- um computador atualizado;
- uma máquina fotográfica digital;
- uma câmara de vídeo;
- *headphones*;
- um *scanner*;
- um microfone.

Ao nível do *software* podemos optar pelos exemplos que se seguem:

**Tabela 6 – Recursos (*software*)**

	<b>Mac</b>	<b>Windows</b>	<b>Web 2.0</b>	<b>Aparelhos iOS (iPhone, etc.)</b>
<b>Editores de texto</b>	- Word	- Word	Google Docs/Wiki	- Qualquer editor de texto - Google Docs
<b>Audio</b>	- SoundStudio - - Audacity	- Audacity - Audio Record Wizard	Myna	- AudioBoo - Voice Memos
<b>Editores de Imagem</b>	- iPhoto - GIMP (O/S) - Graphic Converter - Photoshop	- GIMP (O/S) - HP Image Zone Express - Graphic Converter - Photoshop	- Aviary Tools	- Adobe PS Express
<b>Editores de Vídeo</b>	iLife Tools: - iMovieHD & iPhoto - iMovie6HD - Photo To Movie Pro Tools: - Final Cut Express - Final Cut Pro - After effects	- Microsoft MovieMaker2 (XP) - Microsoft Plus! PhotoStory3 - Slide Show Movie Maker - Photo to Movie - Pinnacle Studio - Ulead VideoStudio - Adobe Premiere	- Screenr - Animoto VoiceThread - Prezi - Stupeflix - YouTube Editor	- Storyrobe, ReelDirector - iMovie, Splice (iPhone 3GS, 4, iPodTouch4G)

Estes são meramente exemplos, a tecnologia está em permanente evolução e, principalmente ao nível do *software*, a oferta é alargada.

## **CAPÍTULO 2 – A Educação a Distância**

## CAPÍTULO 2 – A Educação a Distância

A educação a distância (EaD) tem uma história com cerca de 200 anos, marcada por inovações significativas ao nível das formas e dos meios de comunicação e, conseqüentemente, ao nível da aprendizagem. Relativamente ao *e-learning*, é difícil determinar com exatidão o seu início, podendo ser localizado como um fenómeno associado ao aparecimento da internet.

E-learning is a direct descendant of instructional technology and computer-assisted instruction. (Larremendy-Joerns e Leinhardt: 2006)

A partir dos anos 90, as escolas, nomeadamente de ensino superior, depararam-se com novos desafios resultantes da expansão das novas tecnologias da informação e da comunicação, o que motivou as universidades a redefinir as suas estratégias e os seus métodos pedagógicos, expandindo-se e atualizando-se, a par da evolução dos sistemas de informação e comunicação.

Segundo Taylor (1999), a educação a distância atravessou várias etapas de desenvolvimento, podendo ser enquadrada em cinco gerações: 1 – por correspondência; 2 – unidirecional (através de meios de impressão, de transmissão ou de gravação, como videocassetes); 3 – bidirecional (síncrona, com áudio ou videoconferência); 4 – flexível (com base na aprendizagem *online* assíncrona, combinada com meios multimédia interativos); 5 – flexível e inteligente, adicionando um nível de automação e controlo por parte do aluno, em relação à aprendizagem assíncrona e ao multimédia interativo.

A educação a distância (EaD) cresceu, desta forma, numa conjuntura em constante evolução, numa sociedade mais exigente e mais preparada para novos desafios e novas aprendizagens, numa tendência para democratizar o ensino e torná-lo acessível a toda a gente.

Com esta expansão das tecnologias torna-se premente compreender melhor os conceitos que dizem respeito aos diferentes ambientes de ensino-aprendizagem e, para isso, é essencial refletir sobre as características de cada um deles. Importa, pois, distinguir *Aprendizagem a distância ou educação a distância, e-learning e online learning*, bem como compreender os aspetos fundamentais dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A educação a distância vai ao encontro de situações de aprendizagem criadas para os que estão distanciados geograficamente. Como Bates (2005: 14-15) refere, a EaD pode existir sem a aprendizagem *online*, assim como esta última não é necessariamente uma aprendizagem a distância. Apesar de os dois conceitos, em algumas ocasiões, serem utilizados alternadamente, não significa que sejam sinónimos, já que cada um deles tem as suas próprias especificidades, como veremos a seguir.

Aprendizagem a distância ou educação a distância são termos que se referem a processos de ensino-aprendizagem concebidos para públicos fisicamente distantes, implicando o uso de tecnologia na disponibilização dos conteúdos e na forma de comunicação, lançando, assim, um desafio à terceira geração tecnológica de que Nipper (1989) nos fala.

O professor, neste ambiente, surge como facilitador da aprendizagem, estando, geralmente, física e temporalmente distanciado dos alunos e utilizando meios tecnológicos e ferramentas de produção de conteúdos de aprendizagem inovadores. Alguns autores distinguem aprendizagem a distância e educação a distância, referindo-se a primeira à competência do aprendente e a segunda às atividades que podem ser desenvolvidas em qualquer espaço e a qualquer hora, estando, portanto, mais centrada no professor.

Com as novas tecnologias de informação e comunicação, o enfoque dá-se na aprendizagem, pelo que a expressão Aprendizagem a Distância evoluiu para variadas formas como aprendizagem *online*, *e-learning*, tecnologia mediadora de aprendizagem, aprendizagem colaborativa *online*, aprendizagem virtual e aprendizagem *web* (Conrad, 2006). Em comum, todos estes termos se referem a “uma certa forma de instrução que ocorre entre duas partes – um aprendente e um instrutor – que ocorre em diferentes tempos e espaços e usa materiais didáticos diversificados” (Moore, 2011).

Já o termo *e-learning* remete, em primeiro lugar, para a utilização das tecnologias que vêm enriquecer a aprendizagem, presencial ou a distância.

Segundo Nichols (2003), o termo refere estritamente a aprendizagem acessível através de ferramentas tecnológicas situadas, distribuídas e disponíveis na *web*. Outros autores, como Ellis (2004), consideram que o termo também abrange métodos de instrução e materiais didáticos distribuídos via CD, *intranet*, áudio e *videotape*, televisão, entre

outros. Tavangarian *et al.* (2004) remete para o modelo teórico adotado, defendendo o construtivismo como modelo de referência por excelência, na medida em que o *e-learning* implica, essencialmente, um processo de construção e criação permanente de conhecimento. Ellis (2004) e Triacca *et al.* (2004) referem ainda algum nível de interatividade como característica essencial, para descrever a experiência de aprendizagem. Enquanto outros autores trazem referências a cursos/aprendizagem *online*, aprendizagem *web*, objetos de aprendizagem ou aprendizagem a distância, usando o termo *e-learning* como sinónimo.

Apesar da indefinição, relativamente às características do termo *e-learning*, é consensual que todas as formas de *e-learning*, sejam *sites*, programas ou aplicações, proporcionam oportunidades de aprendizagem a todos os indivíduos, através do uso didático das novas tecnologias.

O *online learning*, é dos três ambientes, aquele que coloca mais dificuldades à definição. Alguns autores descrevem-no como o acesso a experiências de aprendizagem através do uso de algumas tecnologias (Benson, 2002; Carliner, 2004; Conrad, 2002). Benson e Conrad consideram ainda o *online learning* como uma versão recente de aprendizagem a distância, “dirigida a aprendentes não tradicionais e autónomos, constituindo um sistema caracterizado pela flexibilidade, pela conectividade e pela habilidade para promover interações variadas” (Ally, 2004; Hiltz & Turoff, 2005; Oblinger & Oblinger, 2005). A maior parte dos autores referenciados preconiza uma relação entre a educação ou a aprendizagem a distância e o *online learning*, apresentando ainda algumas dúvidas relativamente a esta ideia.

## 2.1. Gerações de educação a distância

Ao longo do tempo foram desenvolvidas tecnologias, pedagogias, atividades e critérios específicos, de acordo com a sociedade e a visão dessa época. Como a EaD é mediada por computador, pela distância geográfica e temporal entre estudantes, professores e instituições, é recorrente associar-se as gerações de educação à tecnologia utilizada. Alguns teóricos descrevem mesmo a EaD com base nas tecnologias usadas na distribuição, enquanto outros são pedagogicamente orientados em oposição à incidência

da tecnologia em uso. Por este motivo, as gerações de educação devem ser analisadas, tendo em vista os dois focos, ou seja, o tecnológico e o pedagógico.

### 2.1.1. Gerações de educação do ponto de vista pedagógico

Na educação a distância, podemos associar três pedagogias a três gerações, a cognitiva behaviorista, a socio-construtivista e a conectivista.

Os modelos cognitivo-behavioristas (CB) definiram a primeira geração de EaD individualizada, pois, como se pode verificar, a teoria behaviorista coloca o foco no estudante, com o intuito de analisar novos comportamentos, ou alterações em comportamentos adquiridos como resposta a estímulos. Do behaviorismo surgiu o cognitivismo, que se baseava numa compreensão das funções e das operações do cérebro, assim como da forma como os computadores se utilizavam para a aprendizagem e o pensamento. Algumas pesquisas, usando o modelo cognitivista, derivaram de testes experimentais de efeitos multimídia, como a teoria de Mayer (explicitada mais à frente).

No modelo cognitivo-behaviorista o que é considerado como *locus* de controle, é o professor ou o *designer* instrucional. Estes modelos foram mais consistentes e tiveram a primazia, na EaD, numa época em que havia limitações ao nível das tecnologias disponíveis para uma comunicação “muitos para muitos”. Desta forma, existia uma concentração de métodos de comunicação “um para muitos” ou “um para um”, pois eram as únicas opções disponíveis. Embora existisse a teleconferência, esta tinha aspetos desfavoráveis, como os custos e o nível de complexidade. Em termos sociais, este modelo não era fecundo, havendo uma quase total ausência de presença social. A aprendizagem era vista como um processo individual, resultando em níveis elevados de independência do estudante, em termos de ritmo e de espaço. O modelo CB era adequado a materiais impressos, ou aos *mass media*, assim como à distribuição por correio, o que comprova a falta de interação existente. A própria presença do professor apenas se verificava nas palavras impressas e, mais tarde, na voz (áudio) e na linguagem corporal (vídeo). Esta ausência de interação entre os elementos do processo de ensino-aprendizagem, reduzindo o elemento social, levou a que, em finais do século XX, o modelo fosse questionado.

A pedagogia socio-construtivista (SC) desenvolveu-se a par da evolução da tecnologia de comunicação bidirecional, que passou a permitir que o professor e os estudantes interagissem de forma síncrona ou assíncrona. O professor deixou de ser mero transmissor do conhecimento, que seria apreendido depois, de forma passiva, pelo estudante. A aprendizagem passou a localizar-se em contextos e relações e não apenas na mente do estudante. O aspeto cognitivo do SC está assim ligado ao engajamento ativo e à interação entre estudantes e estudante-professor, o que levou Garrison (1997) a considerar a aprendizagem baseada no construtivismo uma nova era pós-industrial de educação a distância. A presença social está, logo, bem patente neste modelo, podendo ser apoiada de forma síncrona ou assíncrona, e mesmo com tecnologias imersivas, em desenvolvimentos mais atuais, como o *Second Life*. Quanto ao papel do professor, passa a ser não só o de facilitador da aprendizagem, mas também o de guia, pois como Kanuka e Anderson (1999) referem, a fonte do conhecimento encontra-se principalmente em experiências. Contudo, como alguns autores referem, colocar o foco da aprendizagem na interação humana levanta algumas questões ao nível da acessibilidade, potenciando custos num modelo assim.

A terceira geração, designada conectivista, surgiu mais recentemente e define-se, segundo Downes (2007) como um processo de construir redes de informação, contactos e recursos que são aplicados a problemas reais. O modelo conectivista depende por isso da *web*, o que mostra como por vezes a tecnologia dita a pedagogia que pode ser utilizada, confirmando a ideia dos deterministas tecnológicos. O aspeto cognitivo posiciona-se com a assunção de que os estudantes têm acesso a redes com potencial e estão perfeitamente aptos e confiantes para realizar tarefas de aprendizagem com base nessas redes. A interação vai além da consulta individual com o professor (modelo CB) ou nas interações em grupo (modelo construtivista), passa por interações em rede, de forma colaborativa, onde todos (e não apenas o professor) podem comentar e contribuir para o processo de aprendizagem (seja com reflexões, recursos ou objetos de aprendizagem). A aprendizagem conectivista está assim ligada, tanto à produção, como ao consumo de conteúdos educativos. O aspeto social é mais incidente conforme as temáticas ou os tópicos desses conteúdos aumentem ou diminuam o interesse. Porém, alguns teóricos contestam o modelo, pois se não existir força na rede que incentive os envolvidos a participar numa atividade contínua, pode existir dispersão ou desmotivação por parte dos estudantes. Ao contrário dos modelos anteriormente

focados, o conectivismo oferece pouco controlo e não apresenta métodos e processos de ensino consolidados, quando por vezes há a necessidade de criar ambientes que ofereçam esse controlo, tanto pedagógico como organizacional.

De forma a compreender melhor as diferenças entre os três modelos, veja-se a tabela seguinte:

**Tabela 7 – Pedagogias da Educação a Distância (fonte: Terry Anderson e Jon Dron, 2011)**

Geração de Pedagogia da EaD	Tecnologia	Atividades de Aprendizagem	Granularidade do Aprendiz	Granularidade do Conteúdo	Avaliação	Papel do Professor	Escalabilidade
<i>Behaviorismo Cognitivo</i>	Mídias de massa: material impresso, TV, rádio, comunicação um-para-um	Ler e assistir	Individual	Fina: roteirizado e projetado do zero	Lembrar	Criador de conteúdo, sábio no palco	Alta
<i>Construtivismo</i>	Conferência (áudio, vídeo e Web), comunicação muitos-para-muitos	Discutir, criar, construir	Grupo	Média: suportado e preparado, guiado pelo professor	Sintetizar: ensaios	Líder de discussão, guia ao lado	Baixa
<i>Conectivismo</i>	Web 2.0: redes sociais, agregação e sistemas de recomendação	Explorar, conectar, criar e avaliar	Rede	Grossa: principalmente ao nível do objeto e pessoal, auto-criado	Criação de artefatos	Amigo crítico, co-viajante	Média

### 2.1.2. Gerações de educação do ponto de vista tecnológico

A primeira geração, segundo Garrison (1985), diz respeito ao ensino por correspondência, surgido através da criação dos serviços postais. Este paradigma de educação e esta geração tecnológica terão surgido em 1833, comprovado pela data do primeiro registo de publicidade a ensino a distância, possível através do correio. A lacuna existente nesta geração, diz respeito à precária comunicação entre estudante e professor, devido ao tempo de resposta ser excessivo.

A segunda geração tecnológica, nomeada *Telecommunications Generation*, por Garrison, tem início com as tecnologias de comunicação eletrónica, como o telefone e a teleconferência. Esta evolução tornou os contactos mais rápidos e mais próximos entre professor e estudante. Contudo, uma forma de comunicação assim exige mais disponibilidade por parte do professor, tendo de se recorrer, por isso, a tutores para

contactos mais personalizados e síncronos. Com o aparecimento do correio eletrónico, incluído por Garrison nesta geração, a comunicação bidirecional tornou-se mais rápida e mais acessível, não exigindo a presença em simultâneo, como a teleconferência.

A terceira geração foi denominada, por Garrison, *Computer Generation* e coloca o cerne na interatividade, possível com o desenvolvimento dos computadores, em particular no ensino assistido por computador (*Computer assisted learning – CAL*) e na inteligência artificial. Segundo Garrison, o *software* CAL desafia a tradicional ideia de interação como comunicação pessoa a pessoa, pois este tem a possibilidade de criar situações de *feedback* e servir de comunicação bidirecional.

O que se conclui da análise de Garrison sobre as três gerações tecnológicas é que estas alteraram o nível de comunicação professor-aluno, que Garrison perspetiva nas dimensões de independência, no facto de o estudante escolher os momentos para aceder aos conteúdos, às situações de ensino e de interação entre professor-aluno, numa comunicação bidirecional, direta ou simulada pelo CAL.

Na primeira geração, com a correspondência postal, o estudante tem bastante independência, mas reduzida interação com o professor. Na segunda geração, a interação aumenta, mas a independência reduz-se conseqüentemente, porém, podem existir dificuldades no acesso em simultâneo, por telefone e/ou por teleconferência, que condicionem a interação.

A terceira geração permite uma maior independência e uma maior interação. Com o desenvolvimento dos meios tecnológicos é possível simular, através de alguns *softwares*, a interação, o que colmata as limitações físicas e temporais que podem surgir para o professor e para o estudante interagirem.

Todavia, deve sublinhar-se que Garrison considera que, mesmo havendo novos recursos tecnológicos que alterem os paradigmas do EaD, é possível as tecnologias anteriores coexistirem com as novas, sem prejuízo para nenhuma delas.

Garrison criou ainda outra categoria, a *Ancillary Media*, na qual incluiu as emissões de televisão, de rádio e de áudio, pois julga não terem contribuído para mudanças de peso no paradigma, já que não alteraram a forma de comunicação do processo.

Outro autor, Nipper (1989), encara o aparecimento das gerações como ligado à evolução das tecnologias de produção, distribuição e comunicação. Em consonância com Garrison, analisa as três gerações à luz da interação e da comunicação disponibilizadas entre professor e estudante.

Na primeira geração, Nipper também crê que a correspondência postal pode resultar numa fraca interação entre professor e estudante, devido ao desfasamento temporal entre a submissão de documentos e a conseqüente avaliação.

À segunda geração, Nipper chama *Multi-media distance teaching*, onde enquadra as emissões radiofônicas e telefônicas, os vídeos, as cassetes áudio e, de certa forma, os computadores.

Nipper vê estas duas gerações redutoras, ao nível da comunicação entre professor e estudante, pois o foco está na distância geográfica, que se quer ultrapassar e colmatar, havendo apenas interesse em distribuir e apresentar conteúdos de forma mais acessível, sem a preocupação pelo aspeto social, que exige a interação entre professor e estudante.

The main objectives of the first and second generation systems have been the production and distribution of teaching/learning material to the learners. Communication with the learners has been marginal, and communication amongst the learners has been more or less non-existent (Nipper, 1989: 63)

Na terceira geração, Nipper considera existir uma grande transformação, pois os modelos de ensino passaram a atribuir extrema importância à comunicação e à aprendizagem, como um processo social, que é uma questão tecnológica e também pedagógica e institucional. As tecnologias favoreceram a comunicação em grupo, a comunicação professor-estudante e a comunicação estudante-estudante, através do correio eletrónico ou da conferência por computador.

...communication and learning as a social process, will be the key elements in the conceptual development of third generation models of distance learning. It is not possible to promote the notion of learning as a social process without access to interactive communication facilities. In this respect we are now technology ready (or almost so) to make the move from first and second generation to third generation systems. (Nipper, 1989: 64-65)

Nesta geração, Nipper coloca o professor como elemento-chave, como interveniente direto no processo de comunicação, como mediador e impulsionador dos momentos de ensino-aprendizagem. Também Bates (1995) considera a terceira geração, uma geração com equidade na comunicação e interação entre professor e estudantes, destacando assim a importância do professor, tal como Nipper.

Já Garrison, na forma como apresenta a terceira geração, tem uma posição diferente, preconizando a independência que pode adquirir-se com o CAL, que pode simular, e mesmo substituir, a interação do estudante com o professor.

Os modelos de EaD evoluíram, desta forma, de acordo com a diversidade dos *media* e das tecnologias, tanto ao nível da distribuição de conteúdos, como ao nível comunicativo. As tecnologias evoluíram e despoletaram um aumento da interação entre professor-estudante e estudante-estudante, tal como uma diminuição no tempo de resposta. Logo, esta perspetiva combate o isolamento do estudante, que se verificava em anteriores gerações, e desenvolve o carácter social e colaborativo da aprendizagem.

Segundo Gomes (2003), estas evoluções tecnológicas permitiram sugerir a existência de quatro gerações tecnológicas. Sendo a primeira caracterizada pela exclusividade do recurso ao texto (*Mono-media*) nos conteúdos e pela distribuição por correio, provocando uma fraca interação entre professor-estudante e impossibilitando a interação entre estudante-estudante. A segunda recorre já a vários *media* nos conteúdos (Multi-mediática), combinando texto, som e imagem vídeo, através de transmissões radiofónicas e televisivas, com uma comunicação síncrona entre professor e estudante, essencialmente por telefone, mas com a mesma ausência de interatividade entre estudante-estudante.

A terceira tem já o recurso ao multimédia interativo, como discos compactos ou videodiscos interativos, introduz a interatividade na comunicação, através do correio eletrónico e também a comunicação entre estudantes, em fóruns de discussão e conferências por computador.

A quarta geração, que Gomes designa por “aprendizagem em rede”, usufrui de conteúdos representados por multimédia e de redes de comunicação por computador, ou seja, documentos multimédia passíveis de serem modificados e reconstruídos em ambientes colaborativos em rede. As situações de ensino são encaradas como tendo, no

essencial, a comunicação e a colaboração constantes entre professor e estudante e entre estudantes-estudantes.

Para uma melhor perspectiva do assunto abordado, veja-se a síntese apresentada por Gomes no quadro seguinte:

**Tabela 8 – Características nas Gerações Tecnológicas de Ensino a Distância (fonte: Maria João Gomes, 2003)**

	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimédia	"Aprendizagem em rede"
<b>Cronologia</b>	1833...	1970s...	1980s...	1994...
<b>Representação de conteúdos</b>	Mono-média	Múltiplos-média	Multimédia interactivo	Multimédia colaborativo
<b>Distribuição de conteúdos</b>	Documentos impressos e recorrendo ao correio postal	Emissões em áudio e/ou vídeo recorrendo a emissões radiofónicas e televisivas	CD_ROMs e DVDs recorrendo ao correio postal	Páginas Web distribuídas em redes telemáticas. Ficheiros em rede para "download" e "upload".
<b>Comunicação professor/aluno</b>	Muito rara	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
<b>Comunicação aluno/aluno</b>	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa
<b>Modalidades de comunicação disponíveis</b>	Assíncrona com elevado tempo de retorno.	Síncrona, fortemente desfasada no tempo e transitiva.	Assíncrona com pequeno desfasamento temporal e síncrona de carácter permanente (com registo electrónico).	Assíncrona individual ou de grupo, com pequeno desfasamento temporal e síncrona individual ou de grupo e de carácter permanente (com registo electrónico).
<b>Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação</b>	Correio postal	Telefone	Telefone e correio electrónico	Correio electrónico e conferências por computador.

## 2.2. Recursos educativos no Ensino a Distância

Como acima exposto, nos dias de hoje continua a haver alguma discussão sobre se é a utilização de determinada tecnologia, ou a forma como se desenha a instrução que contribui para a aprendizagem. Embora se tenha demonstrado que a tecnologia contribui para uma eficácia nos materiais de aprendizagem, alguns autores, como Clark (1983, citado por Anderson e Elloumi, 2004) creem que a tecnologia é apenas um veículo que proporciona a instrução, mas não afeta, por si mesma, a aprendizagem do estudante. O

autor admite, através de alguns estudos, que os estudantes beneficiam, aprendendo através de formatos audiovisuais e multimídias mediados por computador, em oposição aos métodos convencionais. Porém, os mesmos estudos comprovam que a razão dos benefícios não é o formato, mas sim as estratégias implementadas para a utilização desses materiais de aprendizagem. Também Schramm (1977, *ibidem*) sugere que a influência na aprendizagem reside mais no conteúdo e nas estratégias do que no tipo de tecnologia usada nos materiais.

Por este motivo, aquando da escolha de um determinado recurso, deve ponderar-se o porquê do valor adicional de um determinado *software*, ou recurso digital, tendo em vista a condicionante pedagógica e o contexto curricular, e não centralizar essa escolha apenas na tecnologia a usar.

O processo de ensino/aprendizagem não foi sempre mediado através das tecnologias de informação e comunicação que se conhecem hoje em dia, como pudemos verificar na análise das diferentes gerações de aprendizagem. Inicialmente o ensino a distância era mediado por tecnologias de outra ordem, com materiais que designamos hoje em dia convencionais, como manuais, livros e textos impressos, tendo evoluído para alguns meios audiovisuais, como acetatos, diapositivos, televisão, *CDs* ou *DVDs* e tendo chegado ao que hoje a *web* nos oferece. Daí que a exclusividade dada ao livro se foi perdendo, ao considerar-se estático e sem interatividade. Contudo, substituí-lo ou complementá-lo deve ter uma base consolidada de análise e reflexão, com vista a estratégias e objetivos delineados em primeiro lugar.

Encarando a situação atual, e pensando na diversidade de recursos para o ensino a distância, devemos ter em conta os denominados objetos de aprendizagem (OA)/*Learning Objects* (LO), os quais possuem características de reutilização e interoperabilidade que os tornam favoráveis aos momentos de ensino-aprendizagem.

Segundo o *Learning Technology Standards Committee* do *Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE), formado em 1996, com o objetivo de desenvolver e promover normas de tecnologia instrucional, os AO são definidos como:

... any entity, digital or non-digital, which can be used, re-used or referenced during technology supported learning. Examples of technology-supported learning include computer-based training systems, interactive learning environments, intelligent computer-aided instruction systems, distance learning systems, and collaborative learning environments.

Examples of Learning Objects include multimedia content, instructional content, learning objectives, instructional software and software tools, and persons, organizations, or events referenced during technology supported learning.

Já Wiley (2000) afirma que “um objeto de aprendizagem (OA) corresponde a qualquer recurso digital que possa ser utilizado e reutilizado em diferentes processos de aprendizagem”. Ou seja, segundo a perspectiva de Wiley, um OA é sempre um recurso digital, com a característica da reutilização, e este pode ser, em pequena escala, composto de imagens digitais, fotos, vídeos ao vivo ou pré-gravados, trechos de áudio e/ou animações, e em larga escala pode ser uma *webpage* completa que combine *media*, texto e outras aplicações.

Os objetos de aprendizagem são distribuídos na *internet* e têm a vantagem de poderem ser utilizados em simultâneo, por diversas pessoas, à volta do mundo. Estas características mostram, efetivamente, como os OA vieram alterar o paradigma dos *media* tradicionais ou de qualquer outro tipo de *media* instrucional, como por exemplo os vídeos (em formato DVD), que não podem ser usados por várias pessoas em locais diferentes, exceto se forem inseridos na *web*, ou se cada pessoa tiver acesso a uma cópia do mesmo. Outro aspeto inovador é a possibilidade de quem utiliza um determinado objeto de aprendizagem poder contribuir e usufruir de uma versão mais atualizada.

Learning objects are elements of a new type of computer-based instruction grounded in the object-oriented paradigm of computer science. Object-orientation highly values the creation of components (called “objects”) that can be reused (Dahl & Nygaard, 1966).

Reigeluth e Nelson (1997) sugerem que os professores, ao aceder a materiais instrucionais, podem dividi-los nas partes que os constituem e voltar, depois, a reorganizar essas partes, consoante os seus objetivos instrucionais individuais.

Esta sugestão relaciona-se com a dimensão de um OA, já que quanto mais pequeno for, maior é a sua granularidade, ou seja, o tamanho do recurso, possibilitando assim a sua repartição e conseqüente reorganização. Um grânulo representa a mais pequena unidade educativa capaz de alcançar um objetivo de aprendizagem. Como Duncan (2003) refere, a granularização é uma condição necessária para que os objetos de aprendizagem sejam

partilhados e reutilizados, podendo ser integrados em módulos ou unidades de ensino, sem perderem a sua identidade inicial.

Isto revela os benefícios dos OA, pois esta possibilidade de reutilização e modificação, permite que cada um os utilize de acordo com o seu próprio contexto, com o público a quem se destina e com os objetivos que pretende atingir. Reigeluth e Nelson (*ibidem*) acrescentam ainda que, se os recursos vierem já divididos em componentes ou partes, poder-se-á saltar para a segunda fase (a reorganização destes), o que facilitará o trabalho de quem os vai utilizar, aumentando a rapidez e a eficácia da sua aplicabilidade.

No que concerne à construção de um OA, segundo Silva e Fernandez (2007), esta deve atender a três características: estimular o raciocínio e o pensamento crítico (*minds-on*); trazer questões relevantes aos alunos (*reality-on*); e oferecer oportunidade de exploração (*hands-on*). Contudo, como os autores realçam, o facto de se transporem conteúdos impressos em papel para formatos eletrónicos não faz deles produtos com vantagens didáticas e pedagógicas.

Em conclusão, devem encontrar-se critérios e análises críticas que validem os OA como elementos fulcrais no processo de ensino-aprendizagem, ou concluam que estes são, apenas, elementos de diversão, com um *design* estimulante. A construção de um OA deve, por isso, ser feita com responsabilidade e ter um objetivo pedagógico claro.

Para além dos objetos de aprendizagem, é essencial, no ensino a distância, focar os recursos educativos abertos (REA)/*open education resources* (OER), pelas suas características especiais.

O termo "*open educational resources*" surgiu pela primeira vez num *workshop* da UNESCO em Julho de 2002 e tinha como definição:

... technology enabled, open provision of educational resources for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes. They are typically made freely available over the Web or the Internet.

Contudo, o termo partiu da ideia de conteúdo aberto, preconizada por Wiley (2005), aquando da conceptualização, dos acima descritos, objetos de aprendizagem. Wiley, com a evidência do aumento de utilização de objetos de aprendizagem, definiu o conceito de *Open Content* e criou a *Open Content License*, em 1998. A partir desta ideia

de conteúdos abertos, Larry Lessig, e alguns membros da Universidade de Harvard, fundaram a *Creative Commons*.

Segundo Downes (2010), o conceito de um REA é bastante simples, ou seja, em vez de imprimirmos em papel recursos educativos, como textos e livros, que depois os alunos ou as escolas compram, os fornecedores de recursos educativos abertos produzem-nos digitalmente e tornam-nos acessíveis e gratuitos *online*.

A explicação de Downes revela, de forma clara, as características que definem os REA e os tornam vantajosos, isto é, serem acessíveis e gratuitos, sem pagamento de licenças ou *royalties*, estando, assim, disponíveis para todo o utilizador, em qualquer local onde este se encontre.

Outra definição, que nos ajuda a clarificar o conceito, é do *Centre for Educational Research and Innovation* (2007), que alude aos REA como “materiais digitais disponíveis de modo aberto e livre aos educadores, estudantes, e autodidatas para usar e reusar no ensino, na aprendizagem e na investigação”.

Estes materiais digitais, referidos acima, podem ser de diversos tipos, como texto, imagem, vídeo, áudio, simulações, cursos, módulos, *quizzes* ou museus virtuais, por exemplo, tendo em comum a sua abertura.

Materu (2004), em virtude da abertura deste tipo de recurso, designou a década atual como *o-decade*, comparativamente com os anos 90, a que chamou *e-decade*. O “o” associa-se a *open*, ou seja, acesso livre, tal como o “e” designa *electronic*, como em *e-learning*. A abertura dos recursos educativos permite que estejam disponíveis na *internet*, sem custos, sem entraves técnicos ou legais, com a possibilidade de serem modificados e partilhados. O que pode suceder é que alguns deles, apesar de serem recursos abertos, estejam localizados em repositórios que não são acessíveis a todas as áreas geográficas, daí que licenças como a *Creative Commons* especificam as condições de utilização dos mesmos.

A forma de medirmos a abertura de um recurso é, segundo Wiley, através dos quatro “Rs” – *Reuse, Revise, Remix, Redistribute*, ou seja, analisar o direito de: reutilizar o conteúdo de forma literal; de adaptar, ajustar, modificar o conteúdo; de combinar o conteúdo original ou o conteúdo corrigido, com outro, de forma a criar algo novo; de partilhar cópias do conteúdo original, ou das novas combinações.

Para além do exposto, deve acrescentar-se que a escolha de um REA, tal como de um objeto de aprendizagem, deve ser criteriosa e ter em conta os conteúdos disciplinares e os objetivos que se pretendem alcançar. Como Calverley (2003) afirma: um bom recurso para a aprendizagem é aquele que se adapta à finalidade (objetivos educativos), mas isso também é influenciado pelas características pedagógicas inerentes ao recurso e pelos aspetos técnicos que influenciam a forma como é utilizado em contexto educativo.

### **2.3. Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimédia**

Como acima exposto é essencial escolher recursos que cumpram os objetivos que delineamos, se integrem no contexto curricular e tenham vantagens pedagógicas e tecnológicas. Por este motivo, e tendo em vista a complementaridade e a diversidade de recursos, assim como o papel essencial da instrução baseada em objetos multimédia na educação, é premente explorar as formas de desenvolver uma aprendizagem construtivista neste formato.

O princípio do multimédia, segundo Mayer (1998), defende que as pessoas aprendem mais facilmente através de palavras e imagens, do que apenas através de palavras. Não obstante, juntar palavras e imagens por si só, não é passível de resultar, porque nem todas as apresentações multimédias são uma garantia de eficácia. O objetivo primordial é criar uma apresentação multimédia, tendo em vista a compreensão de como a mente humana funciona e de como pode ser estimulada.

Para efetivar esse facto, a teoria de Mayer apresenta três formulações relativamente à aprendizagem, com base no formato multimédia: há dois canais separados (auditivo e visual) para processar a informação; cada canal tem uma capacidade limitada; a aprendizagem é um processo ativo de filtragem, seleção, organização e integração de informação baseada em conhecimentos prévios.

Veja-se o esquema seguinte:

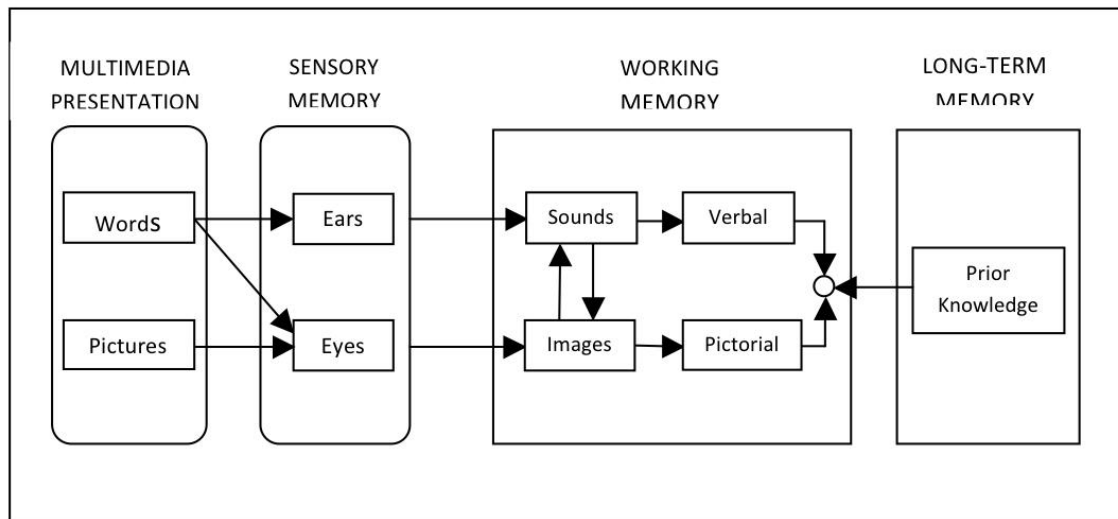


Ilustração 4 – Teoria cognitiva da aprendizagem multimídia de Mayer

Mayer postulou assim a ideia de que existem três processos essenciais para a aprendizagem ocorrer e para se construir o conhecimento: a seleção de material relevante, a organização desse material e a integração do material selecionado com conhecimentos prévios (modelo SOI - Seleção, Organização, Integração/*Selecting, Organizing, Integrating*). Assim, para envolver cognitivamente o estudante na aprendizagem, a instrução deve desenhar-se de forma a auxiliá-lo a optar pela informação relevante, a compreender a informação e a integrá-la na sua estrutura cognitiva.

Desta forma, com base na teoria de Mayer, e através de apresentações multimídia como as realizadas nesta investigação, os estudantes desenvolvem um processo em segmentos, que vai da seleção de palavras e imagens relevantes (da primeira fase da narração e dos primeiros segundos de animação), para de seguida as organizar e integrar, e no final repetir o mesmo conjunto de processos.

Segundo esta teoria, para a aprendizagem ser efetivada num ambiente multimídia, existem cinco processos cognitivos que o estudante deve levar a cabo.

Selecionar as palavras relevantes para serem processadas verbalmente na memória de trabalho, selecionar imagens relevantes para serem processadas visualmente na memória de trabalho, organizar as palavras selecionadas num modelo verbal, organizar as

imagens num modelo pictórico e integrar as representações verbais e pictóricas com conhecimentos prévios.

Em conclusão, os objetivos da escolha de instrumentos de aprendizagem em formato multimédia, e tendo como base a teoria de Mayer, são diminuir o esforço cognitivo dos estudantes e conseguir uma aprendizagem consistente, motivadora e facilitada. Esta teoria permite-nos comprovar a eficácia do multimédia num contexto de aprendizagem nas atuais gerações pedagógica e tecnológica.

#### **2.4. O Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta**

O Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta vem inaugurar uma nova forma de entender o Ensino Superior, implementando uma metodologia de ensino e de aprendizagem virtual, mediada pelas novas tecnologias de informação e de comunicação, assim como pelo fenómeno da Rede. Este modelo confirma, assim, a reorganização e a reorientação de atividades representativas da passagem de um modelo de EaD industrial (como anteriormente explanado), centrado na distribuição de materiais de aprendizagem ao estudante, para um novo modelo centrado no recurso aos novos instrumentos de informação e comunicação, que possibilitam uma comunicação bidirecional de professor-estudante e multidirecional de estudante-professor e de estudante-estudante. Para além disto, urge sublinhar a possibilidade que se cria, desta forma, de valorizar a integração social do estudante, proporcionada com estas novas formas de interação, de acompanhar a sua aprendizagem e de atender ao seu contexto específico.

De forma a compreender mais efetivamente o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta devemos analisar as suas quatro linhas de força: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital, no ponto de vista da sua atuação. Estas linhas presidem à organização do ensino, ao papel do estudante e do professor, aos materiais a utilizar, à conceção e à gestão das atividades de aprendizagem e à avaliação das competências.

A primeira linha de força situa o estudante no centro da aprendizagem, proporcionando, para isso, situações de ensino em consonância com este e com um percurso de

aprendizagem que desenvolva competências enquadradas na sociedade do conhecimento, para além das direcionadas à sua área de estudos.

O processo de aprendizagem passa não só pela aprendizagem de carácter independente como também pela colaborativa, com incidência na interação entre os elementos da comunidade, estudantes e professores. A aprendizagem independente desenvolve-se com o recurso a atividades, materiais, bibliografia e orientações dados pelo professor; quanto à colaborativa, resulta do trabalho em grupo, facilitador da partilha de ideias e de experiências, e bloqueador de eventuais situações de isolamento que, muitas vezes, ocorrem em modelos tradicionais de ensino.

O estudante pode, desta forma, gerir o seu tempo, estabelecer os seus objetivos e participar em comunidades de aprendizagem. No respeitante ao professor, este passa a ser um orientador no processo de aprendizagem, que auxilia, organiza atividades, disponibiliza recursos e estimula os momentos de interação e reflexão na comunidade, abandonando o papel redutor de mero transmissor de conteúdos e avaliador de conhecimentos.

A segunda linha de força é respeitante à flexibilidade, ou seja, a possibilidade de o estudante participar no processo de aprendizagem de forma flexível, sem constrangimentos de espaço ou de tempo, podendo conciliar os momentos de aprendizagem e de trabalho com as exigências quotidianas da sua vida pessoal. As novas tecnologias permitem a utilização de formas de comunicação síncrona, no entanto, o modelo da Universidade Aberta favorece as tecnologias assíncronas, como os fóruns de discussão, espaços de reflexão crítica e de partilha, aos quais se acede sem a exigência da comunidade se encontrar *online* em simultâneo.

A flexibilidade é produtora, na medida em que permite que qualquer estudante tenha tempo para pesquisar, maturar e aprofundar conhecimentos, para posterior apresentação nos fóruns de ideias e conclusões mais consistentes.

As tecnologias assíncronas possibilitam, assim, derrubar as barreiras que impedem, com alguma frequência nos modelos tradicionais de ensino, a participação de todos, diversificando as discussões e aumentando a troca de ideias.

Outra das linhas de força é a interação, elemento essencial e possível na geração tecnológica atual, pois anteriormente, embora já existisse, era limitada a estudante-conteúdos e a estudante-professor. Atualmente, privilegia-se a criação de grupos de discussão na turma virtual, que permite a interação estudante-estudante. Outro elemento-chave é a interação escrita, pois o modelo comunicativo assíncrono permite de forma flexível, que o estudante tenha tempo para pesquisar e refletir criticamente e, conseqüentemente, partilhar ideias, recursos e atividades, enquanto interage com os outros elementos da turma.

Neste ambiente, a visibilidade do professor revela-se nos momentos de interação, através das mensagens públicas na classe virtual, sendo a eficácia do mesmo verificada no tipo de mensagens, na gestão da interação, contribuindo para evitar o isolamento, já referido anteriormente, de algum estudante.

A quarta linha de força passa pela inclusão digital, ou seja, envolver os estudantes no acesso às tecnologias da informação e da comunicação. Aquilo que se designa por info-exclusão ocorre com frequência em virtude da dificuldade, da ausência de formação no uso das tecnologias e da evolução constante das mesmas. Numa sociedade em que o conhecimento e a socialização estão cada vez mais dependentes dos sistemas tecnológicos, urge resolver o problema da info-exclusão na educação de adultos a distância, contribuir para a alfabetização digital, criar imigrantes digitais, combatendo desta forma o fosso entre os info-excluídos e os info-incluídos. A Universidade Aberta, tendo em vista este princípio de inclusão digital, dispõe de um módulo de ambientação, de frequência gratuita, antes do início do curso em que cada estudante se inscreve.

No concernente aos elementos pedagógicos no 1º ciclo de estudos superiores, e reforçando alguns dos princípios acima descritos, a aplicação do modelo depende de uma conceção e organização prévias de um percurso formativo de ensino-aprendizagem, por parte do professor. O modelo tem uma primeira fase mais didática, dependendo da orientação do professor que programa a Unidade Curricular, seleciona os recursos e as estratégias, cria e gere as atividades a realizar e define os critérios de avaliação. O percurso de aprendizagem é delineado assim pelo professor, com um cronograma de atividades que permite ao estudante gerir o seu tempo, cumprindo o princípio da flexibilidade.

Do ponto de vista da estrutura, o modelo tem três elementos que auxiliam o professor a organizar o percurso de aprendizagem: o Plano da Unidade Curricular (PUC), o Plano de Atividades Formativas e o Cartão de Aprendizagem.

O PUC é o elemento-guia do processo de ensino-aprendizagem pois dá a conhecer as competências, os temas a abordar, a metodologia, os recursos, os critérios de avaliação, a calendarização, o plano de trabalho e o Cartão de Aprendizagem com a referência à elaboração dos e-fólios e do p-fólio. O PUC deve, por isso, contemplar todos estes aspetos, ou seja, os temas em estudo, as competências que o estudante terá de desenvolver, a bibliografia, o que o professor espera do estudante, tal como o que o estudante espera do professor, as orientações para as atividades formativas, o calendário a cumprir, os tipos e critérios de avaliação e a organização do Cartão de Aprendizagem.

O Plano de Atividades Formativas serve como base para o desenvolvimento de competências intermédias e é um conjunto de atividades que o professor elabora e disponibiliza em momentos escolhidos previamente. As atividades podem ser de natureza diversa, como resumos, relatórios, reflexões e testes objetivos que terão indicações para que o estudante possa fazer a sua autoavaliação.

No que diz respeito ao Cartão de Aprendizagem, este representa os resultados dos trabalhos efetuados pelo estudante, em particular os e-fólios e o p-fólio, que comprovem as competências adquiridas ou desenvolvidas. O estudante pode, durante o processo, elaborar dois ou mais e-fólios, cujo conteúdo e formato é escolhido pelo professor, tal como o calendário da data de entrega e dos momentos de esclarecimento de dúvidas. Um **e-fólio** é um pequeno documento digital elaborado de forma pessoal e incidindo sobre uma das temáticas trabalhadas. Para além dos e-fólios, existe o **p-fólio**, elemento obrigatório, que consiste numa prova escrita a realizar presencialmente, a qual complementa os e-fólios realizados eletronicamente.

Os e-fólios e o p-fólio são instrumentos que mostram as competências que o estudante desenvolveu; com o Cartão de Aprendizagem, este entra num sistema de avaliação contínua, menos redutor que a avaliação tradicional concentrada num só momento. Desta forma, a classificação final será a ponderação de todas as classificações conseguidas nos e-fólios e no p-fólio.

As atividades desenvolvem-se na sala de aula virtual, através de sistemas informáticos, tendo o professor como elemento fulcral que as orienta e acompanha, criando assim espaços de trabalho e de discussão. Com a existência dos fóruns, os estudantes podem partilhar ideias, apreciações e opiniões, fruto das pesquisas e dos trabalhos que flexivelmente foram construindo, sendo os próprios a moderar alguns destes espaços de discussão.

O professor desenvolve ainda fóruns que permitem a apresentação e discussão de temas mais complexos e que poderão suscitar dúvidas aos estudantes, ou que não encontraram consenso nos fóruns moderados pelos mesmos.

A equipa do curso é formada pela Coordenação (que pode ter um ou mais elementos), por um elemento do secretariado, por um elemento da Unidade de Multimédia e Telemática Educativas e pelos docentes. Dentro da equipa docente o professor é responsável pela unidade curricular, organizando-a, elaborando o PUC e estabelecendo os critérios de avaliação. Sempre que o número de estudantes por Unidade Curricular seja elevado (mais de 60), poderá haver um ou mais tutores que, sob orientação do professor, aplicará/aplicarão o PUC nas suas turmas, mediante um Plano de Tutoria, elaborado pelo professor.

Tendo em vista a inclusão digital, já mencionada como de suma importância, é criado o módulo de ambientação *online*, frequentado pelos estudantes inscritos pela primeira vez no curso. Este será orientado por monitores, por sua vez supervisionados pelo Coordenador, e terá a duração de duas semanas. Neste módulo, será ainda criado um ambiente que promova a interação social, como o c@fé, acessível a toda a comunidade e permitindo criar momentos informais de comunicação e integração, tão essenciais nos paradigmas atuais.

Relativamente aos recursos, na atual geração tecnológica, estes são passíveis de ser diversificados, o que não sucedia, de facto, nas anteriores gerações, mais limitativas neste campo. Anteriormente, os recursos eram concentrados em manuais especializados e documentos em vídeo e áudio, provocando apenas uma interação entre estudante e conteúdo. Atualmente, com a evolução da tecnologia, pode e deve recorrer-se a materiais de vários formatos, alguns disponíveis na *web*, através da *Creative Commons Licenses*. Também é proveitosa a produção de *e-books* e de obras de referência, com

edição em língua portuguesa. De salientar que o objetivo primordial é diversificar recursos, evitando condensar a informação numa obra ou num formato só, e aproveitando a riqueza que existe. Contudo, pode continuar a existir, em bibliografias de algumas Unidades Curriculares, a referência a obras de carácter especializado numa determinada área, correspondente a determinados cursos. Estas poderão ser complementares ou mesmo fulcrais, coexistindo com os restantes recursos, pois, embora possamos utilizar formatos multimédia, o livro não tem o propósito de ser votado ao abandono, pode sim coexistir, sem qualquer prejuízo, na atual geração tecnológica.

Este último fator é claramente comprovado nesta investigação, em que os recursos criados foram complemento de outros, como manuais especializados, já que o que se pretendeu foi corroborar essa coexistência e essa complementaridade entre recursos educativos.

## **CAPÍTULO 3 – Metodología**

## CAPÍTULO 3 – Metodologia

### 3.1. Problema e questões de investigação

Os professores debatem-se diariamente com a necessidade de atualizar os seus recursos e de expor os conteúdos programáticos de forma inovadora para, desta forma, despertarem o interesse e a motivação dos estudantes. Cada vez mais, o professor deve consciencializar-se da necessidade de ser, para além de transmissor de conhecimentos, criador de novas metodologias e de novas estratégias, perspetivando momentos de aprendizagem atuais e estimulantes.

Daí que, na geração de educação atual, deve fazer-se uso da diversidade de recursos disponíveis, pois os estudantes tornaram-se mais exigentes e mais motivados pelas novas tecnologias. Em consequência, os estudantes devem ser encarados como nativos digitais ou, em alguns casos, imigrantes digitais, principalmente na educação a distância.

Tendo em vista essa diversificação de recursos, e tendo como base a Teoria da Aprendizagem Multimédia de Mayer (anteriormente explicitada), no contexto da atual geração tecnológica, foi escolhido para esta investigação o *Digital Storytelling*.

O *Digital Storytelling* poderá servir como um recurso diferente, motivador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem e ter o papel de recurso complementar numa Unidade Curricular (UC) de EaD. Esta investigação pretendeu, por isso, usar o *DS* (na perspetiva de ensino) para a criação de recursos multimédia que pudessem ser disponibilizados ao estudante no decurso da UC.

Contudo, para que seja aceite no ensino, nos dias de hoje, urge recolher dados que possam delinear conclusões sobre o impacto e a eficácia do mesmo nos estudantes e perceber como a integração da tecnologia, através do *Digital Storytelling*, assume o seu papel entre as novas estratégias usadas pelos professores no ensino a distância.

Como diz Pedersen (1995) “O storytelling é a forma original de ensinar”.

### 3.2. Enunciação do Problema de Investigação

Como utilizar a perspectiva do *Digital Storytelling* na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes para os estudantes do ensino superior?

### 3.3. Formulação de Questões de Investigação

As questões abaixo indicadas incidem sobre o método de *Digital Storytelling* a partir do qual foram criados os vídeos a disponibilizar como recursos aos estudantes.

- 1- O *Digital Storytelling* usado como método de ensino motiva os estudantes num curso a distância?
- 2- O *Digital Storytelling* cria momentos de discussão e de reflexão entre os estudantes de um curso *online*?
- 3- O *Digital Storytelling* capta a atenção do estudante *online*?
- 4- O *Digital Storytelling* é estimulante para o estudante *online*?
- 5- O *Digital Storytelling* é um bom instrumento de complemento das aprendizagens?
- 6- Qual a contribuição do *Digital Storytelling* quando usado para apresentar conteúdos?

### 3.4. A Metodologia Design Based Research

O *Design Based Research* (DBR) é um paradigma introduzido no campo educacional, por Brown (1992) e Collins (1992), a partir do conceito de *design experiments*. Esta metodologia é recente e tem adquirido importância na pesquisa educacional, sobretudo

nos últimos cinco anos, a partir da crescente produção acadêmica relacionada (Van Den Akker *et al.*, 2006; Kelly, 2004).

Segundo Wang e Hannafin (2005) a investigação aplicada sobre o desenho<sup>1</sup> é:

... a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories. (2005: 6)

O termo *Design-Based Research* predispõe-se a resolver problemas complexos em contextos reais, em colaboração com os professores, e a realizar uma investigação rigorosa e reflexiva para testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores.

Assim sendo, os projetos de pesquisa que têm o *Design-Based Research* como metodologia visam aumentar radicalmente a relevância da pesquisa para a prática, envolvendo os sujeitos de pesquisa em diferentes papéis durante todo o processo de investigação. Para Lesh (2008), estudantes, professores, cursos, currículos, materiais didáticos e mentes são sistemas complexos que não devem ser observados isoladamente, pois quando isso ocorre, a observação corre o risco de deixar o conjunto desfasado. Esse conjunto citado por Lesh é dinâmico, interativo, autorregulável e permanece em adaptação contínua durante todo o processo, pois cada *feedback* produz efeitos que direcionam as próximas intervenções.

A partir da metodologia de *Design Based Research*, podem usar-se métodos mistos, com dados quantitativos e qualitativos. Os métodos de recolha de dados podem passar por entrevistas com professores e/ou alunos (Wang & Reeves, 2007); observação participante (Bodzin, 2008); prova de avaliação de conteúdo (Barab *et al.*, 2007); pré e pós teste (Kong *et al.*, 2009), questionários e afins. Esta variedade pode ser analisada com base na triangulação de dados, gerando conhecimentos que permitirão rever o processo e apontar as referidas possibilidades de melhoramento em intervenções futuras, configurando o que Collins *et al.* (2004) consideram o “refinamento progressivo” da intervenção.

---

<sup>1</sup> No contexto da investigação, optou-se por utilizar esta expressão como equivalente em português ao *Design Based Research*.

Contextualizando a investigação, pretende-se, através do DBR, colaborar com o professor e o tutor da Unidade Curricular “Sociedade e Cultura Inglesas I”, em contexto real, com a participação dos estudantes nas atividades que abaixo se explicitam.

Os passos dados na investigação passam por procurar responder ao problema, “Como utilizar a perspetiva do *Digital Storytelling* na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes para os alunos do ensino superior?”. Para isso, foi nosso objetivo utilizar a Teoria da Aprendizagem Multimédia de Mayer, como teoria sólida sobre aprendizagem e ensino; realizar uma revisão da literatura sobre a teoria e sobre os conteúdos da Unidade Curricular, de forma a delinear uma proposta de intervenção; implementar o projeto de intervenção, tentando dar resposta ao problema; iterar o processo através de observações, inquéritos, questionários e outros documentos que, como Cobb (2003) refere “irão resultar em rigorosas, empiricamente fundamentadas alegações e afirmações” (p. 12); avaliar o impacto da intervenção e descrever o processo, para efetuar o registo e poder ser suscetível, no futuro, de aperfeiçoamento.

### 3.5. Intervenção na investigação

De forma a proceder à investigação, foi planeada e efetuada uma intervenção na Universidade Aberta, em três turmas da Unidade Curricular (UC) de Sociedade e Cultura Inglesas I (uma cadeira semestral, como referido no Modelo Virtual), integrando estudantes das Licenciaturas em Línguas, Literaturas e Culturas – Variante de Línguas Estrangeiras, Línguas Aplicadas e Estudos Europeus.

A Unidade Curricular “Sociedade e Cultura Inglesas I” contempla a contextualização económica, social, política e cultural de Inglaterra, desde a ocupação romana até à era pré-industrial, abordando os acontecimentos marcantes, nas diversas épocas, e fulcrais nas alterações da sociedade inglesa. A Unidade Curricular foca dois grandes períodos, o primeiro que se estende da Pré-Modernidade à Modernidade, e engloba o período romano e a época medieval, e o segundo que se estende a partir da formação da Modernidade, com enfoque no século XVI e na Revolução Científica.

A Unidade Curricular traça as seguintes competências a adquirir: conhecimentos essenciais das características da sociedade e da cultura inglesas, especificamente e no contexto europeu; capacidade de reflexão sobre os acontecimentos de cada período, a

nível cultural, social, religioso, económico e político, com o apoio de diversos autores e de recursos complementares, como o apresentado nesta investigação.

A decisão sobre os conteúdos a desenvolver resultou de uma análise, realizada em conjunto com a professora da UC, dos temas curriculares suscetíveis de serem redesenhados num guião para *Digital Storytelling*. Assim, foi decidida a construção de três guiões, a seguir indicados:

1. No âmbito do tema 3 da UC (integrado no período do Pré-Moderno à Modernidade), intitulado “A Inglaterra Medieval — Séculos XIV-XV”, um guião sobre as Guerras das Rosas.
2. A propósito do tema 4 da UC (integrado na Formação da Modernidade), “Os Tudor, o Humanismo, a Reforma. Economia e Sociedade”, um guião sobre o reinado de Henrique VIII, especificamente sobre a Reforma Henriquina.
3. Neste mesmo tema, um guião sobre a Era Isabelina.

Dada a contextualização da época, optou-se por criar uma personagem fictícia que surgisse em *voz-off* e pudesse ser um elo de ligação entre cada vídeo. A escolha recaiu sobre o “Renascimento”, personificado sob a pele de um narrador que relata os acontecimentos fulcrais e, ao mesmo tempo, é tema das próprias narrativas, que comprovam a problemática do atraso do seu surgimento em Inglaterra.

De modo a redigir os guiões para os vídeos (ver anexos 1, 2 e 3), foram efetuadas leituras aprofundadas sobre as temáticas indicadas; estas serviram como matéria para o desenvolvimento da história e permitiram criar o enredo para a construção de um recurso didático motivador para o processo de ensino-aprendizagem, capaz de despertar a criatividade e que se constitui como potencial instrumento de avaliação formativa. Os guiões pretenderam condensar os conteúdos e torná-los interativos na forma como se apresentavam aos estudantes.

Após a construção dos guiões, a equipa técnica da Universidade Aberta realizou os vídeos.

### 3.6. Instrumentos de recolha de dados

Depois do processo de conclusão dos vídeos, a professora responsável pela UC deixou uma mensagem no fórum, em cada turma, informando os estudantes do processo em curso e incentivando-os à participação. Assim sendo, os vídeos foram disponibilizados, na Plataforma Moodle da Uab, no espaço de cada uma das turmas da UC em questão, servindo de complemento das aprendizagens. Por esse motivo, cada vídeo foi inserido na data prevista para a lecionação dos respetivos conteúdos, pelo que o primeiro vídeo foi colocado no mês de outubro, o segundo no início de novembro e o último no final de novembro.

Após a sua visualização, os estudantes das três turmas foram convidados a preencher um questionário de avaliação da qualidade dos vídeos, enquanto instrumentos multimédia complementares. Além do questionário, os estudantes realizaram uma tarefa, para cada vídeo, de resolução de questões relacionadas com os conteúdos dos mesmos, que abaixo se anexam.

As tarefas, a propósito da visualização dos vídeos, foram as seguintes:

1º vídeo: Tema 3: A Inglaterra Medieval (séculos XIV-XV) – As Guerras das Rosas:

1. Sugira um título para o vídeo.
2. Indique três palavras-chave que, do seu ponto de vista, caracterizem este vídeo.
3. Elabore uma frase que resuma a sua “leitura” do vídeo.
4. Do seu ponto de vista, quais as consequências das Guerras das Rosas?
5. Expresse resumidamente (máximo duas linhas) o que apreendeu dos conteúdos do vídeo relativamente à sociedade inglesa da época.

2º vídeo – Tema 4: Os Tudor, o Humanismo, a Reforma – A Reforma Henriquina:

1. Resuma o seu conteúdo recorrendo a uma frase.
2. Indique três palavras que caracterizem Henrique VIII.
3. Através de duas expressões, explicita os aspetos positivos e negativos da reforma Henriquina.

3º vídeo – Tema 4: Os Tudor, o Humanismo, a Reforma – A Era Isabelina:

1. Crie uma frase que resuma o papel do Renascimento inglês.
2. Indique três adjetivos que caracterizem Isabel I.
3. Use três expressões que resumam o reinado isabelino.

Relativamente à avaliação do próprio produto multimédia, foi construído um questionário no *Google Docs*, aplicado aos três vídeos, que continha as seguintes questões:

1 - Classifique este vídeo assinalando a sua opinião nas alternativas seguintes:

	Sim	Não
Interessante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desinteressante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimulante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monótono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apelativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aborrecido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inovador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rotineiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 - Tendo em conta a relação do vídeo com o tema de estudo, assinale a sua opinião nas seguintes alternativas:

	Sim	Não
Auxilia a aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimula a reflexão sobre o tema em estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentiva a realização de novas pesquisas sobre o tema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Complementa os recursos indicados pela professora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não
Introduz novos conhecimentos/perspetivas sobre o assunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 - Resuma (máximo 3 linhas) a sua opinião sobre o vídeo.

Posteriormente, foi feita a análise do conteúdo dos fóruns, onde os estudantes colocavam as respostas às atividades.

As respostas e comentários permitiram verificar a validade do problema de investigação e responder às questões de investigação, comprovando se os vídeos facilitaram a interpretação e a compreensão dos conteúdos lecionados, se despertaram a discussão e despoletaram a partilha de ideias e de reflexões e se foram instrumentos estimulantes.

O questionário auxiliou a verificar a opinião dos estudantes sobre a qualidade e legibilidade dos vídeos e as atividades auxiliaram a comprovar as competências adquiridas sobre os conteúdos e os momentos de discussão.

Para além do exposto, foi ainda realizada uma entrevista (anexo 7) à professora responsável pela UC, de forma a recolher a sua opinião acerca do impacto dos vídeos e da pertinência do *Digital Storytelling* enquanto instrumento complementar e estimulante no processo de ensino aprendizagem.

### 3.7. Recolha e Análise de Dados

Adotando a metodologia *Design Based Research*, foram usados os seguintes instrumentos de recolha de dados: um enunciado de questões, relativas aos conteúdos das narrativas digitais criadas; um questionário de avaliação da qualidade dos vídeos apresentados. Estes serviram, então, para poder analisar as consequentes respostas e discussões dos estudantes, em fóruns, relativamente às atividades propostas.

As respostas dos estudantes aos questionários e às tarefas colocadas nos fóruns foram analisadas individualmente e, posteriormente, agrupadas em categorias, conforme a questão correspondente. A partir das respostas, foram criados gráficos e tabelas que permitem uma leitura mais acessível dos dados, como se pode verificar no capítulo 4.

Estes elementos permitiram realizar uma análise de conteúdo exaustiva e rigorosa, num contexto real, com a colaboração de todos (investigador, professor, tutor e estudantes) e testar possibilidades de criação de recursos e de ambientes de aprendizagem inovadores e estimulantes.

Em suma, o questionário e as respostas às atividades, acima expostas, serviram como objetos de análise e de investigação, de forma a chegar às conclusões e aos objetivos da investigação, ou seja, comprovar a validade da utilização do *Digital Storytelling* na criação de ambientes de aprendizagem motivantes e complementares para os estudantes do ensino superior, enquanto nova perspectiva de ensino.

## **CAPÍTULO 4 – Análise e interpretação dos dados**

## CAPÍTULO 4 – Análise e interpretação de dados

Como explicitado no capítulo 3, foi criado previamente no *Google Docs* um questionário, visando inquirir os estudantes sobre a qualidade dos vídeos, ou seja, obter o *feedback* acerca da avaliação destes produtos multimédia que tinham como objetivo servir de instrumentos complementares de aprendizagem. Posteriormente, foi disponibilizado na plataforma o *link* de acesso ao questionário e solicitado aos estudantes, pela professora responsável pela Unidade Curricular, o seu preenchimento.

Assim sendo, o processo implicava que cada estudante visualizasse o vídeo que continha a temática a ser lecionada naquele momento de aprendizagem, e respondesse de seguida ao questionário relativo a este. As questões colocadas foram as mesmas, de vídeo para vídeo, de forma a uniformizar os critérios de interpretação.

O que a seguir se apresenta, no ponto 1, são as respostas dadas pelos estudantes das três turmas em que foi aplicado o estudo. O número de respostas engloba o conjunto das três turmas, sendo o questionário anónimo.

Optou-se por representar os dados por vídeo, respeitando, desta forma, a própria sequência dos conteúdos da Unidade Curricular.

Para além do questionário de avaliação, seguia-se, também para cada vídeo, um conjunto de questões abertas para que cada estudante respondesse, com vista à verificação dos conteúdos expostos. As questões, consideradas as tarefas finais, permitiam aplicar os conhecimentos adquiridos no processo de ensino-aprendizagem em cada temática lecionada, sendo os vídeos os elementos complementares neste processo.

No ponto 2, surge então o tratamento das respostas dadas nas tarefas e é feito o cruzamento entre turmas, pois aqui não se aplicava o anonimato, já que as respostas eram publicadas no fórum mediado pela professora responsável pela Unidade Curricular.

### 4.1. Respostas dos estudantes aos questionários de avaliação dos vídeos

As duas primeiras questões eram fechadas, por este motivo apresenta-se em tabela e em gráfico o tratamento das mesmas. No que diz respeito à terceira questão, sendo esta aberta, foi elaborada uma análise de conteúdo para a mesma (ver anexo 8).

#### 4.1.1. Vídeo *As Guerras das Rosas*

### 1 - Classifique este vídeo, assinalando a sua opinião nas alternativas seguintes.

Tabela 9 – Classificação do vídeo *A Guerra das Rosas*

Adjetivos	Sim	Não	Sem resposta	Número de respostas
Interessante	33	0	0	33
Desinteressante	2	27	4	33
Estimulante	33	0	0	33
Monótono	2	27	4	33
Apelativo	32	1	0	33
Aborrecido	3	26	4	33
Inovador	33	0	0	33
Rotineiro	3	26	4	33

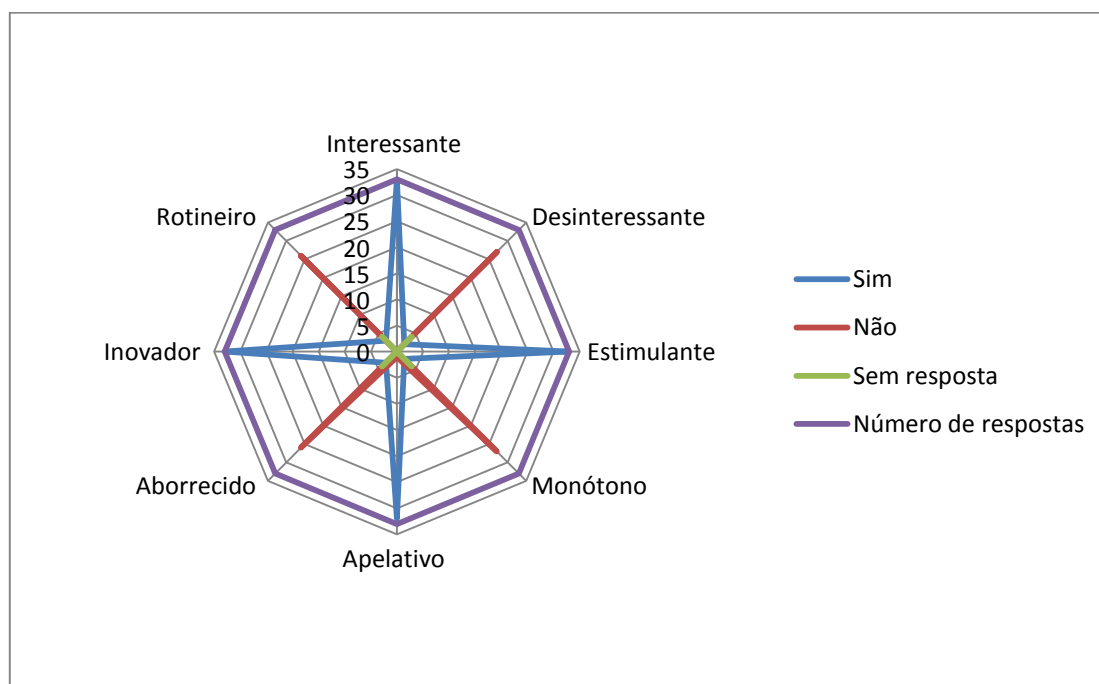


Gráfico 1 – Classificação do vídeo *As Guerras das Rosas*

A apresentação de pares de antónimos como opções causou alguma contradição nas respostas. Se os adjetivos “interessante”, “estimulante” e “inovador” tiveram a percentagem máxima (33 respostas), nos seus antónimos “desinteressante”, “monótono” e “rotineiro” verificaram-se quatro sem resposta e 2/3 afirmativas. O que esta situação indica é que alguns estudantes acharam já ter respondido à questão, não sendo necessário dar uma resposta que era apenas o contrário das suas opções.

Assim, denota-se uma uniformidade nas respostas relativas aos adjetivos que dão uma conotação positiva ao vídeo (com exceção do adjetivo “apelativo”, que tem 32 respostas, e não 33) o que revela que os estudantes deram uma classificação positiva a este instrumento multimédia.

**2 - Tendo em conta a relação do vídeo com o tema de estudo, assinale a sua opinião nas seguintes alternativas:**

Tabela 10 – Relação do vídeo com o tema em estudo

Tópicos	Sim	Não	Sem resposta	Número de respostas
Auxilia a aprendizagem	31	2	0	33
Estimula a reflexão sobre o tema em estudo	32	1	0	33
Incentiva a realização de novas pesquisas sobre o tema	28	5	0	33
Complementa os recursos indicados pela professora	31	2	0	33
Introduz novos conhecimentos/perspetivas sobre o assunto	28	5	0	33

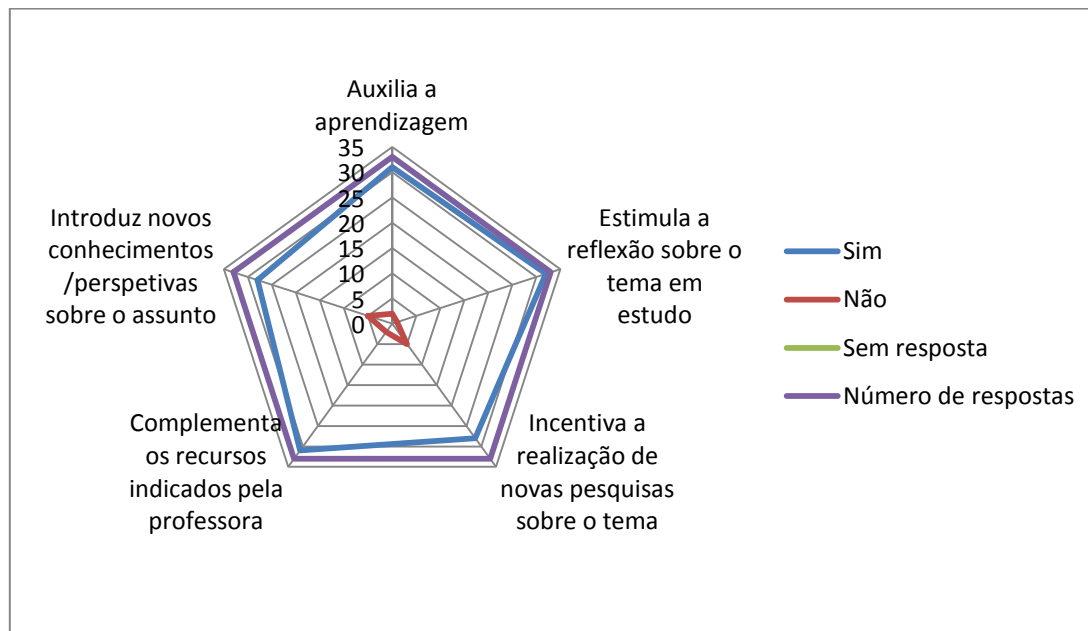


Gráfico 2- Relação do vídeo com o tema em estudo

Primeiro, verificamos que todos os estudantes responderam à questão, o que não tinha sucedido na questão precedente. O maior número de respostas “não” incide sobre o

incentivo a novas pesquisas e à introdução de novos conhecimentos, o que pode resultar do facto de o vídeo ser um elemento complementar de um processo de aprendizagem que já se encontra consolidado através de leituras efetuadas e debates em fóruns. Contudo, o número de respostas é superior no “sim”, ou seja, na atribuição positiva em cada tópico apresentado.

#### 4.1.2. Vídeo *A Reforma Henriquina*

### 1 - Classifique este vídeo assinalando a sua opinião nas alternativas seguintes:

Tabela 11- Classificação do vídeo *A Reforma Henriquina*

Adjetivos	Sim	Não	Sem resposta	Número de respostas
Interessante	26	0	0	26
Desinteressante	0	24	2	26
Estimulante	23	2	1	26
Monótono	0	24	2	26
Apelativo	26	0	0	26
Aborrecido	0	24	2	26
Inovador	24	2	0	26
Rotineiro	0	24	2	26

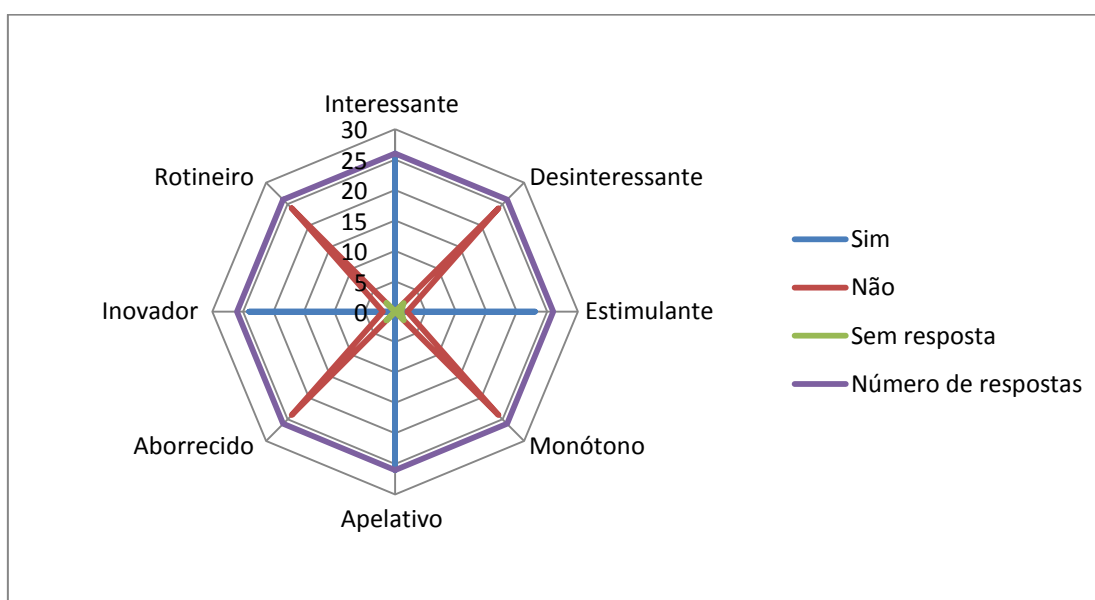


Gráfico 3- Classificação do vídeo *A Reforma Henriquina*

No segundo vídeo, volta a suceder uma situação semelhante: se por um lado os adjetivos “interessante” e “apelativo” obtiveram um consenso de opiniões, os restantes

dividiram as respostas. Assim, é curioso verificar que no antónimo “desinteressante” surgem duas sem resposta, tal como em “monótono”, “aborrecido” e “rotineiro”. Tal como anteriormente referido, os pares de antónimos podem ter criado alguma confusão nas respostas, pela redundância e/ou contradição. É de prever, novamente, que alguns estudantes consideraram já ter respondido à questão, não sendo necessário dar uma resposta contrária.

## 2 - Tendo em conta a relação do vídeo com o tema de estudo, assinale a sua opinião nas seguintes alternativas:

Tabela 12 – Relação do vídeo com o tema em estudo

Tópicos	Sim	Não	Sem resposta	Número de respostas
Auxilia a aprendizagem	25	1	0	26
Estimula a reflexão sobre o tema em estudo	25	1	0	26
Incentiva a realização de novas pesquisas sobre o tema	25	1	0	26
Complementa os recursos indicados pela professora	23	3	0	26
Introduz novos conhecimentos/perspetivas sobre o assunto	21	5	0	26

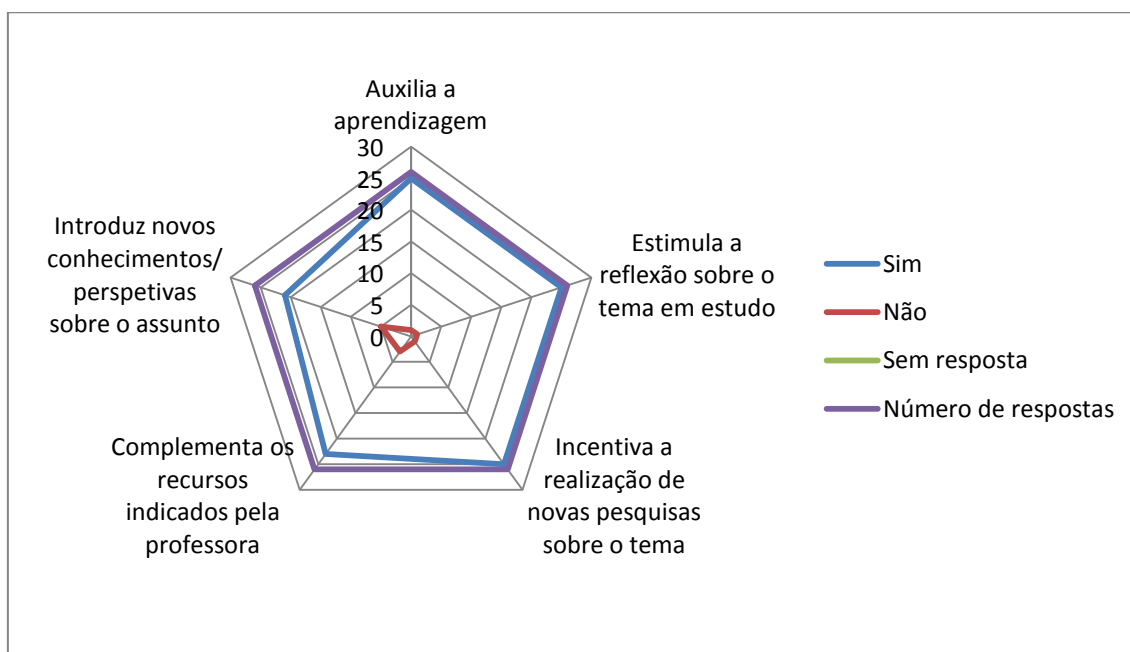


Gráfico 4 – Relação do vídeo com o tema em estudo

Também neste vídeo, a segunda questão parece ter sido mais clara para os estudantes, pois todos responderam à mesma. A “introdução de novos conhecimentos sobre o

assunto” obteve o maior número de respostas negativas (cinco) o que prova, de novo, que o vídeo representa mais um elemento auxiliador e complementar do que introdutor de novas ideias e perspectivas sobre o assunto.

#### 4.1.3. Vídeo A Era Isabelina

### 1 - Classifique este vídeo assinalando a sua opinião nas alternativas seguintes:

Tabela 13 – Classificação do vídeo A Era Isabelina

Adjetivos	Sim	Não	Sem resposta	Número de respostas
Interessante	27	0	0	27
Desinteressante	1	22	4	27
Estimulante	25	0	2	27
Monótono	1	22	4	27
Apelativo	24	1	2	27
Aborrecido	1	22	4	27
Inovador	25	0	2	27
Rotineiro	1	21	5	27

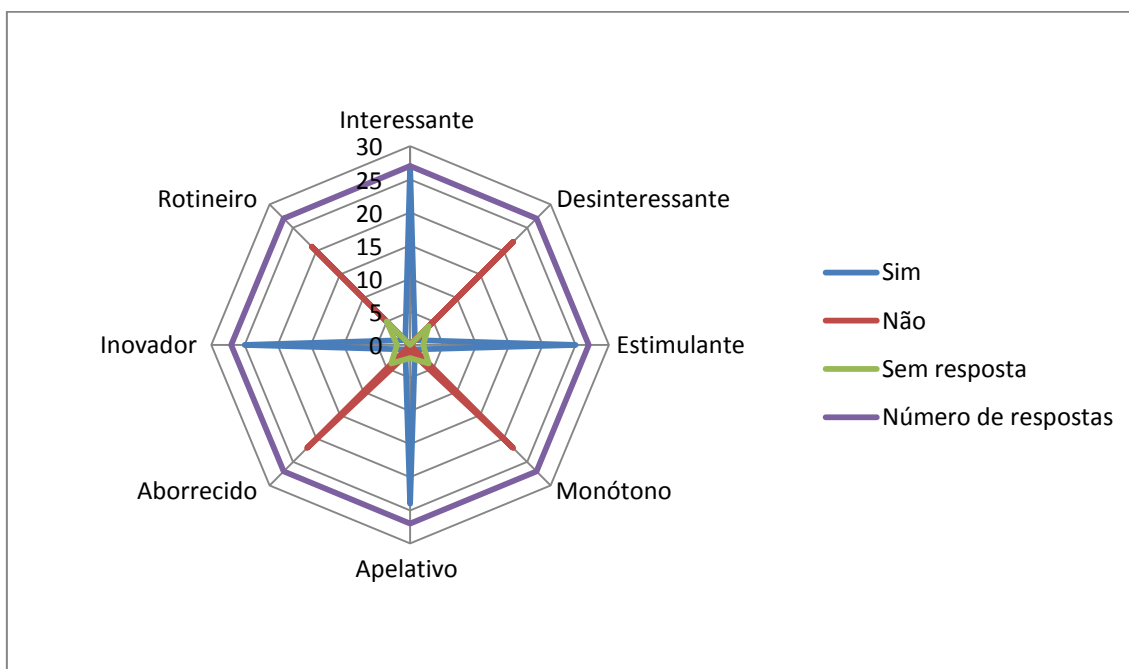


Gráfico 5 – Classificação do vídeo A Era Isabelina

Em virtude de os estudantes terem tido o mesmo tipo de dificuldade nos dois vídeos precedentes, era de prever que voltassem a surgir algumas contradições no último vídeo apresentado. Isto comprova-se facilmente quando se observa que o adjetivo

“interessante” tem todas as respostas no “sim”, enquanto o seu antónimo divide opiniões, com uma resposta no “sim” e quatro “sem resposta”, o mesmo sucede em “monótono” “aborrecido” e “rotineiro”.

## 2 - Tendo em conta a relação do vídeo com o tema de estudo, assinale a sua opinião nas seguintes alternativas:

Tabela 14 – Relação do vídeo com o tema em estudo

Tópicos	Sim	Não	Sem resposta	Número de respostas
Auxilia a aprendizagem	27	0	0	27
Estimula a reflexão sobre o tema em estudo	27	0	0	27
Incentiva a realização de novas pesquisas sobre o tema	27	0	0	27
Complementa os recursos indicados pela professora	25	2	0	27
Introduz novos conhecimentos/perspetivas sobre o assunto	24	3	0	27

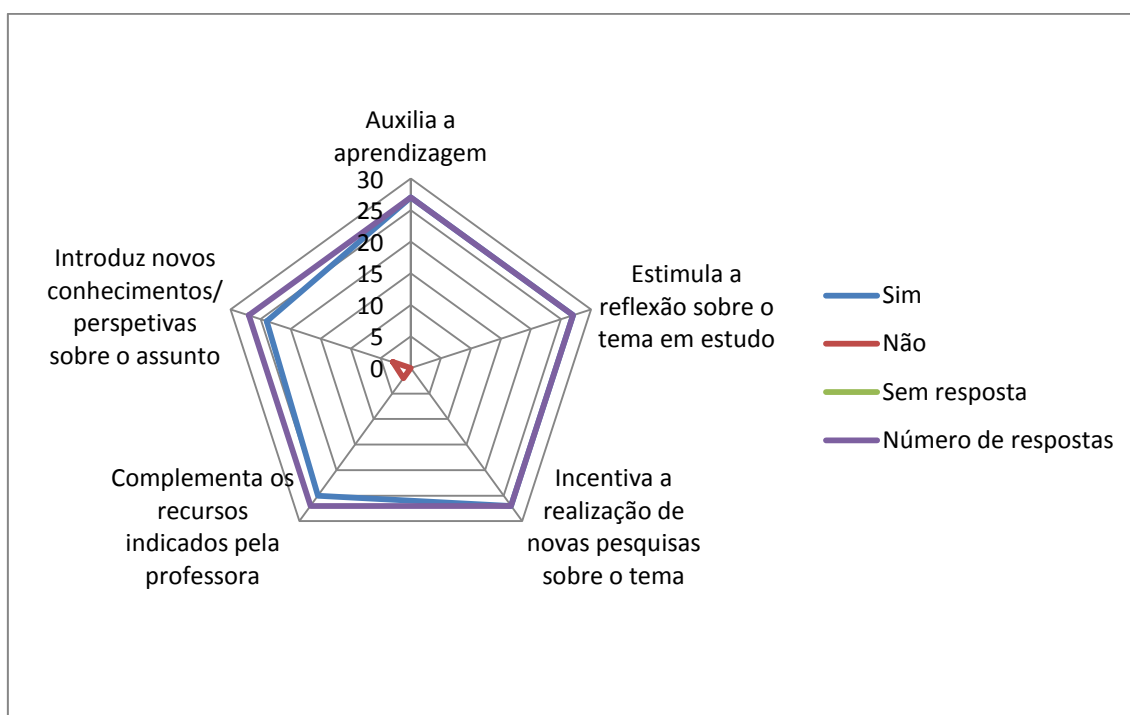


Gráfico 6 – Relação do vídeo com o tema em estudo

O último vídeo parece ser o que contém mais consenso de resposta, pois todos respondem afirmativamente, exceto nos dois últimos tópicos, onde se registam duas

respostas negativas no vídeo enquanto complemento de recursos e, mais uma vez, na introdução de novos conhecimentos.

Conclui-se que pelo menos três estudantes consideram globalmente positivo o vídeo, mas não creem que o mesmo introduza novos conhecimentos, uma vez que surge como um elemento complementar de um tema que poderá já estar consolidado no processo.

Apesar do exposto sobre este e os outros vídeos, pode retirar-se uma conclusão positiva, a partir da forma como os estudantes tiveram contacto com um novo elemento complementar de aprendizagem, que representa uma nova abordagem das temáticas estudadas.

## 4.2. Respostas dos estudantes às atividades propostas

A análise dos dados das respostas às atividades/tarefas apresenta-se em seguida, de acordo com a sequência dos conteúdos lecionados e a apresentação dos respetivos vídeos.

Primeiramente, apresenta-se uma tabela que mostra o número de estudantes, por turma, que participou nas atividades, por não existir anonimato nas respostas.

Esta tabela reflete a participação em cada turma, sendo importante referir alguns aspetos que caracterizam as turmas em questão e que podem explicar a diferença numérica de respostas.

As turmas 1 e 2 concentram o maior número de estudantes repetentes e de estudantes de Estudos Europeus (primordialmente a turma 1).

A turma 3, claramente a mais participativa, tem uma maioria de estudantes de Línguas Aplicadas e de Línguas, Literaturas e Culturas – Variante de Línguas Estrangeiras, estudantes cujo perfil é diferente do de Estudos Europeus, sendo habitual participarem mais ativamente nas tarefas que lhes são propostas.

Para além do acima exposto, deve ter-se em atenção que os estudantes do 1º ciclo de estudos podem optar por avaliação contínua ou exame, estando os fóruns fora do carácter de obrigatoriedade. Por outro lado, a possibilidade de este estudo ter coincido com

fases de exames pode dificultar, ou até mesmo impossibilitar, uma participação mais ativa por parte dos estudantes.

**Tabela 15 – Número de respostas por turma**

<b>Vídeos</b>	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Turma 3</b>
<i>Guerras das Rosas</i>	4	13	13
<i>Reforma Henriquina</i>	4	4	12
<i>Era Isabelina</i>	3	10	12

Relativamente ao tratamento dos dados, sendo questões abertas, optou-se por criar categorias, após a leitura de todas as respostas dadas pelos estudantes, com temas gerais que agrupassem e enquadrassem as respostas dadas.

#### 4.2.1. Tarefas propostas sobre o vídeo *As Guerras das Rosas*

1. Sugira um título para o vídeo.
2. Indique três palavras-chave que, do seu ponto de vista, caracterizem este vídeo.
3. Elabore uma frase que resuma a sua “leitura” do vídeo.
4. Do seu ponto de vista, quais as consequências das Guerras das Rosas?
5. Expresse resumidamente (máximo duas linhas) o que apreendeu dos conteúdos do vídeo relativamente à sociedade inglesa da época.

#### Questão 1

A primeira questão da tarefa propunha aos estudantes um título para o vídeo. As respostas foram então agrupadas em duas categorias: adequado – não adequado, consoante o enquadramento na temática lecionada e no conteúdo do vídeo.

## Q1 – Sugestão de título para o vídeo

Tabela 16 - Primeira questão da tarefa

	Número de respostas
Adequado	18
Não adequado	12
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Verificamos assim que 18 dos estudantes atribuíram um título adequado ao vídeo sobre a temática trabalhada, em consonância com os conteúdos expostos no mesmo. Outros casos surgiram em que as respostas eram ambíguas e não se correlacionavam diretamente com o vídeo, ou não demonstravam de forma sólida e clara a apreensão dos conteúdos do vídeo.

Alguns exemplos considerados como *não adequados*: “O tardio amanhecer”; “O nascimento do Renascimento em Inglaterra”; “O nascer do Renascimento”; “O Renascimento”; “O Renascimento em Inglaterra”; “Tanta guerra para quê?”.

Exemplos considerados como *adequados*: “Conflitos dinásticos em Inglaterra”; “As disputas pela coroa inglesa”; “Um entrave na entrada do Renascimento em Inglaterra”; “A batalha pela coroa inglesa”; “Um (Re)nascimento adiado”.

## Questão 2

A questão 2 solicitava algumas palavras-chave que caracterizassem o conteúdo do vídeo. Apresentam-se as que obtiveram mais de duas incidências de resposta por parte dos estudantes e, agrupadas em “outros”, as que tiveram apenas uma escolha. No total, foram utilizadas 90 palavras-chave, embora, como se pode verificar na tabela, algumas se tenham repetido.

## Q2 – Palavras-chave que caracterizam o vídeo

Tabela 17 - Segunda questão da tarefa

Palavras-chave	Número de respostas
Poder	7
Ambição	2
Dinastias	2

Conflitos	2
Guerras	19
Batalha	2
União	2
Renascimento	14
Rosas	2
Disputa	2
Inglaterra	2
Sucessão	3
Transformação	2
Outros	29
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>

Podemos verificar maior incidência na palavra “guerras”, com 19 respostas, já que o tema central é As Guerras das Rosas, vindo a seguir, com 14, a palavra “Renascimento”, relembrando a personificação do Renascimento no vídeo, como narrador, em *voz-off*. O maior número situa-se em “outros”, o que é fácil de compreender, já que solicitar palavras-chave de forma livre, mesmo relacionando-se com um conteúdo específico, abre muitas hipóteses, pela riqueza da língua e da própria sinonímia.

### Questão 3

Nesta questão, era solicitada aos estudantes uma frase que resumisse a sua leitura do vídeo. Sendo uma questão livre, após a leitura das frases, criaram-se três categorias, ao nível do conteúdo, onde poderiam ser agrupadas as frases.

### Q3 – Resumo do vídeo

Tabela 18 - Terceira questão da tarefa

	Número de respostas
Disputa pelo poder	13
Guerra como meio	4
Renascimento	13
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Podemos verificar que a maior incidência diz respeito ao Renascimento, o que resulta do anteriormente referido, ou seja, o narrador dos vídeos é o Renascimento

personificado e também porque este tardou a chegar a Inglaterra, devido a circunstâncias como As Guerras das Rosas. Com o mesmo número de respostas, temos a disputa pelo poder, já que as duas Casas, York e Lancaster, disputavam o poder, neste caso, o trono inglês.

Conclui-se que as frases que resumiram o vídeo foram ao encontro do teor do mesmo e aos detalhes de maior relevância.

#### Questão 4

Aqui foram também criadas categorias que agrupassem as respostas dadas à questão que solicitava um ponto de vista das consequências das Guerras das Rosas.

#### Q4 – Consequências das Guerras das Rosas

Tabela 19 - Quarta questão da tarefa

	Número de respostas
Consolidação do Estado e da Nação	2
Destruição e morte	5
Nova dinastia	4
Enfraquecimento da coroa	3
Atraso na entrada do Renascimento	16
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Como podemos verificar, surge nova incidência, com 16 respostas, no atraso na chegada do Renascimento, como principal consequência das Guerras das Rosas.

#### Questão 5

Na questão 5, foi solicitado aos estudantes um resumo de duas linhas sobre o apreendido no vídeo, relativamente à sociedade inglesa da época. Para isso, depois de lidas as respostas, foram de novo criadas categorias que as pudessem agrupar.

## Q5 – Conteúdos do vídeo relativamente à sociedade inglesa da época

Tabela 20 - Quinta questão da tarefa

	Número de respostas
Guerras	13
Atraso no Movimento Renascentista	5
Disputa pela coroa	11
Sem resposta	1
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

O maior número de respostas relaciona-se com as “Guerras”, (13), seguido da “disputa pela coroa inglesa”, com 11, e, por último, com o atraso na chegada do Renascimento a Inglaterra. Verificando-se ainda um estudante que não respondeu à questão, o que pode ser resultado da dificuldade de condensar em duas linhas os diversos conteúdos estudados na temática.

### 4.2.2. Tarefas propostas sobre o vídeo *A Reforma Henriquina*

1. Resuma o seu conteúdo, recorrendo a uma frase.
2. Indique três palavras que caracterizem Henrique VIII.
3. Através de duas expressões, explicita os aspetos positivos e negativos da reforma Henriquina.

### Questão 1

Como a primeira questão solicitava um resumo do conteúdo do vídeo, apenas com uma frase, surgiu uma diversidade de respostas, a qual impulsionou novamente a criação de categorias (registadas na tabela abaixo) que englobassem as respostas, assim como combinações entre as mesmas, pois alguns estudantes referiram mais do que uma temática na sua resposta.

A cada categoria foi atribuída uma alínea, de forma a facilitar a compreensão das combinações entre temas.

## Q1 – Conteúdo do vídeo

Tabela 21 - Primeira questão da tarefa (2º vídeo)

Categorias	Número de respostas
Conflito com França (a)	1
Tesouro empobrecido (b)	0
Colisão com o poder papal (c)	4
Atraso do Renascimento (d)	2
Outras (e)	7
(b)+(c)	1
(a)+(b)+(d)	1
(b)+(c)+(d)	1
(a)+(b)+(c)+(d)	2
Não resposta	11
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Nesta questão, podemos verificar um número considerável de ausência de respostas, o que pode, de facto, resultar da dificuldade em resumir numa frase todo o conteúdo do vídeo. Por outro lado, a apresentação do vídeo coincidiu com a semana de entrega do primeiro e-fólio da Unidade Curricular, o que dificultou certamente a disponibilidade de todos os estudantes. Relativamente às temáticas, o maior número de respostas que não se enquadram nas categorias e nos conteúdos apresentados no vídeo, (sete respostas). Seguidamente, temos quatro respostas dos estudantes que focaram a colisão com o poder papal e duas referentes ao atraso da chegada do Renascimento.

### Questão 2

A segunda questão pedia três palavras que caracterizassem Henrique VIII. Surgiram, mais uma vez, várias palavras e optou-se por agrupar em “outros” as que tinham apenas uma resposta de um estudante.

## Q2 – Palavras que caracterizem Henrique VIII

Tabela 22 - Segunda questão da tarefa (2º vídeo)

Palavras	Quantidade
Reformista	2
Determinado	4

Obstinado	4
Carismático	8
Obsessivo	4
Problemático	4
Persistente	3
Poderoso	2
Polémico	2
Inteligente	2
Outros	22
Sem resposta	33
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>

O maior número de respostas, 22, situa-se mais uma vez na categoria denominada “outros”, dada a diversidade de escolhas. Com oito respostas, temos a caracterização de Henrique VIII como “carismático”. Dado que a resposta era aberta e o vocabulário é rico, surgem novamente diversas palavras, já que a própria figura em questão, Henrique VIII, foi um homem que dividiu opiniões e ao qual se podem efetivamente aplicar inúmeras palavras-chave caracterizadoras do seu caráter e temperamento.

### Questão 3

A questão 3 solicitava duas expressões que focassem os aspetos positivos e negativos da Reforma Henriquina. Para tratar as respostas, após a leitura das mesmas, foram novamente decididas categorias que iam ao encontro das opções dos estudantes, assim como a combinação entre as várias.

### Expressões positivas

Tabela 23 - Terceira questão da tarefa (2º vídeo) – expressões positivas

	Número de respostas
Estabilidade política (a)	3
Apoio à causa Protestante (b)	0
Descentralização do poder da Igreja Católica (c)	4
Cisão com Roma (d)	0
Nascimento do poder naval inglês (e)	2
(a)+(b)	2
(a)+(c)	4
(a)+(d)	1

(b)+(c)	1
(b)+(c)	1
(a)+(c)+(d)	1
Sem resposta	11
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

### Expressões negativas

Tabela 24 - Terceira questão da tarefa (2º vídeo) – expressões negativas

	Número de respostas
Conflitos externos (a)	0
Cisão com Roma (b)	0
Perseguição dos Católicos (c)	2
Destruição de bens da Igreja Católica (d)	4
Atraso na chegada do Renascimento e da expansão marítima (e)	4
(a)+(b)	1
(b)+(d)	1
(b)+(e)	1
(c)+(d)	2
(d)+(e)	1
(b)+(c)+(d)	1
(c)+(d)+(e)	2
Sem resposta	11
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>

Podemos verificar maior incidência de respostas, nos aspectos positivos, relativamente à “descentralização do poder da Igreja”, (4), vindo a seguir a combinação entre esta e a “estabilidade política”, também com 4 respostas dadas pelos estudantes.

Nas expressões negativas, temos quatro incidindo na “destruição dos bens da Igreja Católica” e novamente quatro no “atraso na chegada do Renascimento e da expansão marítima”.

#### 4.2.3. Tarefas propostas sobre o vídeo *A Era Isabelina*

1. Crie uma frase que resuma o papel do Renascimento na Era Isabelina.
2. Indique três adjetivos que caracterizem Isabel I.

3. Use três expressões que resumam o reinado isabelino.

### Questão 1

A primeira questão, relativa ao terceiro vídeo, pedia uma frase que resumisse o papel do Renascimento inglês na Era Isabelina. Foram assim criadas quatro categorias (ver tabela), servindo uma delas, “resposta vaga”, para agrupar as respostas que não se aproximavam do que era pedido.

#### Q1 – Papel do Renascimento inglês

Tabela 25 - Primeira questão da tarefa (3º vídeo)

	Número de respostas
Abertura às artes, religião e política (a)	9
Crescimento do Império Britânico (b)	5
Adaptação à realidade inglesa (c)	1
Resposta vaga (d)	2
(a)+(b)	8
Sem resposta	5
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

Podemos verificar que o maior número de respostas (9), se refere à “abertura às artes, à religião e à política”, que o Renascimento inglês trouxe. Com cinco respostas surge o “crescimento do Império Britânico” que, em grande parte, se deve precisamente ao Renascimento, e com oito respostas a combinação entre ambas.

### Questão 2

A segunda questão pedia três adjetivos que caracterizassem Isabel I. Dada a diversidade de respostas e tendo em conta que seria possível criar categorias para agrupá-las, foram escolhidas as que se seguem na tabela. As categorias foram criadas com substantivos que pudessem conter os adjetivos presentes em cada resposta.

## Q2 – Adjetivos que caracterizem Isabel I

Tabela 26 - Segunda questão da tarefa (3º vídeo)

	Número de respostas
Inteligência	12
Valentia	12
Patriotismo	7
Beleza	2
Caráter	21
Devoção	3
Liderança	11
Cultura	7
Sem resposta	15
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>

Podemos verificar maior incidência nos adjetivos que se integram no “caráter” de Isabel I, com 21 respostas, vindo a seguir a “valentia” e a “inteligência”, ambas com 12 respostas.

### Questão 3

A última questão pedia três expressões que resumissem o reinado isabelino. Mais uma vez, sendo uma questão aberta, foram criadas categorias onde pudessem ser agrupadas as expressões.

## Q3 – Expressões que resuma o Reinado Isabelino

Tabela 27 - Terceira questão da tarefa (3º vídeo)

	Número de respostas
Consolidação do Anglicanismo (a)	2
Renascer das Artes e da Cultura (b)	1
Expansão marítima (c)	1
Ascensão do Império (d)	0
(a)+(b)	5
(a)+(c)	1
(a)+(d)	3
(b)+(c)	3
(c)+(d)	2

(a)+(b)+(c)	3
(a)+(b)+(d)	2
(b)+(c)+(d)	2
Sem resposta	5
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>

O maior número de respostas (5) junta duas temáticas, a “consolidação do Anglicanismo” e o “renascer das artes e da cultura”, pontos consideravelmente fortes do reinado isabelino.

### 4.3. Cruzamento de dados

Em virtude de o estudo ter sido aplicado a três turmas, foi decidido fazer o cruzamento de dados, de forma a verificar a incidência de respostas em cada turma.

#### 4.3.1. As Guerras das Rosas

##### Questão 1

##### Q1 – Sugestão de título para o vídeo

Tabela 28 – Cruzamento entre turmas e o título para o vídeo

		Número de respostas
Turma 1	Adequado	4
	Não adequado	0
Turma 2	Adequado	7
	Não adequado	6
Turma 3	Adequado	7
	Não adequado	6
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

Verificamos que na turma 1 todos os inquiridos optaram por um título adequado aos conteúdos e ao vídeo. Nas turmas 2 e 3, a maioria dos estudantes (7), escolheu também um título adequado.

## Questão 2

### Q2 – Palavras-chave que caracterizam o vídeo

Tabela 29 – Cruzamento entre turmas e palavras-chave de caracterização do vídeo

Turmas	Palavras	Quantidade
Turma 1	Renascimento	4
	Guerras	3
	Rosas	2
	Outros	3
Turma 2	Renascimento	7
	Guerras	9
	Sucessão	3
	Poder	2
	Transformação	2
	Conflito	2
	União	2
Outros	12	
Turma 3	Renascimento	3
	Guerras	7
	Poder	5
	Dinastias	2
	Disputa	2
	Inglaterra	2
	Batalha	2
	Ambição	2
Outros	14	
<b>TOTAL</b>		<b>90</b>

Nas turmas 2 e 3, podemos verificar a maior incidência nas escolhas inseridas em “outros”. Na turma 1, a palavra “Renascimento” obteve mais respostas, seguida de “Guerras”. Nas turmas 2 e 3, o maior número de respostas foi para “Guerras”, seguido de “Renascimento”, na turma 2, e “Poder” na turma 3.

Tabela 30 – Palavras agrupadas em “outros”

Palavras agrupadas com a classificação “outros”			
Reinados	Reino	Reis	Destruição
Sangue	Arte	França	Mortandade
Atraso	Trono	Rosa branca	Intriga
Rosa vermelha	Rivalidade		

### Questão 3

#### Q3 – Resumo do vídeo

Tabela 31 – Cruzamento entre turmas e o resumo do vídeo

Turmas	Categorias	Quantidade
Turma 1	Disputa pelo poder	2
	Guerra como meio	1
	Renascimento	1
Turma 2	Disputa pelo poder	5
	Guerra como meio	1
	Renascimento	7
Turma 3	Disputa pelo poder	6
	Guerra como meio	2
	Renascimento	5
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

Na turma 1, a maior incidência registra-se na “Disputa pelo poder”, na turma 2 no “Renascimento”, seguida de “Disputa pelo poder” e na turma 3, inverte-se, surgindo primeiro a “Disputa pelo poder” e de seguida o “Renascimento”.

### Questão 4

#### Q4 – Consequências das *Guerras das Rosas*

Tabela 32 – Cruzamento entre turmas e as consequências das *Guerras das Rosas*

Turmas	Categorias	Quantidade
Turma 1	Consolidação do Estado e da Nação	0
	Destruição e morte	0
	Nova dinastia	0
	Enfraquecimento da coroa	1
	Atraso na entrada do Renascimento	3
Turma 2	Consolidação do Estado e da Nação	0
	Destruição e morte	1
	Nova dinastia	2
	Enfraquecimento da coroa	1
	Atraso na entrada do Renascimento	9
Turma 3	Consolidação do Estado e da Nação	2
	Destruição e morte	4
	Nova dinastia	2
	Enfraquecimento da coroa	1

	Atraso na entrada do Renascimento	4
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

Temos, assim, na turma 1 a maioria das respostas no “Atraso na chegada do Renascimento”, com três respostas, assim como na turma 2, onde se registam nesta categoria nove respostas. Na turma 3, temos o mesmo número nesta categoria e na “destruição e morte”.

## Questão 5

### Q5 – Conteúdos do vídeo relativamente à sociedade inglesa da época

Tabela 33 – Cruzamento entre turmas e os conteúdos da Sociedade Inglesa

Turmas	Categorias	Quantidade
Turma 1	Guerras	3
	Atraso no movimento renascentista	0
	Disputa pela coroa	1
	Não resposta	0
Turma 2	Guerras	4
	Atraso no movimento renascentista	3
	Disputa pela coroa	5
	Não resposta	1
Turma 3	Guerras	6
	Atraso no movimento renascentista	2
	Disputa pela coroa	5
	Não resposta	0
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

Podemos confirmar, na turma 1, a incidência de 3 respostas nas “Guerras”, enquanto na turma 2, a primeira opção (5 respostas) vai para a “Disputa pela coroa” e a segunda (4) para as “Guerras. Na turma 3, a maioria das respostas (6) incidiu nas “Guerras” e em segundo lugar (5) na “Disputa pela coroa”.

### 4.3.2. A Reforma Henriquina

No segundo vídeo foi contabilizado o mesmo número de respostas, daí que surja um campo que refere os estudantes que não responderam.

#### Questão 1

#### Q1 – Conteúdo do vídeo

Tabela 34 – Cruzamento entre turmas e o conteúdo do vídeo

Turmas	Categorias	Quantidade
Turma 1	Conflito com França (a)	1
	(a)+(b)+(d)	1
	(a)+(b)+(c)+(d)	2
Turma 2	Atraso do renascimento (d)	1
	Outras (e)	2
	Não responderam	10
Turma 3	Colisão com o poder papal (c)	4
	Atraso do Renascimento (d)	1
	Outras (e)	5
	(b)+(c)	1
	(b)+(c)+(d)	1
	Não responderam	1
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

Mais uma vez, foram criadas categorias para agrupar as respostas. Podemos verificar que na turma 1 surgem menos respostas relativamente a este vídeo, assim como na turma 2. Na turma 1, foram dadas duas respostas que juntam informação de cada categoria. Na turma 2 e na turma 3 são ainda dadas respostas que fogem ao conteúdo do vídeo, com 2 e 5 respostas respetivamente.

## Questão 2

### Q2 – Palavras que caracterizem Henrique VIII

Tabela 35 – Cruzamento entre turmas e palavras que caracterizem Henrique VIII

Turmas	Palavras	Quantidade
Turma 1	Carismático	3
	Determinado	2
	Polémico	2
	Obstinado	2
	Problemático	2
	Outras	1
Turma 2	Reformador	2
	Determinado	2
	Outros	5
	Sem resposta	30
Turma 3	Carismático	5
	Obstinado	2
	Problemático	2
	Obsessivo	4
	Persistente	3
	Poderoso	2
	Inteligente	2
	Outros	16
	Sem resposta	3
<b>TOTAL</b>		<b>90</b>

Na turma 1, “carismático” foi a palavra mais usada, na turma 2 regista-se um valor elevado de “sem resposta”, já que cada aluno tinha de escolher três palavras, o que significa que dez estudantes não responderam. Na turma 3, a palavra “carismático” obteve cinco respostas e “obsessivo” quatro. Registam-se 16 respostas em “outros”, o que significa que foram escolhidos 16 adjetivos que apenas obtiveram uma resposta cada, daí o serem agrupados neste campo.

### Questão 3

#### Expressões positivas

Tabela 36 – Cruzamento entre turmas e expressões positivas sobre a *Reforma Henriquina*

Turmas	Categorias	Quantidade
Turma 1	(a)+(b)	2
	(a)+(c)	1
	(b)+(c)	1
Turma 2	Estabilidade política (a)	2
	(b)+(d)	1
	Não respostas	10
Turma 3	Estabilidade política (a)	1
	Descentralização do poder da Igreja Católica (c)	4
	Nascimento do poder naval inglês (e)	2
	(a)+(c)	3
	(a)+(d)	1
	(a)+(c)+(d)	1
	Não respostas	1
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

Nesta questão, foram criadas categorias e utilizadas combinações entre elas. Assim, temos na turma 1, duas respostas na combinação entre “Estabilidade Política” e o “Apoio à causa Protestante”. Na turma 2 temos 2 respostas na “Estabilidade Política” e na turma 3, 4 respostas na “Descentralização da Igreja Católica”.

#### Expressões negativas

Tabela 37 – Cruzamento entre turmas e expressões negativas sobre a *Reforma Henriquina*

Turmas	Categorias	Quantidade
Turma 1	(a)+(b)	1
	(c)+(d)	1
	(c)+(d)+(e)	2
Turma 2	Destruição de bens da Igreja Católica (d)	1
	Atraso na chegada do renascimento e da expansão marítima (e)	2
	Não respostas	10
	Perseguição dos Católicos (c)	2
	Destruição de bens da Igreja Católica (d)	3

Turma 3	Atraso na chegada do Renascimento e da expansão marítima (e)	2
	(c)+(d)	1
	(b)+(d)	1
	(b)+(e)	1
	(d)+(e)	1
	(b)+(c)+(d)	1
	Não respostas	1
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

Na turma 1, surgem 2 respostas na combinação entre três categorias, “Perseguição dos Católicos”, “Destruição de bens da Igreja Católica” e o “Atraso na chegada do renascimento e na expansão marítima”. Na turma 2, registam-se 2 respostas no “Atraso na chegada do renascimento e na expansão marítima”. Na turma 3, as respostas incidem na Destruição de bens da Igreja Católica”

#### 4.3.3. A Era Isabelina

No terceiro vídeo, relativo à Era Isabelina, registaram-se mais respostas. Podemos verificar, nas três questões, maior participação dos estudantes. Podemos concluir que a temática seria mais do interesse dos envolvidos na investigação.

#### Questão 1

##### Q1 – Papel do renascimento inglês

Tabela 38 – Cruzamento entre turmas e o papel do Renascimento Inglês

Turmas	Categorias	Quantidade
Turma 1	Abertura às artes, religião e política (a)	1
	Crescimento do Império Britânico (b)	1
	(a)+(b)	1
	Sem resposta	1
Turma 2	Abertura às artes, religião e política (a)	3
	Crescimento do Império Britânico (b)	4
	Adaptação à realidade inglesa (c)	1
	(a)+(b)	2
	Sem resposta	3
	Abertura às artes, religião e política (a)	5

Turma 3	(a)+(b)	5
	Resposta vaga (d)	2
	Sem resposta	1
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

## Questão 2

### Q2 – Adjetivos que caracterizem Isabel I

Tabela 39 – Cruzamento entre turmas e adjetivos que caracterizem Isabel I

Turmas	Categorias	Quantidade
Turma 1	Inteligência	4
	Valentia	2
	Patriotismo	1
	Caráter	2
	Não resposta	3
Turma 2	Inteligência	3
	Valentia	3
	Patriotismo	4
	Caráter	8
	Devoção	2
	Liderança	7
	Cultura	3
	Não resposta	9
Turma 3	Inteligência	5
	Valentia	7
	Patriotismo	2
	Beleza	2
	Caráter	11
	Devoção	1
	Liderança	4
	Cultura	4
	Não resposta	3
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

Como referido anteriormente, devido ao extenso número de adjetivos escolhidos, foram criadas categorias temáticas que agrupassem os mesmos. Assim, a turma 1 incide nos adjetivos que se agrupam na categoria “inteligência”, ao passo que a turma 2 incide na categoria “caráter”, com oito respostas, assim como a turma 3, com onze respostas.

### Questão 3

#### Q3 – Reinado Isabelino

Tabela 40 – Cruzamento entre turmas e o resumo do reinado Isabelino

Turmas	Categorias	Quantidade
Turma 1	Consolidação do Anglicanismo (a)	1
	(a)+(b)	1
	(b)+(c)	1
	Sem resposta	1
Turma 2	Renascer das Artes e da Cultura (b)	1
	(a)+(b)	2
	(a)+(c)	1
	(a)+(d)	1
	(b)+(c)	1
	(c)+(d)	1
	(a)+(b)+(d)	2
	(b)+(c)+(d)	1
	Sem resposta	3
Turma 3	Consolidação do Anglicanismo (a)	1
	Expansão marítima (c)	1
	(a)+(b)	2
	(a)+(d)	2
	(b)+(c)	1
	(c)+(d)	1
	(a)+(b)+(c)	3
	(b)+(c)+(d)	1
	Sem resposta	1
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>

Na turma 1, as respostas não são consensuais e abarcam a “Consolidação do Anglicanismo”, a combinação desta categoria com o “Renascer das artes e da cultura” e a combinação entre esta categoria e a “Expansão marítima”.

A turma 2 tem duas respostas na combinação das categorias “Consolidação do Anglicanismo” e o “Renascer das artes e da cultura”, e outras duas respostas na combinação destas com a “Ascensão do Império”. Já a turma 3 tem o maior número de respostas, três, na combinação “Consolidação do Anglicanismo”, “Renascer das artes e da cultura” e “Expansão marítima”.

## **CAPÍTULO 5 - Conclusões**

## CAPÍTULO 5 - Conclusões

Um dos objetivos do professor na evolução dos tempos deverá ser a atualização e, conseqüentemente, a inovação, tendo em conta a diversidade de estudantes que ensina. Por conseguinte, é importante que os professores se consciencializem do impacto da sociedade da informação e do conhecimento, com a tecnologia em constante desenvolvimento, e que procurem suprir lacunas que possam ocorrer, algumas vezes, entre professores e estudantes, ao nível social e tecnológico, diversificando e atualizando recursos e instrumentos. Por outro lado, estimular e auxiliar o estudante no processo de ensino aprendizagem são também fatores de suma importância e que podem conduzir a um efetivo percurso de sucesso.

Por conseguinte, tendo em conta a relevância da diversificação de recursos e instrumentos no ensino, procurou-se esclarecer como poderia ser utilizada a perspectiva do *Digital Storytelling* na criação de ambientes de aprendizagem estimulantes para os estudantes do ensino superior. Contudo, deve ressaltar-se que a presente investigação pretendeu, para além de entender as possibilidades de utilização desta perspectiva, apresentar a sua relevância enquanto complemento dos variados recursos que o professor utiliza na lecionação dos conteúdos.

Para isso, foram formuladas questões como ponto de partida da investigação, obtendo-se as respostas que a seguir se apresentam. Estas respostas suportaram-se na análise efetuada aos questionários e às tarefas, ambos realizados pelos estudantes, assim como na análise à entrevista dirigida à professora responsável pela Unidade Curricular “Sociedade e Cultura Inglesas I”. As opiniões pessoais de alguns estudantes, expressas nos fóruns, serviram também para consolidar as respostas que esta investigação procurou obter, como se verificará a seguir.

Saliente-se, ainda, que a resposta aos questionários era facultativa, bem como a realização das tarefas que foram propostas. Com efeito, no âmbito do Modelo Pedagógico Virtual da UAb, são propostas tarefas aos estudantes no decurso da UC, tendo como objetivo criar pontos de estudo e de ancoragem para a aprendizagem. Porém, de acordo com o princípio da flexibilidade, os estudantes acedem aos recursos de trabalho e realizam atividades de acordo com a sua disponibilidade. Assim, os estudantes são livres de realizar ou não as atividades formativas propostas, ou realizá-

las no momento em que entenderem, pois elas estão acessíveis ao longo de todo o percurso curricular. Todas as atividades aqui relatadas eram de teor formativo, não sendo objeto de avaliação sumativa por parte do professor.

## 5.1. Respostas às questões de investigação

1– O *Digital Storytelling* usado como método de ensino motiva os estudantes num curso a distância?

Segundo a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimédia de Mayer (1998), referida no capítulo dois, as pessoas tendem a aprender mais facilmente através da combinação de palavras e de imagens, do que apenas através de palavras.

No caso específico desta investigação, pudemos constatar, de acordo com a análise dos dados, que os estudantes não só apreenderam os conteúdos expostos nos vídeos, como se sentiram motivados com um novo método de ensino, o que se comprova nas seguintes afirmações dos estudantes, a propósito do vídeo *As Guerras das Rosas*: “o vídeo em questão é realmente bastante elucidativo e descreve o tema de uma forma, diria que quase se sente o cheiro da batalha”; e no vídeo *A Era Isabelina*: “não preciso de dizer o quanto gosto dos vídeos e até... estou a gostar muito desta UC (obrigada Dr.<sup>a</sup> pela motivação). Nas afirmações percebemos, indubitavelmente, o fator motivação unido à apreensão e perceção dos conteúdos lecionados.

Prova substancial da motivação dos estudantes é também a participação ativa nas atividades propostas e nas respostas aos questionários, porque embora o número de estudantes que participou em cada turma não tenha abrangido a totalidade, foi manifestado interesse por uma grande parte e foram diversos os que, de vídeo para vídeo, se dispuseram a contribuir com a sua opinião. Para além deste facto, é de salientar que foi marginal a classificação dos vídeos como desinteressante, aborrecido ou rotineiro.

A motivação expressa-se também nas palavras da professora responsável pela UC, na questão acerca do *feedback* dos estudantes “muitíssimo positivo; os estudantes apreciaram muito os vídeos, em todos os aspetos”.

2– O *Digital Storytelling* cria momentos de discussão e de reflexão entre os estudantes de um curso *online*?

O *Digital Storytelling* é, sem dúvida, um elemento impulsionador de discussão e de reflexão, como se pôde observar aquando das respostas às tarefas publicadas no fórum, que muitas vezes levaram ao intercâmbio de outras ideias entre os estudantes e a professora. Também no questionário efetuado pudemos constatar, a propósito da questão sobre se o vídeo estimulava a reflexão, que 33 estudantes em 32 responderam afirmativamente sobre *As Guerras das Rosas*, 25 em 26 sobre a *Reforma Henriquina* e na totalidade sobre a *Era Isabelina*.

A forma como os conteúdos são apresentados, em vídeo, promove facilmente a reflexão pois faz com que os estudantes assimilem ideias e conceitos que, embora possam ter sido já apreendidos, surgem agora num formato diferente e original, auxiliando a sua consolidação.

3– O *Digital Storytelling* capta a atenção do estudante *online*?

Podemos confirmar que foi atingido este objetivo quando recebemos o *feedback* dos estudantes em fórum: sobre *As Guerras das Rosas* “quero, antes de mais, congratular os professores pela disponibilização deste recurso que considero muito útil e que constitui um momento de aprendizagem muito intuitivo”; sobre a *Reforma Henriquina* “saliento a mais-valia que tem sido para mim a parte visual da história (vídeos), tornam a matéria muito mais apelativa”; sobre a *Era isabelina* “o recurso ao vídeo nesta UC foi uma novidade refrescante e muito bem-vinda”.

As próprias respostas às tarefas ilustram a forma como foi captada a atenção dos estudantes, pela coerência nas caracterizações feitas e nos títulos escolhidos. Um dos exemplos, que pode corroborar esta ideia, encontra-se na questão que solicitava uma frase que resumisse a “leitura” do vídeo *As Guerras das Rosas*: “o vídeo ilustra como a guerra, causada por disputas de poder, impede o desenvolvimento da sociedade, empobrece-a culturalmente e, no caso do Renascimento, atrasa a adoção de uma nova e revolucionária filosofia de vida no geral”; “neste vídeo, assistimos ao surgimento de uma nova dinastia em Inglaterra depois dos conflitos entre as duas casas reinantes (York e Lancaster) e aos motivos pela entrada tardia do Renascimento em Inglaterra”; “entre

1377 e 1485, a disputa pela coroa inglesa era uma prioridade para os governantes da época, não havendo, por isso, interesse pela entrada do Renascimento em Inglaterra, não acompanhando, assim, o resto da Europa”.

As análises críticas de investigações realizadas sobre *Digital Storytelling*, no capítulo 1, também o comprovam, apresentando-nos o DS como um recurso cativante e motivador para a aprendizagem, pela acessibilidade e pela novidade que representa no ensino.

#### 4– O *Digital Storytelling* é estimulante para o estudante *online*?

A resposta a esta questão revelou-se completamente afirmativa, como se pôde verificar nas palavras dos estudantes, no fórum dedicado às *Guerras das Rosas*: “antes de dar o meu contributo relativamente a esta atividade, queria elogiar o recurso utilizado, pois o ano passado senti falta deste tipo de abordagem, porque ler e reler sobre o assunto nem sempre conseguimos abordar os temas da forma mais correta”; no fórum dedicado à *Era Isabelina*: “posso dizer que achei bastante interessante a matéria e o vídeo que a acompanha mais uma vez é brilhante e bem concebido”; no fórum dedicado à *Reforma Henriquina*: “gosto muito dos vídeos que tem utilizado, pois para mim tem sido útil e motivador”. Assim como nos questionários que solicitavam a classificação dos vídeos com alguns adjetivos, “estimulante” obteve, em *As Guerras das Rosas*, a totalidade de respostas afirmativas, em *A Reforma Henriquina*, 23 em 26, e em *A Era Isabelina*, 25 em 27. Ou mesmo nas respostas às tarefas que confirmam como o recurso estimula a aprendizagem dos conteúdos, por exemplo na pergunta que pedia um resumo dos conteúdos do vídeo relativamente à sociedade inglesa da época: “aprendi que o período da Guerra das Rosas foi um entrave para o crescimento de Inglaterra. Se as duas famílias se tivessem unido, logo na altura em que Eduardo III morreu, a Inglaterra tinha prosperado muito mais”; “a sociedade inglesa vítima de todas estas disputas pelo poder era então uma sociedade em rutura, em crise, desunida e empobrecidas, sem linhas orientadoras, uma vez que a procura pelo poder era o ponto fulcral”.

#### 5– O *Digital Storytelling* é um bom instrumento de complemento das aprendizagens?

Na análise das respostas aos questionários pudemos constatar que a maioria dos estudantes considerou o DS como um instrumento complementar das aprendizagens, mais concretamente 31 em 33 o afirmaram a propósito de *As Guerras das Rosas*, 23 em

26 em *A Reforma Henriquina* e 25 em 27 em *A Era Isabelina*. Também o pudemos atestar nas palavras da professora, que considera a utilização de vídeos como um bom complemento de aprendizagem na educação a distância “sobretudo quando produzidos para o efeito, articulando-se com os conteúdos programáticos e suportando-os”. Outro exemplo sobre a complementaridade do *DS* pode ser lido nas palavras dos estudantes, no fórum dedicado à *Reforma Henriquina*: “depois de ter lido o capítulo todo do manual, o vídeo permitiu-me obter um resumo bastante explícito sobre o capítulo todo, conseguindo assim fixar melhor a matéria do estudo”; e no fórum dedicado à *Era Isabelina*: “sei que os recursos, especialmente neste momento difícil que Portugal atravessa, são muito limitados, pelo que é uma alegria vê-los bem aplicados”.

6- Qual a contribuição do *Digital Storytelling* quando usado para apresentar conteúdos?

Esta investigação pretendeu apresentar o *Digital Storytelling* como um recurso a utilizar pelo professor (na complementaridade de instrumentos ao seu dispor) que se pretendia motivante e concentrado sobre os próprios conteúdos curriculares. O *DS* tem, com efeito, o potencial de permitir a criação de histórias, mesmo com personagens fictícias, que podem abordar os conteúdos de forma original e não clássica.

Na análise dos dados, constatou-se que as respostas dos estudantes vieram dar relevo a esta perspetiva de ensino, pois no caso do Modelo Pedagógico da UAb, o facto de se ter acesso ao contributo de todos, pode aumentar a relevância de tarefas propostas em torno de histórias digitais. Os estudantes que não realizaram alguma tarefa acabaram por beneficiar dos comentários dos colegas que expuseram as suas ideias, assim como do *feedback* da professora responsável pela UC.

Se analisarmos a avaliação dos próprios vídeos, no tópico que sugeria o *DS* como auxiliar de aprendizagem encontramos sobre *As Guerras das Rosas* 31 respostas concordantes, em 33, sobre *A Reforma Henriquina* 25 em 26 e sobre *A Era Isabelina* o total das respostas, ou seja, 27.

Para além do exposto, como se pode verificar no capítulo um, o *DS* tem outras utilidades, podendo servir como elemento expositivo de narrativas pessoais, ou como elemento favorável ao desenvolvimento de determinadas competências, quando atribuído aos estudantes, como a produção escrita e oral, ou a própria literacia tecnológica. Ou seja, o *Digital Storytelling* pode contribuir, seja por criação do

professor, como do estudante, para a exposição de conteúdos, ideias e histórias em qualquer área do conhecimento. O *DS* é uma ferramenta com muitas potencialidades que pode ser aplicada em variadíssimos contextos, daí que seja um recurso a ser tido em conta em qualquer instituição de ensino, independentemente do nível. Como a professora responsável pela UC referiu, recursos deste tipo podem ser um bom método de transmissão de conteúdos, “se abordados em contexto, ou seja, com o material-base que reúne os conteúdos programáticos, as matérias (livros; manuais; textos ...)”.

Através de todas as análises realizadas, conclui-se, assim, que os vídeos foram bem recebidos pelos estudantes e funcionaram bem, enquanto metodologia complementar de aprendizagem. Como referido pela professora responsável da UC: “contribuíram para: consolidação; relação; contextualização; síntese; apreensão de factos, datas, acontecimentos”.

Podemos afirmar que o *Digital Storytelling* é um método que vai ao encontro da motivação que se pretende despertar, consolida as aprendizagens e estimula discussões e debates. Este tipo de recurso, complementando outros, tem a capacidade de despertar nos estudantes o interesse pelos conteúdos lecionados, pois apresenta-os de uma forma original e diversificada, recorrendo à imagem e ao áudio.

O recurso às novas tecnologias permite, desta forma, que o professor alargue as metodologias e as diversifique, enquadrando-se na modernidade dos tempos, revelando uma capacidade de constante atualização.

Precisamos dos educadores humanistas que experimentem formas de interação virtual com a presencial, que nos ajudem a encontrar caminhos para equilibrar quantidade e qualidade nos diversos tipos de situações em que nos encontramos hoje. Precisamos que eles nos mostrem como criar novas formas de interação, como incentivar a pesquisa individual e em grupo, a avaliação ao longo do curso, o estabelecimento de vínculos, a discussão aberta de valores importantes para a sociedade.

Precisamos dos educadores tecnológicos para que nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, que orientem a confeção dos materiais adequados para cada

curso, que humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins. (Moran, 2007: 1)

O *Digital Storytelling* representa uma evolução nos métodos de ensino. Contudo, não se pretende com isto incentivar o abandono dos métodos convencionais, mas sim utilizá-los em simultâneo, exercendo uma mútua complementaridade de materiais pedagógicos. Se o professor fizer uso do *DS* como complemento de aprendizagem retira benefícios que passam pela motivação, anteriormente abordada, e pela capacidade de retenção da informação. Como Caine *et al.* (2005) afirmam, as representações visuais e as emoções evocadas através da história são elementos-chave que contribuem para uma retenção de informação a longo prazo.

Em suma, o *Digital Storytelling* deve continuar a servir como recurso na aprendizagem, apoiando os outros recursos e desenvolvendo conteúdos e competências. A sugestão final apoia-se nas palavras da professora da UC: “incentivaria/apoiaria a criação de mais vídeos de teor semelhante, visando outras matérias.”

## 5.2. Limitações na investigação

Conforme a investigação ia progredindo, verificaram-se algumas limitações, que a seguir se referem.

Em algumas das tarefas, surgiram respostas vagas e difíceis de contextualizar na análise, derivadas do facto de a maior parte das questões serem abertas, o que permitiu uma liberdade de resposta que nem sempre se tornou fácil de enquadrar. A opção, como anteriormente referido, foi a criação de categorias diversificadas que pudessem conter o maior número de respostas dos estudantes, mas mesmo assim a tarefa não foi simples, pois muitas das respostas eram subjetivas e não podiam ser efetivamente contextualizadas nos conteúdos apresentados em vídeo.

Outro aspeto a referir relacionou-se com os termos escolhidos no questionário de avaliação dos vídeos. Com efeito, a criação de pares de antónimos causou uma possível redundância, levando a que alguns estudantes não escolhessem os antónimos de cada adjetivo, por acharem já ter avaliado os vídeos, não sendo necessário reiterar a escolha.

Importa também referir, neste ponto, a adesão às propostas de trabalho por vezes fraca e inconstante em algumas turmas, que dificultou uma análise plena dos dados. Esta contingência verificou-se, já que, em algumas situações, o período para visualização, avaliação e elaboração de tarefas dos vídeos coincidiu com momentos de entrega dos e-fólios (por exemplo o primeiro e-fólio a ser entregue coincidiu com o vídeo sobre a Reforma Henriquina). Para além disso, conforme foi já referido, a realização das tarefas propostas não tinham carácter de obrigatoriedade. Assim sendo, muitos estudantes até poderiam ter resolvido efetuar as atividades, mas poderiam tê-lo feito a nível individual sem se exporem aos colegas e à professora com as suas eventuais respostas.

### 5.3. Implicações da investigação

O que acima se descreve, ou seja, apesar de algumas limitações que surgiram e dificultaram por vezes o tratamento dos dados, pudemos verificar, tanto na análise por turma como no cruzamento de dados, um interesse geral da parte dos estudantes no *DS* como elemento complementar de aprendizagem. Comprovou-se que, na maioria, os estudantes foram recetivos a esta abordagem, e o estudo permitiu assim justificar a pertinência e a validade de utilizar o *Digital Storytelling* como uma nova perspetiva de ensino, complementando outros elementos, como a bibliografia aconselhada e as discussões em fórum.

Conclui-se que futuras investigações sobre o tema poderão constituir-se como um elemento de reforço. Estas devem continuar a analisar o impacto e a coesão da utilização do *Digital Storytelling*, em contexto educativo, por professores de diversas áreas do conhecimento, explorando as suas potencialidades e melhorando as práticas pedagógicas, indo ao encontro dos estudantes, facilitando a apreensão de conteúdos e criando ambientes de aprendizagem estimulantes e motivadores.

O conselho que se deixa, na realização de outras investigações, é procurar no EaD a utilização do *Digital Storytelling* como uma nova perspetiva de ensino em várias áreas disciplinares e dirigido a diferentes níveis etários. Outro aspeto que pode ser tido em consideração relaciona-se com a avaliação, ou seja, se neste estudo o *DS* implicou a realização de tarefas facultativas, futuramente podem vir a tornar-se um real elemento

de avaliação das aprendizagens, verificando-se assim mais concretamente a sua viabilidade.

## **Bibliografía**

## Bibliografía

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. Athabasca, AB: Athabasca University. Disponible em: [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/ch1.html](http://cde.athabascau.ca/online_book/ch1.html)

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition). New York: Longman. Disponible em: <http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/effective-practice/revised-blooms-taxonomy/>

Anderson, Terry & Elloumi, Fathi. (Eds.) (2004). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca, CA: Athabasca University. Disponible em: [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/pdf/TPOL\\_book.pdf](http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdf)

Banaszewski, M. T. (2005). Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12 (Master's thesis). Georgia Institute of Technology, Atlanta, Georgia. Disponible em: [http://techszewski.blogs.com/techszewski/files/TBanaszewski\\_DS\\_thesis.pdf](http://techszewski.blogs.com/techszewski/files/TBanaszewski_DS_thesis.pdf)

Barab, S.A.; Sadler, T.D.; Heiselt, C.; Hickey, D.; Zuiker, S. (2007). Relating narrative, inquiry, and inscriptions: supporting consequential play. *Journal of Science Education and Technology*, v.16, n.1, p.59-81. Disponible em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10956-006-9033-3#page-1>

Barrett, H. (2005). Storytelling in higher education: A theory of reflection on practice to support deep learning. *Technology and Teacher Education Annual 2005*. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education. Online PowerPoint: <http://electronicportfolios.com/portfolios/Kean.pdf>

Barrett, H. (2005) Digital storytelling research design. <http://electronicportfolios.com/digistory/ResearchDesign.pdf>

Barrett, H. C. (2006). Digital Stories in ePortfolios: Multiple Purposes and Tools. <http://electronicportfolios.org/digistory/purposesmac.html>

Bates, A.W. (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2n ed.). London: RoutledgeFalmer.

- Benson, A. (2002). Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 443–452.
- Bloom B. S. (ed.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain* New York: McKay.
- Bodzin, A.M. (2008). Integrating instructional technologies in a local watershed investigation with urban elementary learners. *The Journal of Environmental Education*, v.39, n.2.
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, Disponível em: <http://www.cs.uml.edu/ecg/projects/cricketscience/pdf/brown-1992-design-experiments.pdf>
- Busatto, Cleo (2006). *A Arte de Contar Histórias no Século XXI: Tradição e Ciberespaço*. Petrópolis: Vozes.
- Caine, R., et al. (2005). *Brain/mind learning principles in action*. Thousand Oaks, CA: Morgan Press. Disponível em: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Neurosciences/articles/caine/>
- Calverley, G., Shephard, K. (2003). Assisting the Uptake of Online Resources: why good learning resources are not enough. *Computers & Education* 41(3), 205–224.
- Carliner, S. (2004). *An overview of online learning (2nd ed.)*. Armherst, MA: Human Resource Development Press.
- Carvalho, G. S. (2008). *As Histórias Digitais: Narrativas no Século XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/pt-br.php>
- Castro, C. M.; Guarany, L. O. (1977). *O ensino por correspondência: uma estratégia do desenvolvimento educacional no Brasil*. Manuscrito. Rio de Janeiro, p. 407.

Czarnecki, Kelly. (2009). How Digital Storytelling Builds 21st Century Skills. *Library Technology Reports*, vol.45 (n.7), 1519.

Czarnecki, Kelly. (2009). Software for Digital Storytelling. *Library Technology Reports*, vol.45 (n.7), 3136.

Czarnecki, K. (2009). Digital storytelling in practice. *Library Technology Reports*, 45 (7), 5-8. Retrieved August 16, 2011, from EBSCOhost.

Center for Digital Storytelling Website (2005) <http://www.storycenter.org/history.html>

Cobb, P.; Confrey, J.; Disessa, A.; Lehrer, R.; Schauble, L. (2003) Design experiments in education research. *Educational Researcher*, v.32, n.1, p. 9-13. Disponível em: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3699928?uid=3738880&uid=2&uid=4&sid=21104457203617>

Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Berlin: Springer Verlag.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. Design research: Theoretical and methodological issues. (2004). *Journal of the Learning Sciences*, v.13, n.1. Disponível em: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic122288.files/Collins.pdf>

Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*, 17(1), 1-19. Disponível em: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/133/114>

Conrad, D. (2006). E-Learning and social change: An apparent contradiction. In M. Beaudoin (Ed.), *Perspectives on higher education in the digital age* (pp. 21-33). New York: Nova Science Publishers.

Dahl, O. J. & Nygaard, K. (1966). SIMULA - An algol based simulation language. *Communications of the ACM*, 9 (9), p. 671-678. Disponível em: <http://folk.uio.no/simula67/Archive/artikkel1966cacm.pdf>

Dias, Laurie B. (1999) *Integrating Technology. Learning & Leading with Technology*. Vol. 27 (n.3). Disponível em: <http://www.tangischools.net/TangiTech1/documents/integrating%20technoogy.pdf>

- Digital Storytelling Association. (2002). <http://www.dsaweb.org/01associate/ds.html>.
- Downes, S. (2007). *An introduction to connective knowledge*. Paper presented at the International Conference on Media, knowledge & education—exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies. Disponível em: <http://www.downes.ca/post/33034>
- Duncan, Charles. (2003). Granularization. In A. Littlejohn (Ed.). *Reusing online resources: A sustainable approach to e-learning* (pp.12-19). London: Kogan Page.
- Ellis, R. (2004). Down with boring e-learning! Interview with e-learning guru Dr. Michael W. Allen. *Learning circuits*. Disponível em: [http://www.astd.org/LC/2004/0704\\_allen.htm](http://www.astd.org/LC/2004/0704_allen.htm)
- Findlay, Stephanie. (2010) Who needs a prof?. Disponível em: <http://oncampus.macleans.ca/education/2010/03/01/who-needs-a-prof/>
- Garrison, D. R. (1985) Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education*, vol.6, number 2, pp. 235-241. Disponível em: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/garrison85.pdf>
- Garrison, R (1997). Computer conferencing: The post-industrial age of distance education. *Open Learning*, 12, 2, 3-11. Disponível em: [http://www.academia.edu/399005/Teaching\\_and\\_Learning\\_in\\_Post-Industrial\\_Distance\\_Education](http://www.academia.edu/399005/Teaching_and_Learning_in_Post-Industrial_Distance_Education)
- Girardello, Gilka (2004). (org.) *Baús e Chaves da Narração de Histórias*. Florianópolis: SESC/SC, Milbocas.
- Gomes, Maria João (2003). Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância. In *Revista Portuguesa da Educação*, Braga: universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoaoGomes.pdf>
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), pp. 405-428.

Hiltz, S. R., & Turoff, M. (2005). Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48(10), 59–64. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=EE489B23F755B85203ACE36726128FB8?doi=10.1.1.111.2270&rep=rep1&type=pdf>

Jesus, Anabela G. (2010). *Narrativas digitais: uma abordagem multimodal na aprendizagem de Inglês*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14496>

Kanuka, H., & Anderson, T. (1999). Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature. *Radical Pedagogy*, 2(1).

Katz, H. H. (1973). A state of the art on the independent private School industry in the state of Illinois. Advisor Council on Vocational Education, p. 6-7. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078161.pdf>

Kelly, A. Design research in education: yes, but is it methodological? (2004). *The Journal of the Learning Science*, v.13, n.1, p.115-128.

Kelly, A. E., Lesh, R., & Baek, J. (Eds.). (2008). *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, mathematics and engineering learning and teaching*. New York: Routledge.

Kong, S.C.; Yeung, Y.Y.; Wu, X.Q. (2009). An experience of teaching for learning by observation: remote-controlled experiments on electrical circuits. *Computers & Education*, v. 52, p.702-717. Disponível em: <http://repository.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/7138>

Lambert, J (2006). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*, 2nd edn, Digital Diner Press, Berkeley, California.

Landim, C. M. M. P. F. (1997). *Educação à distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro.

Larremendy-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, 76 (4), 567-605.

Li, L. (2007). Digital storytelling: Bridging traditional and digital literacies. In T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Chesapeake, VA: AACE.

Litto, Fredric M. (1999). *O Ensino a Distância no Mundo*. 1º Seminário de Ensino a Distância da Pontifícia. Associação Brasileira de Educação a Distância ABED, São Paulo: Universidade Católica de Campinas, Setembro.

Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankine, S. C., and Suhor, C. (1988) *Dimensions of Thinking: A framework for curriculum and instruction* Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. Disponível em: <http://www.principals.in/uploads/pdf/CurriculumDesignPlanning/dimensions-of-thinking-curriculumInstruction.pdf>

Materu, P. N. (2004). *Open Source Courseware: A Baseline Study*. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEIA/Resources/open\\_source\\_courseware.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEIA/Resources/open_source_courseware.pdf)

Mayer, R. E., & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90, 312–320.

Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: research-based practice in new media,' *Visual Communication*, vol. 2, no. 2, pp. 189–193.

Mendes, Marisa B. T. (2000). *Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado. (Prismas/PROPP).

Miller, C. H. (2008). *Tales from the Digital Frontier: Breakthroughs in Storytelling*. Writers Store. Disponível em: <http://www.writersstore.com/tales-from-the-digital-frontier-breakthroughs-in-storytelling/>

Moore, J (2011) "Behaviorism," *The Psychological Record*: Vol. 61: Iss. 3, Article 9. Disponível em: <http://opensiuc.lib.siu.edu/tpr/vol61/iss3/9>

Nichols, M. (2003). A theory of eLearning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 1–10. Disponível em: [http://www.ifets.info/journals/6\\_2/1.html](http://www.ifets.info/journals/6_2/1.html)

Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason and A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, Permagon, Oxford, UK. pp. 63-73.

Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Educating the net generation. EDUCAUSE. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>

Ohler, JB (2008). *Digital Storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*, Corwin Press, Thousand Oaks.

Pedersen, E.M. (1995). Storytelling and the art of teaching. *English Teaching Forum*, Vol. 33 No.1. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no1/P2.htm>

Pereira, Alda; Quintas-Mendes, António; Morgado, Lina; Amante, Lúcia; Bidarra, José (2008). Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>

Porter, B. (2009) *Digital Storytelling Across the Curriculum*. Disponível em: [http://creativeeducator.tech4learning.com/v05/articles/Digital\\_Storytelling\\_Across\\_the\\_Curriculum](http://creativeeducator.tech4learning.com/v05/articles/Digital_Storytelling_Across_the_Curriculum)

Reigeluth, C. M. & Nelson, L. M. (1997). A new paradigm of ISD? In R. C. Branch & B. B. Minor (Eds.), *Educational media and technology yearbook* (Vol. 22, pp. 24-35). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.

Robin, B. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*

Literacy through the Communicative and Visual Arts (2) (pp. 429-440). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Robin, B., White, C., & Abrahamson, R. (2009). The expansion of digital storytelling into content area instruction. Disponível em: <http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/The-Expansion-of-Digital-Storytelling-into-Content-Area-Instruction.pdf>.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research*, 487-506.

Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.

Schank, R. C. (1992). **Tell me a story: A New Look at Real and Artificial Memory**. New York.

Schramm, W. (1977). *Big media, little media*. Beverly Hills, CA: Sage.

Signe, C. G. Practical uses of Digital Storytelling. Universitat de València. Disponível em:

[http://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS\\_files/DST\\_15\\_ene\\_08\\_fina1.pdf](http://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_08_fina1.pdf)

Silva, R. M. D. da; Fernandez, M. A. Recursos informáticos projetados para o ensino de ciências: bases epistemológicas implicadas na construção e desenvolvimento de objetos de aprendizagem. In *Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Organização: Prata, C. I; Nascimento, A. C. A. A. Brasília: MEC, SEED, 2007. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/artigos/livro.pdf>

Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching Experiment Methodology: Underlying Principles and Essential Elements. In R. Lesh & A. E. Kelly (Eds.), *Research design in mathematics and science education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Disponível em: <http://pat-thompson.net/PDFversions/2000TchExp.pdf>

Stephenson, B. (2006) DigiStories. Disponível em: <http://www.digistories.co.uk>

Taylor, J. (1999). Distance education: The Fifth Generation. Proceedings of the 19th ICDE World Conference on Open Learning and Distance education, Vienna, Austria – Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/ajet/e-jist/docs/vol4no1/Taylor.pdf>

Tavangarian, D., Leypold, M. E., Nölting, K., Röser, M., & Voigt, D. (2004). Is e-Learning the solution for individual learning? *Electronic Journal of e-Learning*, 2(2), 273–280. Disponível em: [file:///C:/Users/Susana%20Fonseca/Downloads/\(16\)%20Is%20e-learning%20the%20solution%20for%20individual%20learning.pdf](file:///C:/Users/Susana%20Fonseca/Downloads/(16)%20Is%20e-learning%20the%20solution%20for%20individual%20learning.pdf)

Triacca, L., Bolchini, D., Botturi, L., & Inversini, A. (2004). Mile: Systematic usability evaluation for e-Learning web applications. TEC-lab. Disponível em: [http://www.tec-lab.ch/MiLE+\\_summary\\_dec04.pdf](http://www.tec-lab.ch/MiLE+_summary_dec04.pdf)

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. London: Routledge. Disponível em: <http://www.fisme.science.uu.nl/publicaties/literatuur/EducationalDesignResearch.pdf>

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

Wang, S.K; Reeves, T.C. (2006) The effects of a web-based learning environment on the student motivation in a high school earth science course. *Association of Educational Communications and Technology*. Disponível em: [http://www.fp.ucalgary.ca/maclachlan/EDER\\_679.06\\_Fall\\_2009/Student\\_Motivation\\_WebLE.pdf](http://www.fp.ucalgary.ca/maclachlan/EDER_679.06_Fall_2009/Student_Motivation_WebLE.pdf)

Wiley, D. A. (2005). [Scoping and sequencing educational resources and speech acts: A unified design framework for learning objects and educational discourse](http://byu.academia.edu/DavidWiley/Papers). Disponível em: <http://byu.academia.edu/DavidWiley/Papers>

Williams, Jeremy B.; Bedi, Kamishka & Goldberg, Michael A.. (2006). Disponível em: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1606104](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1606104)

Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. Disponível em: [http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE\\_DigitalStorytelling.pdf](http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/survey/SITE_DigitalStorytelling.pdf)

## Anexos

## **Anexo 1**

## **Anexo 2**

## **Anexo 3**

## **Anexo 4**

# Sociedade e Culturas Inglesas

2012-2013

Tema 3

As Guerras das Rosas

## Atividade

Após a visualização do vídeo colocado a propósito deste tema:

1. Sugira um título para o vídeo.

---

2. Indique três palavras-chave que, do seu ponto de vista, caracterizem este vídeo.

---

3. Elabore uma frase que resuma a sua “leitura” do vídeo.

---

---

4. Do seu ponto de vista, quais as consequências das Guerras das Rosas?

---

---

5. Expresse resumidamente (máximo duas linhas) o que apreendeu dos conteúdos do vídeo relativamente à sociedade inglesa da época.

---

---

6. Coloque as suas respostas no fórum **xxxx**, para partilha e debate com os seus colegas.

## **Anexo 5**

# Sociedade e Culturas Inglesas

2012-2013

Tema 4

Os Tudor, o Humanismo, a Reforma

A Reforma Henriquina

## Atividade

Após a visualização do vídeo colocado a propósito deste tema:

4. Resuma o seu conteúdo recorrendo a uma frase.

---

5. Indique três palavras que caracterizem Henrique VIII.

---

6. Através de duas expressões, explicita os aspetos positivos e negativos da reforma Henriquina.

---

7. Coloque as suas respostas no fórum **xxxxx**, para partilha e debate com os seus colegas.

## **Anexo 6**

# Sociedade e Culturas Inglesas

2012-2013

Tema 4

A Era Isabelina

## Atividade

Após a visualização do vídeo colocado a propósito deste tema:

1. Crie uma frase que resuma o papel do Renascimento na Era Isabelina.

---

2. Indique três adjetivos que caracterizem Isabel I.

---

3. Use três expressões que resumam o reinado isabelino.

---

4. Coloque as suas respostas no fórum **xxxxx**, para partilha e debate com os seus colegas.

## **Anexo 7**

## Entrevista à Professora

1- Considera que a utilização de vídeos é um bom complemento de aprendizagem na educação a distância?

**Sim, sobretudo quando produzidos para o efeito, articulando-se com os conteúdos programáticos e suportando-os.**

2- Considera que os estudantes apreendem os conteúdos mais facilmente com o auxílio deste tipo de formato?

**Sim, mas se abordados em contexto, ou seja, com o material-base que reúne os conteúdos programáticos, as matérias (livros; manuais; textos ...)**

3- Qual foi o feedback dos estudantes relativamente aos vídeos?

**Muitíssimo positivo; os estudantes apreciaram muito os vídeos, em todos os aspetos.**

4- Considera que as atividades propostas, em consonância com os vídeos, foram bem articuladas com os objetivos da Unidade Curricular?

**Sim.**

5- Quais foram as repercussões, dos vídeos e das atividades, na aquisição de conhecimentos?

**Contribuíram para: consolidação; relação; contextualização; síntese; apreensão de factos, datas, acontecimentos.**

6- Que sugestão daria relativamente à criação de mais vídeos complementares das aprendizagens?

**Incentivaria/apoiaria a criação de mais vídeos de teor semelhante, visando outras matérias.**

## **Anexo 8**



## Análise de Conteúdo

Vídeo: GUERRAS DAS ROSAS

Questão 3 - Resuma (máximo 3 linhas) a sua opinião sobre o vídeo.

33 Respostas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
	Importância do discurso multimodal	“A ouvir ou a ver já terei uma perspectiva diferente das matérias e assim uma maior reflexão sobre elas”	É fundamental, nesta forma de estudo (à distância), que estes e outro tipo de recursos (para além das leituras), sejam utilizados, tirando dessa forma partido do que as novas tecnologias podem nos proporcionar. É pena que não existam mais unidades curriculares a seguir este caminho, pois seria sem dúvida uma mais valia que a Universidade Aberta, com as transmissões televisivas e com as cassetes VHS que antes da reforma curricular de Bolonha já teve. Eu pessoalmente não consigo, a ler as matérias indicadas pelos professores ter dúvidas para colocar nos fóruns. A ouvir ou a ver já terei uma perspectiva diferente das matérias e assim uma maior reflexão sobre elas.
	Demasiada informação	“Muita informação para um tempo de apresentação tão curto”	Grafismo interessante, excelente locução, música demasiado dramática sobrepondo-se por vezes ao conteúdo. Muita informação para um tempo de apresentação tão curto.
	Síntese	“É como que o relembrar da	Depois de se ler o manual, este vídeo faz com que

		matéria lida”	os nossos conhecimentos se tornem mais claros. É como que o relembrar da matéria lida, o que faz com que esta fique compreendida com exatidão e clareza. Gostei!
	Intuição	“momento de aprendizagem muito intuitivo“	Considero muito útil a disponibilização deste recurso pois constituiu um momento de aprendizagem muito intuitivo.
	Síntese	“forma rápida e bem conseguida de chamar atenção para os temas”	Trata-se de uma forma rápida e bem conseguida de chamar atenção para os temas em discussão e/ou estudo.
	Complementaridade no estudo	“para quem já analisou o tema, o vídeo pode funcionar perfeitamente como resumo e conclusão do estudo“	Este vídeo representa, por um lado, um bom ponto de partida para o estudo pois incentiva a pesquisar sobre o tema tratado. Por outro lado, para quem já analisou o tema, o vídeo pode funcionar perfeitamente como resumo e conclusão do estudo.
	Complementaridade no estudo	“complementa o estudo que fazemos.”	Gostei bastante. É uma forma de tornar mais interessante a Unidade Curricular, de abordar alguns assuntos da matéria dos quais são importantes e ao mesmo tempo complementa o estudo que fazemos.
	Complementaridade nos conteúdos	“complementa os recursos indicados pela professora”	Achei que o vídeo resumiu o essencial da matéria. Penso que seria uma mais valia a continuação de vídeos, pois complementa os recursos indicados pela professora.

	Ilustrativo da época	“vídeo muito simples mas dá para perceber como era a vida naquela época”	É um vídeo muito simples mas dá para perceber como era a vida naquela época: guerras e mais guerras.
	Facilitador da compreensão da leitura	“A leitura feita após a visualização é mais produtiva”	Em poucos minutos de visualização pode apreender-se mais de 1 hora de leitura. A leitura feita após a visualização é mais produtiva porque já existe um mapa mental ainda que abstrato.
	Facilitador da aprendizagem	“mais-valia para aprendizagem neste modelo de e-learning”	Na minha opinião estes recursos pedagógicos são uma mais-valia para aprendizagem neste modelo de e-learning.
	Importância do discurso multimodal	“É mais fácil apreender a matéria ouvindo e vendo, conseguimos memorizar melhor.”	É bom conseguirmos transportarmo-nos para a época sobre a qual estamos a estudar. É mais fácil apreender a matéria ouvindo e vendo, conseguimos memorizar melhor.
	Motivador	“dá-nos motivação”	Todo o material que seja útil ao estudo é bom, ajuda-nos a compreender melhor os temas que estamos a estudar, como também nos incentiva e dá-nos motivação para continuarmos o nosso trabalho. Quase sempre utilizamos os manuais, esta é uma forma muito interessante e enriquecedora de quebrar a rotina.
	Ilustrativo da época	“imagem muito vivida do que acontecia em Inglaterra”	Bem elaborado, descritivo e com uma imagem muito vivida do que acontecia em Inglaterra durante esse período, embora com referências curtas acerca do que se passava

			internacionalmente - duas frases.
	Clareza na aprendizagem	“explícito”	Interessante, explícito
	Importância do discurso multimodal	“Um bom complemento digital”	Um bom complemento digital, principalmente o acompanhamento sonoro.
	Inovador	“maneira diferente de aprender”	Gostei muito. É uma maneira diferente de aprender e que sai da rotina.
	Ilustrativo	“É quase como ter uma aula presencial”	Este vídeo corresponde à ideia que fazia do que seria estudar em regime de e-learning. É quase como ter uma aula presencial. Lamento que não seja alargado a outros temas e UCs.
	Inovador	“forma inovadora e positiva para o meu estudo”	Pessoalmente, achei este vídeo super interessante, uma forma inovadora e positiva para o meu estudo. Gostaria que todos os temas e mesmo todas as Ucs aderissem a este novo método.
	Ilustrativo da época	“fez com que o Renascimento chegasse mais tarde a Inglaterra”	A Guerra das Rosas, entre a dinastia de York e a de Lancaster, levou ao país grande destruição e constante instabilidade. Isto fez com que o Renascimento chegasse mais tarde a Inglaterra, só se iniciando com a união de ambas as casas.
	Importância do discurso multimodal	“a parte visual ajuda a contextualizar a matéria lida”	O vídeo é bastante motivador para o estudo da matéria em questão, a parte visual ajuda a contextualizar a matéria lida.

	Promoção da conectividade	“alertando para determinados pormenores e interrelações mais facilmente perceptíveis através deste formato”	Considero o vídeo apelativo, muito dinâmico e esclarecedor, alertando para determinados pormenores e interrelações mais facilmente perceptíveis através deste formato.
	Motivação para a aprendizagem	“estimulante e motivante para o nosso estudo”	Achei o vídeo muito bem feito, estimulante e motivante para o nosso estudo. Obrigado
	Ilustrativo da época	“o vídeo apresentado é bastante elucidativo”	Na minha opinião, o vídeo apresentado é bastante elucidativo. Demonstra como o Renascimento demorou a chegar a Inglaterra e também todas as batalhas travadas durante os séc. XIV e XV pela luta da coroa.
	Fomento ao enriquecimento da aprendizagem	“desperta a curiosidade.”	Muito interessante, desperta a curiosidade.
	Consolidação de conhecimentos	“reforça os conhecimentos“	Apesar de não ser demasiado detalhado, faz um bom resumo, que reforça os conhecimentos.
	Estímulo à pesquisa	“Estimula as pesquisas e motiva-nos.”	Muito interessante. Estimula as pesquisas e motiva-nos.
	Importância do discurso multimodal	“A técnica é boa”	A técnica é boa, mas falta o desenvolvimento da msg.
	Facilitador de aprendizagem	“importante auxílio à aprendizagem e uma preciosa ajuda na introdução do tema”	Constitui um incentivo e um importante auxílio à aprendizagem e uma preciosa ajuda na introdução do tema.

	Incentivo ao enriquecimento de saber	“aguçam a vontade de saber mais”	Acho que estes vídeos são bastante úteis, aguçam a vontade de saber mais. Neste caso, no que diz respeito às Guerras das Rosas e da sua influência na entrada tardia do Renascimento em Inglaterra.
	Facilitador da aprendizagem	“Assim é mais fácil”	Um dos temas mais apreciados, a história. Assim é mais fácil.
	Agregação estruturada de conteúdos	“curta duração e boa capacidade de síntese”	Um bom exemplo de como incentivar os alunos a aprofundar os conhecimentos sobre o tema. A sua curta duração e boa capacidade de síntese permite adquirir algum saber sem chegar a tornar-se maçudo.
	Clareza de exposição	“muito fácil entendimento”	Excelente iniciativa e de muito fácil entendimento. Venham mais destes relacionados com outros temas!

### **Análise de Conteúdo**

**Vídeo:** Reforma Henriquina

**Questão 3.** Resuma (máximo 3 linhas) a sua opinião sobre o vídeo.

26 respostas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
	Conteúdo acessível e estruturado	“objectivo e esclarecedor”	Muito objectivo e esclarecedor sobre o reinado de Henrique VIII e os principais aspectos da reforma Henriquina.
	Importância do discurso multimodal	“A imagem, a música e a voz off resultam muito estimulantes para a apreensão da matéria”	O vídeo é muito apelativo. A imagem, a música e a voz off resultam muito estimulantes para a apreensão da matéria incentivando a novas pesquisas e leituras.
	Incentivo à aprendizagem contínua	“estimulante pois ficamos sempre com vontade de saber mais”	Um pequeno excerto interessante sobre o tema os Tudors e a Reforma, estimulante pois ficamos sempre com vontade de saber mais.
	Complementaridade na aprendizagem	“bom complemento para o tema”	É um bom complemento para o tema que estamos agora a estudar.
	Sintético	“demasiado sintetizado”	O vídeo está bem realizado e cumpre com a tarefa a que se destina. Peca no entanto por ser curto e demasiado sintetizado sem explorar, explicitar e aprofundar algumas das ideias base que apresenta.
	Estruturação dos conteúdos	“sequência bem estruturada dos eventos”	Vídeo bem elaborado, uma sequência bem estruturada dos eventos retratados.
	Facilitador da aprendizagem	“profícuo para todos os estudantes”	Quem dera que houvesse mais vídeos sobre esta unidade curricular e sobre todas as outras. Seria realmente muito bom e profícuo para todos os estudantes.

	Importância do discurso multimodal	“ao ler a matéria por vezes há pormenores que escapam e que desta forma seriam mais facilmente apreendidos”	Muito interessante e apelativo. Curto, pois se fosse mais completo, seria mais fácil de compreender a matéria, pois ao ler a matéria por vezes há pormenores que escapam e que desta forma seriam mais facilmente apreendidos.
	Incentivador de pesquisa	“estimular as pesquisas sobre os temas abordados”	Achei o vídeo muito motivador para nós estudantes. É uma forma apelativa de adquirirmos conhecimentos e estimular as pesquisas sobre os temas abordados, para além de estar muito bem feito, a nível da fotografia, da narrativa e das imagens escolhidas. Gostei muito Obrigado
	Favorece a construção autónoma do processo de aprendizagem	“excelente ponto de partida para o estudo como uma conclusão para o mesmo”	Vídeo muito interessante que resume de forma perfeita um momento crucial da História inglesa e que, mais uma vez, tanto pode funcionar como um excelente ponto de partida para o estudo como uma conclusão para o mesmo.
	Ilustrativo da época	“relata de uma forma acessível a reformas propostas por Henrique VIII”	Este vídeo, relata de uma forma acessível a reformas propostas por Henrique VIII e a consequente decadência das relações com a Igreja e os católicos. Mais uma vez reforça o tardar da chegada do Renascimento a Inglaterra.
	Orientador e motivador aprendizagem	“Estimula a curiosidade e ajuda a balizar sequencialmente”	O vídeo é apenas pequeno. As possibilidades são imensas. Estimula a curiosidade e ajuda a balizar

			sequencialmente, mas como fornecedor de informação, é curto.
	Facilitador da aprendizagem	“grande auxílio para o nosso estudo”	Acho o vídeo um grande auxílio para o nosso estudo.
	Motivador para a aprendizagem	“motivador”	Interessante e motivador
	Síntese dos conteúdos	“boa forma de resumo da matéria”	Estes vídeos são uma boa forma de resumo da matéria, como se o livro se tornasse em filme. Não acrescenta nada novo à matéria, mas expõe de forma leve e breve, os pontos mais importantes.
	Importância do discurso multimodal	“Contribui para contextualizar historicamente quando visualizamos as imagens”	Contribui para contextualizar historicamente quando visualizamos as imagens. Pequenos textos resumidos permite-nos assim ter uma sequência dos factos.
	Promotor de aprendizagem autónoma e crítica	“estimulador, incentivando a procura e o aprofundamento do conhecimento“	Interessante e estimulador, incentivando a procura e o aprofundamento do conhecimento relativamente aos temas em discussão.
	Motivador de aprendizagem	“encoraja o aluno a aprofundar mais o tema.”	Bastante apelativo para o estudo da matéria, encoraja o aluno a aprofundar mais o tema.
	Facilitador da compreensão	“De uma forma resumida, este vídeo fala do tardar do renascimento da Inglaterra”	De uma forma resumida, este vídeo fala do tardar do renascimento da Inglaterra o adiamento na aventura dos Mares. A reforma Henriquina - aprovação de decretos de lei que limitam o poder Papal, o relacionamento tenso com os católicos e

			a destruição de obras de arte. Finalmente o Renascimento é trazido por uma Rainha emblemática.
	Complementaridade no estudo	“complemento ao estudo”	Um complemento ao estudo do tema.
	Ilustrativo da época	“Centra a atenção nos problemas que sempre existiram”	Centra a atenção nos problemas que sempre existiram com a descendência e casamentos arranjados, bem como o marcar passo da Inglaterra face ao despoletar do Renascimento e à expansão marítima. A viragem ao anglicanismo.
	Interesse na aprendizagem	“achei o vídeo muito interessante”	Gosto muito desta época e por isso também achei o vídeo muito interessante.
	Incentivador de pesquisa	“Leva-nos a pesquisar”	Vídeo bastante apelativo. Leva-nos a pesquisar mais acerca dos conflitos entre o Rei e a Igreja e as reformas que ocorreram durante o seu período de reinado, e uma vez mais, explica o porquê da entrada tardia das ideias Renascentista em Inglaterra.
	Motivador de aprendizagem	“uma forma de cativar a atenção do aluno.”	Ora aqui está uma forma de cativar a atenção do aluno.
	Incentivador de pesquisa	“ponto de partida para obter mais conhecimentos”	Bom exemplo de como estimular o interesse pelo tema. É um ponto de partida para obter mais conhecimentos.

	Qualidade didática	“Muito bom!”	Muito bom!
--	--------------------	--------------	------------

## Análise de Conteúdo

**Vídeo:** Era Isabelina

**Questão 3.** Resuma (máximo 3 linhas) a sua opinião sobre o vídeo.

28 respostas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
	Importância do discurso multimodal	“Excelente trabalho de som e imagem”	Tenho pena que seja o último! Excelente trabalho de som e imagem em todos os vídeos apresentados! Parabéns pela ideia e concretização!
	Complementaridade da aprendizagem	“bom complemento de estudo”	Tal como os outros vídeos, também este é um bom complemento de estudo. É motivante na medida em que quebra a rotina da leitura dos livros.
	Facilitador de aprendizagem	“Quem nos dera mais vídeos para aprendermos mais”	Como já disse anteriormente, venham mais vídeos como este não só para esta UC mas para todas as outras. Quem nos dera mais vídeos para aprendermos mais.
	Enriquecimento de	“Contributo para o tema em	Contributo para o tema em estudo. Gostei

	aprendizagem	estudo”	bastante.
	Estruturação de conteúdos	“Vídeos bem estruturados em termo de forma e conteúdo”	Vídeos bem estruturados em termo de forma e conteúdo, permite a quem o visualiza uma ideia genérica da época ou facto a retratar, estimulando assim a pesquisa por mais informação.
	Ilustrativo da época	“Finalmente chegamos”	Finalmente chegamos!
	Integrador e clarificador de conhecimentos	“ajudam na concretização das tarefas assim como no melhor entender da matéria”	Este vídeo, bem como os outros disponibilizados para estudo dos temas em questão são muito elucidativos e ajudam na concretização das tarefas assim como no melhor entender da matéria.
	Clarificação dos conteúdos	“dá-nos indicações mt claras s/temas q devem ser aprofundados”	O vídeo transmite mt bem a importância da época isabelina p/o desenv. da soc.inglesa e dá-nos indicações mt claras s/temas q devem ser aprofundados (era bom q houvesse 1 filme destes p/cd 1 dos capítulos a estudar).
	Ilustrativo da época	“Apesar da chegada tardia do Renascimento à Inglaterra, o mesmo deu-se com toda a grandeza a vários níveis”	Apesar da chegada tardia do Renascimento à Inglaterra, o mesmo deu-se com toda a grandeza a vários níveis: literatura (tradução da Bíblia...), expansão marítima, música, teatro, pintura..., graças à rainha Isabel I.
	Sintético	“talvez demasiado curto”	Bem construído, talvez demasiado curto.
	Facilitador de aprendizagem	“útil para a matéria em estudo”	Muito útil para a matéria em estudo.

	Ilustrativo da época	“foi no seu reinado que Inglaterra se catapultou para o Renascimento e expansão marítima.”	Percursora da reforma religiosa iniciada por Henrique VIII. Apesar dos desejos dos Reis em ter filhos varões, mostra como uma Rainha teve mais visão e foi no seu reinado que Inglaterra se catapultou para o Renascimento e expansão marítima.
	Promotor da construção autónoma de conhecimento	“Funciona seja como ponto de partida que como resumo final desse mesmo estudo.”	Extremamente interessante apesar de breve e sucinto. Ótimo complemento ao estudo. Funciona seja como ponto de partida que como resumo final desse mesmo estudo.
	Incentivador de pesquisa	“incentiva a procura saber mais sobre o assunto”	Foca os pontos essenciais relativos à era Isabelina. Define os tópicos essenciais, o que nos incentiva a procura saber mais sobre o assunto abordado.
	Complementaridade nos conteúdos	“serve como complemento ao material de estudo”	Bastante interessante e serve como complemento ao material de estudo.
	Facilitador de aprendizagem	“ótima ferramenta de estudo”	O vídeo podia ser mais longo. Traduz uma ótima ferramenta de estudo.
	Intuitivo na apreensão dos conhecimentos	“Este género de recurso é muito útil, porque nos proporciona uma aprendizagem mais intuitiva e estimula a curiosidade	Este género de recurso é muito útil, porque nos proporciona uma aprendizagem mais intuitiva e estimula a curiosidade. Gostei muito e parece-me bastante útil para entender a influência do Renascimento e de Isabel I na Inglaterra.
	Complementaridade no	“ajuda em muito ao estudo da	Bastante positivo este vídeo, ajuda em muito ao

	estudo	matéria.”	estudo da matéria.
	Motivador de aprendizagem	“este método é muito interessante, apelativo, motivador”	Neste sistema de ensino acho que este método é muito interessante, apelativo, motivador. Oxalá outros professores adotassem o mesmo método de modo a tornarem muito mais dinâmicos certos temas.
	Importância do discurso multimodal	“os vídeos têm essa função de "acordar" um pouco, de motivar as pessoas a trabalhar”	Sou uma fervorosa adepta deste tipo de aprendizagem pois torna mais calorosa a nossa navegação "solitária". O problema de muitas disciplinas é a total ausência de pessoas nos fóruns e acho que os vídeos têm essa função de "acordar" um pouco, de motivar as pessoas a trabalhar. Gostei muito deste vídeo!
	Facilitador de aprendizagem	“excelentes instrumentos de aprendizagem e de uma forma simples é possível imediatamente ter a visão das épocas”	Com este último vídeo de forma muito resumida conseguimos ter uma visão do reinado Isabelino do seu esplendor, da época dourada, do seu legado cultural, da aventura dos mares, da expansão do comércio inglês, etc. Na minha opinião, estes vídeos são excelentes instrumentos de aprendizagem e de uma forma simples é possível imediatamente ter a visão das épocas em questão e conseguimos memorizar os principais momentos chave .
			Não responde
	Complementaridade no estudo	“Foca aspectos essenciais da época, facilitando o estudo “	Foca aspectos essenciais da época, facilitando o estudo conforme quadro 2.

	Facilitador de aprendizagem	“facilita a apreensão de conhecimento”	O facto de resumir de uma forma interessante o período em questão facilita a apreensão de conhecimento.
	Síntese nos conteúdos	“resume de forma explícita e sucinta o que foi o reinado de Isabel”	Filme que resume de forma explícita e sucinta o que foi o reinado de Isabel.
	Importância do discurso multimodal	“se cada tema tivesse um vídeo relacionado seria, além de mais atrativo mais fácil de entender”	Uma imagem vale por mil palavras, é bem verdade, portanto a utilidade destas ferramentas no ensino é muito grande, penso até que se cada tema tivesse um vídeo relacionado seria, além de mais atrativo mais fácil de entender.
	Qualidade na apresentação dos conteúdos	“O vídeo está bem elaborado.”	O vídeo está bem elaborado.





storyboard.lead.uab.pt

[Início](#)

## Guerra das Rosas

Submetido por amp em Qui, 11/10/2012 - 10:10

**Assunto:** Sociedade\_Cultura\_Inglesa**Duração:** 240segundos**Descrição:**

Vídeo sobre a guerra das rosas, em Inglaterra, contada por uma personagem fictícia

**Língua:** Português**Canal:** Moodle, IPAD, TVi[Adicionar nova cena](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 22:16[ligação permanente](#)

### Ausência de exploração marítima por parte da Inglaterra

**Descrição:**

Sugestão de abandono de barcos e de frota marítima

**Duração:** 10segundos**Texto Voz Off:** Enquanto as outras nações se aventuravam nos mares, a Inglaterra adia esta aventura.**Sequência:** Sequência de barcos ancorados, velas rasgadas, sinal de abandono, acompanhado pela voz off[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 16:05[ligação permanente](#)

### Início da dinastia Tudor

**Descrição:**

1485: Vitória de Henrique Tudor sobre Ricardo III.

**Duração:** 15segundos**Texto Voz Off:****(1) Em 1485, Henrique Tudor derrota Ricardo III na Batalha de Bosworth Field. (2) Verifica-se a união das casas York e Lencaster, dando origem a uma nova dinastia.****Sequência:** Sequência de imagens com Henrique Tudor a lutar com Ricardo III na Batalha de Bosworth Field.

Juntar as rosas brancas e vermelhas de forma a formar o simbolo dos Tudor.

Voz off (1) - acompanha as imagens da batalha.

Voz off (2) - ao juntar as rosas brancas e vermelhas.

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 16:11[ligação permanente](#)

### Adiamento do renascimento inglês

**Descrição:**

Oposição entre o movimento renascentista em Itália e a desorganização e atraso ingleses.

**Duração:** 25segundos**Texto Voz Off: (1) Eu, em Itália, tornava-me poderoso e desejado.****(2) Mas tardava a chegar a Inglaterra!.****Sequência:** O Homem Vitruviano de Leonardo da Vinci, homem a tocar harpa, homem a ler um livro com cores fortes em oposição a

imagens de campos destruídos, palácios devastados, brasões partidos em tons cinzentos, tristes.

Voz off (1) - 1ª parte

Voz off (2) - 2ª parte

[editar](#) [responder](#)

« primeira ‹ anterior 1 2



storyboard.lead.uab.pt

[Início](#)

## Guerra das Rosas

Submetido por amp em Qui, 11/10/2012 - 10:10

**Assunto:** Sociedade\_Cultura\_Inglesa

**Duração:** 240segundos

**Descrição:**

Vídeo sobre a guerra das rosas, em Inglaterra, contada por uma personagem fictícia

**Língua:** Português

**Canal:** Moodle, IPAD, TVi

[Adicionar nova cena](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 21:42

[ligação permanente](#)

### Início

**Descrição:**

Início da história a contar. Ecrã com nevoeiro denso, e vai-se simulando o aparecimento no nevoeiro de um livro da idade média, palavras Gutenberg, Ptolomeu, e finalmente a expressão Guerra das Rosas. É acompanhado por voz off, com fundo musical.

**Duração:** 10segundos

**Texto Voz Off:**

**O meu nome é Renascimento e demorei a nascer em Inglaterra. Mas vamos por partes. Vou contar a história completa.**

**Sequência:** Imagem de nevoeiro.

Nevoeiro vai-se esbatendo. Aparece: livros idade média, palavra Gutenberg; início do texto da voz off; imagem do sistema heliocêntrico, palavra Ptolomeu.

Desaparecem estes elementos e aparece Guerra das Rosas e Inglaterra

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 22:08

[ligação permanente](#)

### morte de Eduardo III, em 1377

**Descrição:**

Descrição do contexto histórico inicial.

Baseado em três tipos de imagens animadas: 1 - 1377: Morte de Eduardo III 2 – Tabuleiro de xadrez com peças brancas e peças vermelhas (imagem real) (ver sequência com sugestão de grafismos e efeitos) 3- Imagem animada de uma explosão e o aparecimento de pétalas de rosas brancas e vermelhas.

**Duração:** 30segundos

**Texto Voz Off:**

**Em 1377 morre, em Inglaterra, Eduardo III. A sua vasta descendência, dividida nos ramos, York e Lancaster, dá início a uma era de disputas pela coroa inglesa.**

**Efeitos sonoros:** utilização de música de fundo, com efeitos sonoros dinâmicos quando se refere a explosão na sequência indicada.

**Sequência:**

Animação gráfica (grafismo) onde vai surgindo a imagem de Eduardo III, o ano da morte de Eduardo III – 1377 – e o nome dos sucessores:

- Duke of Clarence (Lionel)
- Duke of York (Edmund)
- Duke of Lancaster (John)

Esta sequência desvanece e aparece o movimento das peças de um tabuleiro de xadrez (imagem real): primeiro avança uma peça branca e de seguida avança uma peça vermelha. Imagem animada de uma explosão e o aparecimento de pétalas de rosas brancas e vermelhas.

Voz off e fundo musical.

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 22:08

[ligação permanente](#)

### Guerra entre França e a Inglaterra

**Descrição:**

Com base na representação da Inglaterra e da França, fazer animação (ver sequência). Acompanhado de voz off.

**Duração:** 20segundos

**Texto Voz Off: Como se não bastasse este problema, a guerra entre França e Inglaterra continua.**

**Sequência:** Surge o mapa de Inglaterra (imagem fixa)

Luta entre dois soldados a esgrimir

(excerto de filme) composto com imagens de flor-de-lis e da cruz de São Jorge.

Surge o mapa de França (imagem fixa)  
Voz off com início na imagem dos dois soldados a esgrimir; efeitos sonoros.

**URL:**

Mapa de Inglaterra (imagem fixa): [http://mapas.owje.com/9847\\_mapa-de-inglaterra-durante-la](http://mapas.owje.com/9847_mapa-de-inglaterra-durante-la) Mapa de França (imagem fixa)  
<http://www.maproom.org/oo/o3/present.php?m=0026> [http://www.emersonkent.com/map\\_archive/europe\\_14th\\_century.htm](http://www.emersonkent.com/map_archive/europe_14th_century.htm) -guerra-de-las-dos-rosas.html

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 22:09

[ligação permanente](#)

## Passagem da coroa de Henrique IV para Henrique V

**Descrição:**

Seqüência animada que traduz a passagem da coroa de Henrique IV para Henrique V ao mesmo tempo que transmite a ideia de um reino pacificado (através de uma pomba branca?)

**Duração:** 15segundos

**Texto Voz Off:** **Henrique V sucede a Henrique IV e herda um reino momentaneamente pacificado.**

**Seqüência:**

Seqüência animada que traduz a passagem da coroa de Henrique IV para Henrique V ao mesmo tempo que transmite a ideia de um reino pacificado (através de uma pomba branca?)

**URL:**

Sugestão: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Henry4.JPG> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Henry\\_V\\_of\\_England\\_-\\_Illustration\\_from\\_Cassell%27s\\_History\\_of\\_England\\_-\\_Century\\_Edition\\_-\\_published\\_circa\\_1902.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Henry_V_of_England_-_Illustration_from_Cassell%27s_History_of_England_-_Century_Edition_-_published_circa_1902.jpg)

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 22:09

[ligação permanente](#)

## Nova batalha entre a Inglaterra e a França

**Descrição:**

Excerto de filme com imagens de batalhas e inserção de animação do mapa de França em que se destaca as zonas de Agincourt (1415) e da Normandia com a bandeira inglesa. Ver sugestão em URL a seguir; ver filme Henri V de Laurence Olivier. Acompanhado com fundo musical com efeitos sonoros.

**Duração:** 15segundos

**Texto Voz Off:** **Henrique V continua a guerra com França, saindo vitorioso em Agincourt e na Normandia.**

**Seqüência:**

Excerto modificado de filme com imagens de batalhas;

inserção de animação do mapa de França em que se destacam as zonas de Agincourt (1415) e da Normandia com a bandeira inglesa

Efeitos sonoros de batalha

Voz off a seguir.

**URL:**

Ex:

[http://duguesclin.free.fr/guerre\\_de\\_cent\\_ans/page/Azincourt.htm](http://duguesclin.free.fr/guerre_de_cent_ans/page/Azincourt.htm)

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 22:10

[ligação permanente](#)

## Henrique V rei de Inglaterra e de França

**Descrição:**

Surge uma seqüência animada com a imagem de Henrique VI com a coroa de França e a coroa de Inglaterra. Voz off e fundo musical.

**Duração:** 10segundos

**Texto Voz Off:** **Henrique VI sobe ao trono com a morte de Henrique V. Ganha, assim, as coroas de França e Inglaterra.**

**Seqüência:**

Seqüência: Imagem de Henrique VI com Inglaterra; imagem de Henrique V com as coroas de França e de Inglaterra (animação)

Voz off a acompanhar a imagem das duas coroas.

**URL:**

Ex: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:King\\_Henry\\_VI\\_from\\_NPG.jpg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:King_Henry_VI_from_NPG.jpg)

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 22:11

[ligação permanente](#)

## Revolta dos nobres e do povo

**Descrição:**

Imagens de destruição: casas a arder, palácios destruídos, brasões partidos, livros queimados,... com realce para o desaparecimento cultural – ver excerto de filmes ou outras imagens. Inserir grafismos, se necessário para dar o efeito de desorganização. Acompanhar com efeitos sonoros concordantes com as imagens; terminar com fundo musical que se desvanece, dando a sugestão de fim da história.

**Duração:** 25segundos

**Texto Voz Off:**

**Mas as coisas voltam a complicar-se. As batalhas sucedem-se. Imensa destruição, o que contribui para adiar a minha vinda para Inglaterra.**

**Seqüência:**

Imagens de destruição, com efeitos sonoros:

casas a arder,

palácios destruídos,

brasões partidos,

livros queimados,...

efeito dinâmico dando sugestão implícita de desaparecimento cultural – ver excerto de filmes Musica de fundo final,

Efeitos sonoros e voz off a acompanhar as imagens.

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 15:50

[ligação permanente](#)

## Disputa pelo poder

### Descrição:

As casas de York e de Lancaster lutam entre si pelo poder.

**Duração:** 30segundos

**Texto Voz Off: Eduardo IV e Henrique VI disputam a coroa inglesa.**

### Sequência:

Sequência de imagens que ilustrem as diferentes batalhas que ocorreram:

- rosa branca (casa York) - aparece 1459, imagem da batalha de Blore Heath  
<http://www.luminarium.org/encyclopedia/bloreheath.htm>
- rosa vermelha (casa Lancaster) – aparece 1459, imagem da batalha de Ludford Bridge
- rosa branca (casa York) - aparece 1460, imagem da Batalha de Northampton  
<http://www.luminarium.org/encyclopedia/northampton.htm>
- rosa vermelha (casa Lancaster) – aparece 1460, imagem da batalha de Wakefield

nota: sugere-se a inclusão de lettering com o nome das batalhas mais importantes (Blore Heath, Ludford Bridge, e Wakefield) (a voz off deverá entrar a meio da sequência)

### URL:

Ex:

- <http://www.luminarium.org/encyclopedia/bloreheath.htm>
- <http://www.luminarium.org/encyclopedia/northampton.htm>

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 22:13

[ligação permanente](#)

## Eduardo IV conquista a coroa, mas Henrique VI recupera o trono

### Descrição:

Alusão à conquista, em1461, da coroa inglesa por Eduardo IV , seguida da recuperação do trono por Henrique VI em 1470.

**Duração:** 10segundos

**Texto Voz Off: (1) Em 1461, Eduardo IV é coroado rei de Inglaterra**

**(2) Contudo, no decurso das contendas, Henrique VI recupera o trono.**

**Sequência:** Eduardo IV a cavalo pisa as rosas vermelhas (símbolo da casa Lancaster);

Caem rosas brancas (símbolo da casa York)

Eduardo deixar cair a coroa e Henrique VI apanha-a

Voz off (1) no início da cena, com a sugestão de Eduardo IV a pisar as rosas vermelhas

Voz off (2) quando Henrique VI recupera a coroa.

[editar](#) [responder](#)

amp

Ter,  
16/10/2012  
- 22:14

[ligação permanente](#)

## Morte de Henrique VI e Eduardo IV

### Descrição:

1471: Henrique VI morre na Torre de Londres 1483: Morte de Eduardo IV

**Duração:** 10segundos

**Texto Voz Off: (1) Em 1471, Henrique VI morre na Torre de Londres**

**(2) Em 1483 morre Eduardo IV**

**Sequência:** Sequência de imagens que simbolizem a morte de Henrique VI na Torre de Londres. Por exemplo

a porta a fechar-se com estrondo e caem as letras que dizem HENRIQUE VI (grafismo) - inserir voz off (1)

Sugestão de sepultura de Eduardo IV a afastar-se no horizonte - inserir voz off (2)

[editar](#) [responder](#)



storyboard.lead.uab.pt

A sua cena foi publicada.

[Início](#)

## A reforma henriquina

Submetido por amp em Qua, 24/10/2012 - 11:30

**Assunto:** Cultura\_inglesa, sociedade\_inglesa**Duração:** 150segundos**Descrição:**

A reforma henriquina na Inglaterra vista por uma personagem fictícia.

**Língua:** Português**Gestão de direitos:** Creative Commons by-nc-nd**Canal:** TVi, IPAD, Moodle**Relação:** As guerras das rosas, Isabel I[Adicionar nova cena](#)

amp

Dom,  
28/10/2012  
- 23:10[ligação](#)  
[permanente](#)

### Início

**Descrição:**

Início da história.

**Duração:** 15segundos**Texto Voz Off:** Para quem não se recorda de mim, o meu nome é Renascimento.

E vou contar uma nova história.

**Efeitos sonoros:** Fundo musical**Sequência:** Nevoeiro denso

Emergem lentamento do nevoeiro:

livros idade média,

palavra Gutenberg,

imagem do sistema heliocêntrico,

palavra Copérnico.

Desaparecem estes elementos e aparece a expressão Reforma Henriquina

início da voz off quando aparece a palavra Gutenberg

[editar](#) [responder](#)

amp

Qua,  
24/10/2012  
- 11:54[ligação](#)  
[permanente](#)

### A dinastia Tudor

**Descrição:**

Recorda o aparecimento da dinastia Tudor, com base em imagens de rosas brancas e vermelhas, simbolizando a guerra anterior entre os York e os Lancaster.

**Duração:** 10segundos**Texto Voz Off:** Depois das disputas entre os Lancaster e os York, surge a dinastia Tudor.**Efeitos sonoros:** Fundo musical, efeito de barulho de vento que arrasta folhas (?)**Sequência:**

Sequência com base em movimentos provenientes de lados opostos de:

roas brancas e rosas vermelhas

união dos dois tipos de rosas (sugerindo a Rosa Tudor)Depois das disputas entre os Lancaster e os York, surge a dinastia Tudor.

Voz off com início na junção das rosas brancas e vermelhas.

[editar](#) [responder](#)

amp

Sex,  
26/10/2012  
- 18:55[ligação](#)  
[permanente](#)

### Henrique VIII

**Descrição:**

A Henrique VII sucede a Henrique VIII, rei carismático. A Rosa Tudor vai desaparecendo a pouco e pouco para dar lugar à imagem de Henrique VIII. Surgem atrás as letras “Um Rei”.

Logo a seguir ao retrato de Henrique surge Imagem de Inglaterra do século XVI com a frase: “Uma nação”.

Logo a seguir às anteriores surge a imagem de um bebé do sexo masculino com as letras “Um objetivo”.

**Duração:** 15segundos

**Texto Voz Off:** (1)A Henrique VII sucede Henrique VIII.

(2)Um rei carismático.

(3)Um rei com um objetivo.

**Sequência:** A Rosa Tudor vai desaparecendo a pouco e pouco para dar lugar à imagem de Henrique VIII (se possível ainda jovem).

Voz off (1)

Surge sobre a imagem de Henrique VIII a palavra “Um Rei”.

Imagem de Inglaterra do século XVI sobre a qual aparece a frase: “Uma nação”.

Voz off (2)

Imagem de um bebé do sexo masculino com as letras “Um objetivo”.

Voz off (3)

Fundo musical

**URL:**

[editar](#) [responder](#)

amp

Dom,  
28/10/2012  
- 23:13

[ligação permanente](#)

## Novas batalhas entre a Inglaterra e a França

**Descrição:**

Batalha entre franceses e ingleses. Os cofres ingleses vão-se esvaziando.

**Duração:** 15segundos

**Texto Voz Off:**

Voz off (1)Continuam as batalhas entre Inglaterra e França.

Voz off (2) O tesouro de Estado conseguido por Henrique VII vai desaparecendo. A aventura marítima é novamente adiada.

**Sequência:**

Imagens de batalhas (entre França e Inglaterra - o que pode ser simbolizado com a sobreposição do mapa que abrange Inglaterra e França, à época).

Voz off (1) acompanha estas imagens.

Imagem de um cofre (da época) cheio de moedas que se vai esvaziando.

Voz off (2) a acompanhar o esvaziamento do cofre.

[editar](#) [responder](#)

amp

Sex,  
26/10/2012  
- 10:53

[ligação permanente](#)

## A pretensão de Henrique VIII

**Descrição:**

Henrique VIII pretende a dissolução do casamento com Catarina de Aragão. O Papa nega.

**Duração:** 10segundos

**Texto Voz Off:** (1)Henrique insiste no reconhecimento da nulidade do casamento com Catarina de Aragão.

(2)O papa recusa.

**Sequência:**

Imagem de Henrique VII simulando mandar embora Catarina de Aragão

Imagem de Roma da época;

Imagem do Papa segurando um documento antigo

Sobre o documento nas mãos do papa surge a palavra **Denied**. (bem visível). Voz off (1) quando aparece a imagem de Henrique VIII

Voz off (2) quando aparece a imagem do papa.

[editar](#) [responder](#)

amp

Dom,  
28/10/2012  
- 23:15

[ligação permanente](#)

## O Conflito com o Papa

**Descrição:**

Rompimento de Henrique VIII com Roma, como reação à recusa do Papa da dissolução do casamento com a princesa espanhola.

**Duração:** 15segundos

**Texto Voz Off:** Henrique não desiste de um filho varão, que não consegue com a princesa espanhola.

Aprovam-se decretos que limitam o poder papal na Inglaterra.

**Sequência:** Imagem de fundo: Inglaterra na época

Imagem de Henrique VIII no trono

Imagens de documentos antigos, sobre os quais vai aparecendo, sucessivamente as datas e as expressões:

1532 - Act of the Submission of theClergy

1532 - Act in Conditional Restraint of Annates  
 1533 - Act in Restraint of Appeals  
 1534 - Dispensations Act  
 1534 - First Succession Act  
 1534 - Treasons Act  
 A voz off, pausadamente, vai acompanhando as imagens.  
[editar](#) [responder](#)

amp

Dom,  
 28/10/2012  
 - 23:18

[ligação permanente](#)

## Perseguição aos católicos

### Descrição:

Henrique VIII esmaga a oposição dos católicos: perseguição dos padres opositores, desestruturação e desorganização dos mosteiros, apagamento do seu papel social e cultural. Retrocesso no âmbito cultural.

**Duração:** 20segundos

**Texto Voz Off:** Voz off (1) As relações com os católicos tornam-se difíceis.

Voz off (2) Inúmeras obras de arte são expoliadas ou destruídas!

Voz off (3) E eu, Renascimento, tardo em chegar!

**Efeitos sonoros:** efeitos de casas a ruir, casas e papel a arder, objetos a quebrarem-se, sof fundo musical

**Sequência:** Imagem de Mosteiros

Simulação da destruição desses mosteiros, fogo, chamas, fumo - acompanhado por Voz off (1)

Padres em fuga

Relicários e quadros religiosos a serem vandalizados e destruídos - acompanhado por Voz off (2)

Manuscritos/iluminuras a voar em chamas - acompanhado por Voz off (3)

[editar](#) [responder](#)

amp

Sex,  
 26/10/2012  
 - 18:32

[ligação permanente](#)

## Continua a conquista dos mares por outras nações

### Descrição:

Entretanto, outras nações europeias (Espanha e Portugal) expandem-se para além da Europa.

**Duração:** 15segundos

**Texto Voz Off:** Outras nações exploram os mares.

Expandem-se além Europa.

**Efeitos sonoros:** barulhos de mar revolto; gritos de comando de navios (?), sobre fundo musical

**Sequência:** Imagem de naus e caravelas portuguesas a sair do Tejo (bandeira visível)

Imagem do Mosteiros dos Jerónimos - aparece a palavra Portugal sobre a imagem

Imagem de galeões espanhóis a cruzar os mares - aparece a palavra Espanha sobre a imagem

Voz off vai acompanhando as imagens, pausadamente.

[editar](#) [responder](#)

amp

Sex,  
 26/10/2012  
 - 18:43

[ligação permanente](#)

## Cresce o movimento renascentista em Itália

### Descrição:

Sugestão do desenvolvimento crescente do renascimento em Itália.

**Duração:** 15segundos

**Texto Voz Off:** E eu vou crescendo, crescendo.

**Sequência:** Sucessão de imagens acompanhadas pela voz off:

Bandeira de Itália

Maquiavel e do livro "O Príncipe"

Ariosto e o livro "Orlando Furioso"

quadros de Caravaggio e Botticelli,

teto da Capela Sistina,

La Pietà de Miguel Ângelo

### URL:

Sugestão: [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Machiavelli\\_Principe\\_Cover\\_Page.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Machiavelli_Principe_Cover_Page.jpg)

[http://en.wikipedia.org/wiki/File:Bild-Ottavio\\_Leoni,\\_Caravaggio.jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Bild-Ottavio_Leoni,_Caravaggio.jpg)

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/f7/Caravaggio\\_-\\_Martirio\\_di\\_San\\_Pietro.jpg/250px-Caravaggio\\_-\\_Martirio\\_di\\_San\\_Pietro.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/f7/Caravaggio_-_Martirio_di_San_Pietro.jpg/250px-Caravaggio_-_Martirio_di_San_Pietro.jpg)

[http://2.bp.blogspot.com/\\_4r7sxqIlxT8/S8o1CGw9lMI/AAAAAAACk0/7PIvDcZDTXc/s1600/apieta-michelangelo.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_4r7sxqIlxT8/S8o1CGw9lMI/AAAAAAACk0/7PIvDcZDTXc/s1600/apieta-michelangelo.jpg)

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/24/Rome\\_Sistine\\_Chapel\\_01.jpg/250px-Rome\\_Sistine\\_Chapel\\_01.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/24/Rome_Sistine_Chapel_01.jpg/250px-Rome_Sistine_Chapel_01.jpg)

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/24/Rome\\_Sistine\\_Chapel\\_01.jpg/250px-Rome\\_Sistine\\_Chapel\\_01.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/24/Rome_Sistine_Chapel_01.jpg/250px-Rome_Sistine_Chapel_01.jpg)

[editar](#) [responder](#)

amp

Dom,  
28/10/2012  
- 23:20[ligação](#)  
[permanente](#)

novo

## Renascimento continua adiado em Inglaterra

**Descrição:**

O renascimento inglês não chega a desenvolver-se no tempo de Henrique VIII; o futuro estará na geração que se segue.

**Duração:** 20segundos**Texto Voz Off:** Voz off (1) O rei problemático idealizou e projetou!

Voz off (2) Mas eu seria trazido para Inglaterra por uma rainha emblemática!

**Sequência:**

Henrique VIII está só junto a um cofre vazio e a uma estante vazia (a simbolizar o buraco social, cultural e económico que a reforma deixou) - acompanhado pela Voz off (1)

Sucessão de Imagens de Eduardo VI, Maria Tudor e Isabel I - demorando um pouco mais nesta última, acompanhada pela voz off (2).

[editar](#) [responder](#)

## PROJETO SOCIEDADE E CULTURA INGLESAS

### 3º Guião – Elizabeth I

Episódio/Cena	Imagens	Voz off
		Já nos vamos conhecendo bem. Sou o Renascimento e vou continuar a contar-vos uma história.
No lugar de Vénus surge uma criança, a criança cresce dando lugar a Isabel I adulta.	Imagem do “Nascimento de Vénus” de Botticelli.	Era uma vez uma princesa.
A imagem do quadro que envolve Isabel desaparece e esta é rodeada de flores brancas e vermelhas, podem ser apenas as pétalas. No centro as insígnias ER (Elizabeth Regina).	Flores vermelhas e brancas, pétalas soltas. Inscrição real “ER”.	Que um dia se tornou rainha.
A imagem pretende mostrar Isabel num casamento simbólico com o país e o povo. Pode incluir-se a frase “Casei com o povo de Inglaterra”.	Imagem de um altar e Isabel de vestido branco (pode ser uma mulher de costas que se assemelhe, sem ser necessariamente a própria)	E estabeleceu fortes laços com Inglaterra, a sua nação.
O mapa sofre mudança de cor e vai ficando acinzentado. (voz off surge quando fica cinzento)	Mapa de Inglaterra em cores douradas.	O início da era dourada em Inglaterra!
A imagem terá os católicos e os protestantes a conviver no mesmo espaço e mudará para uma imagem de guerra entre as duas religiões. (voz off surge quando se mostrar a guerra)	Imagem de católicos e protestantes.	Católicos e Protestantes em confronto? Isabel I sai vencedora!
A imagem, de forma a mostrar a ausência de exploração marítima, sem Isabel I, altera-se a pouco e pouco para uma caravela com aspeto abandonado, parada num porto e apenas o	Mapa da América, com a inscrição da Virgínia, e o mapa de Inglaterra, uma caravela entre os dois com o caminho da rota.	A Inglaterra vira-se para os mares.

mapa de Inglaterra. (voz off surge com a caravela em abandono)		
A imagem vai escurecendo, as rotas desaparecendo e o cofre vai ficando vazio. (voz off surge com o cofre vazio)	(Mapa Mundi) Imagem da Companhia das Índias Orientais, no lugar de Inglaterra, com rotas a desenharem-se pelo mundo, ao lado a imagem de um cofre a encher-se de moedas de ouro.	O comércio inglês expande-se; é o começo do império britânico!
A imagem da armada derrotada, mudará para a imagem de Espanha a conquistar Inglaterra e a anexar a coroa. Mostra-se uma sobreposição dos dois mapas e surge a bandeira espanhola junto a uma coroa. (voz off surge com Espanha a vencer)	Imagem com o mapa de Inglaterra de um lado e o de Espanha do outro, com a invencível armada espanhola a ser derrotada.	A Invencível armada espanhola é derrotada!
A imagem vai escurecendo e alternará para instrumentos com pó abandonados numa sala vazia.	Imagem de grupos de músicos na corte, com alaúdes, harpas e outros instrumentos. Pessoas a dançar.	A música enche os salões.
A imagem vai escurecendo e alternará para um palco vazio e com aspeto de abandono.	Um palco de teatro com uma peça a ser interpretada, com muito público à volta. Imagem de Shakespeare.	O teatro assume um relevo expressivo!
Muda para a imagem de um palácio de paredes vazias e a imagem vai escurecendo.	Imagens de pintores a pintar quadros renascentistas e paredes cheias destes quadros.	A literatura expande-se!
Muda para uma bíblia em latim e uma igreja vazia.	Imagem da Holy Bible e o povo a ler, numa igreja cheia.	A Bíblia é lida em inglês!
A imagem, que vai escurecendo, muda para uma biblioteca com estantes quase vazias e um escritor frente a uma página em branco.	Imagem de escritores/pensadores a escrever (a mostrar a abertura às letras). Podem ser as imagens de Shakespeare, Philip Sidney e Walter Raleigh.	O legado artístico da era isabelina assume-se como intemporal!
Junto à frase surge o nome “Elizabeth I – (1533-1603)” com tons dourados à volta.	Frase: I may not be a lion, but I am a lion’s cub, and I have a lions’ heart. Elizabeth I	

Imagem de Isabel envolta em raios de sol, muitos tons dourados à volta.	Esta imagem vai-se desvanecendo e dando lugar à palavra “Renascimento”.	Com Isabel eu conheci o meu esplendor.
Imagens de escritórios: Shakespeare, Francis Bacon, Christopher Marlowe. De Livros: <i>The Shepheardes Calender</i> de Edmund Spenser e <i>A Anatomia do Espírito</i> de John Lyly. Da Pintura- Nicholas Hilliard (quadros deste sobre Isabel). Da música – William Byrd De Teatros isabelinos (The Theatre, The Globe Theatre, Curtain Theatre). De barcos e de Francis Drake.	Vão surgindo as imagens em sucessão. Podem ter legendas como Literatura, Pintura, Música, Teatro, Expansão Marítima	Renasci e comigo renasceram as artes.
Mapa de Inglaterra, Rosa Tudor e Frase de Shakespeare: Be not afraid of greatness: some are born great, some achieve greatness, and some have greatness thrust upon them.	Frase com animação e por trás o fundo com a rosa Tudor sobre o mapa de Inglaterra.	Renasci e comigo Inglaterra floresceu.
<b>Música: Alguma composição de Thomas Morley, William Byrd ou Thomas Tallis.</b>		