

Alunos com necessidades educativas especiais: o digital  
storytelling como estratégia de aprendizagem da língua materna.

Anabela Ramos Isidoro

Lisboa, 13 de outubro de 2014

Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia

Alunos com necessidades educativas especiais: o digital  
storytelling como estratégia de aprendizagem da língua materna.

Anabela Ramos Isidoro

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

Orientadora: Professora Doutora Lúcia Amante

Lisboa, 13 de outubro de 2014

---

## Resumo

A sociedade vive atualmente um processo de mudança em que as novas tecnologias estão a tornar-se omnipresentes nas nossas vidas. O professor enquanto agente educativo deverá acompanhar essa mudança, através de novas descobertas e inovações tecnológicas enfrentando novos desafios e procurando novas soluções que potenciem o desenvolvimento da qualidade dos contextos em que atua. É esse o nosso objetivo neste estudo de caso com alunos de necessidades educativas especiais: explorar e analisar o contributo do digital storytelling para promover o desenvolvimento da proficiência na língua materna. Designadamente no que respeita à compreensão, interação e produção oral do aluno, de acordo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Queremos experienciar e averiguar de que modo esta metodologia pode ser utilizada no ensino especial, ajudando e promovendo o potencial destes alunos.

Procurámos, a nível teórico aprofundar conhecimentos sobre o digital storytelling e a sua importância e o impacto da educação especial.

Abordámos o ensino português no estrangeiro (EPE), uma modalidade especial de ensino, como forma de aperfeiçoar o ensino português e a difusão da cultura portuguesa junto das comunidades portuguesas. Neste contexto, tentámos demonstrar que as novas tecnologias de informação (TIC) podem constituir um instrumento poderoso para as crianças que utilizam o português como a sua língua de expressão e de afeto.

A nível metodológico optámos pelo paradigma qualitativo no desenvolvimento do estudo de caso, tendo em vista analisar e refletir sobre esta experiência pedagógica. Adotou-se uma perspectiva descritiva, centrando os objetivos no entendimento da forma como os alunos interpretam e dão sentido às suas experiências e como estas se refletem quer no processo quer nos resultados de aprendizagem. Constatámos que o DST proporcionou aos alunos a oportunidade de aprender, criar, pensar, interagir, conhecer, partilhar e realizar tarefas de uma forma estimulante e criativa, permitindo-lhes melhorar as suas competências na língua materna.

**Palavras-chave:** Digital storytelling, Necessidades Educativas Especiais, Aprendizagem da Língua materna, Tecnologias da Informação e Comunicação e Quadro Europeu Comum para as Línguas

**Abstract**

Currently our society lives in a process of change where the new technologies are becoming omnipresent in our lives. Teachers as educational agents should keep updated with these changes and should search for new solutions that improve the quality development of the teacher's acting context. This study aims to explore and analyze its contribute of the digital storytelling to promote the development of the mother tongue in students with educational needs. The study has the focus on student's comprehension, interaction and oral production, as agreed with the the Common European Framework of Reference for Languages. It will be experienced how this methodology can be used in the special teaching, helping and promoting these students' potential.

At a theoretical level, the objective was to improve our knowledge about digital storytelling and its importance and impact in the special education.

Teaching Portuguese in a foreign country is considered a special way of teaching and has the goal to improve the Portuguese teaching and to spread the Portuguese culture to Portuguese communities. In this context, it will be shown that the new information technologies can be a powerful instrument for children that use Portuguese as their language used for expression and show affection.

At the methodological level, a qualitative paradigm was used in the development of the case studied, considering the analysis and reflection on this pedagogical experience. A descriptive perspective was used. The goal is about the understanding how students interpret and give sense to their experience and how these experiences reflect themselves in the learning process and results. Our results show that the DST enabled the students with the opportunity to learn, create, think, interact, know, share and execute tasks in a stimulating and creative fashion allowing them to improve their mother tongue skills.

**Key Words:** Digital storytelling, Special Educational Needs, Mother tongue, Learning; Information Technologies and communication, the Common European Framework of Reference for Languages



## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Lúcia Amante pela sua disponibilidade e empenho na realização desta dissertação que me permitiram chegar até aqui.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio incondicional.

Aos meus alunos, que participaram neste projeto.

Aos docentes que trabalham no Centro de Educação Diferenciada de Echternach e, que desde o início, apoiaram este projeto.

A todos que me rodeiam e que, de alguma forma, concederam importantes contributos neste percurso enriquecedor.

Obrigada.

---

**Índice Geral**

Resumo .....	III
Abstract .....	V
Agradecimentos .....	VII
Índice Geral .....	VIII
Índice de Quadros .....	X
Índice de Figuras.....	XII
Índice de Gráficos .....	XIII
Introdução.....	1
<b>CAPÍTULO I - Digital storytelling.....</b>	<b>3</b>
1.1 A história .....	4
1.2 O conceito digital storytelling (DST).....	5
1.3 Os sete elementos do digital storytelling .....	7
1.4 A importância do digital storytelling (DST).....	9
1.5 Digital storytelling e aprendizagem da língua materna .....	12
1.6 Técnicas e tecnologias em digital storytelling .....	15
1.7 Benefícios do digital storytelling .....	19
1.8 Como criar uma digital storytelling .....	20
1.9 Etapas do digital storytelling .....	20
1.10 Tipos de digital storytelling .....	23
<b>CAPÍTULO II - Ensino Português no Estrangeiro (EPE) e o Sistema Educativo Luxemburguês.....</b>	<b>25</b>
2.1 Ensino Português no Estrangeiro (EPE).....	26

---

2.2 Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira (QuaREPE).....	27
2.3 O Ensino no Luxemburgo.....	28
2.3.1 Ensino Português no Luxemburgo .....	30
2.3.2. Educação Especial no Luxemburgo .....	32
<b>CAPÍTULO III - Utilização das TIC e Necessidades Educativas Especiais .....</b>	<b>33</b>
3.1 Definição de necessidades educativas especiais (NEE) .....	34
3.2 Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Especial .....	34
3.3 Princípios orientadores para a utilização das TIC em NEE.....	39
3.4 Digital storytelling na Educação Especial .....	40
<b>CAPÍTULO IV - Enquadramento Metodológico .....</b>	<b>43</b>
4.1 Investigação qualitativa .....	44
4.2 Estudo de caso.....	45
4.3 Objetivos do estudo de caso.....	47
4.4 Tipologia de estudo de caso.....	47
4.5 O papel do investigador nos estudos de caso.....	50
4.6 Técnicas de recolha de dados.....	50
4.7 A triangulação .....	52
4.8 Análise de dados .....	54
4.9 Credibilidade do estudo de caso.....	54
<b>Capítulo V - Contextualização e Descrição do Estudo de Caso.....</b>	<b>57</b>
5.1 Condições tecnológicas .....	59
5.2 Descrição do estudo.....	60
5.3 Caracterização dos alunos.....	61

---

5.3.1 Caracterização por género.....	61
5.3.2 Línguas que fala e que percebe .....	62
5.3.3 Breve descrição dos alunos .....	62
5.4 Objetivos do estudo de caso.....	63
5.5. Recolha de dados.....	64
5.6. Procedimentos metodológicos .....	68
5.7 A Proficiência da língua .....	73
<b>Capítulo VI - Análise dos Dados.....</b>	<b>77</b>
6.1 A avaliação das digitais storytelling.....	78
6.2 Inquérito de satisfação .....	83
6.2.1 A aula DST, hoje, captou toda a minha atenção?.....	84
6.2.2 A sessão de hoje passou muito rápida?.....	85
6.3 Questionário aos Encarregados de Educação. ....	87
6.4 O PEL - Diagnóstico dos alunos “ o que já consegues fazer em português”, dos 10 aos 15 anos, em setembro e abril. ....	88
6.5 Triangulação de dados.....	96
<b>Capítulo VII – Considerações finais.....</b>	<b>101</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>107</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>119</b>
Carta ao Encarregado de Educação.....	I
Questionário ao Encarregado de Educação .....	III
Questionário ao aluno.....	VI
Guião para a entrevista individual .....	IX

**Índice de Quadros**

Quadro 1 - STATEC - RP2011.....	29
Quadro 2 - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2012, p. 16) les chiffres clés de l'éducation nationale statistiques et indicateurs 2010 – 2011. ....	29
Quadro 3- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011, s/p) Cours intégrés en langue maternelle portugaise Vade-mecum à l'intention des communes et des enseignants. ....	31
Quadro 4 - in Gomez, Flores & Gimenez (1996, p. 94) .....	48
Quadro 5 - Tipos de estudos de caso Yin (1993).....	48
Quadro 6 - Tipos Básicos para projetos de estudos de caso, Yin (2005, p. 61) .....	49
Quadro 7 - Quadro resumo da caracterização dos alunos .....	61
Quadro 8 - Língua que fala e que percebe. ....	62
Quadro 9 - Instrumentos de recolha de dados .....	64
Quadro 10 - Competências gerais de Compreensão, produção e interação oral níveis A1/A2.....	75
Quadro 11- tópicos de avaliação.....	78
Quadro 12 - Tópicos de avaliação utilizados. ....	79
Quadro 13 - Transcrição da história da Linda .....	80
Quadro 14 - Transcrição da história da Núria .....	81
Quadro 15 – Transcrição da história colaborativa da Linda e do Dany.....	82
Quadro 17 - Questões nº 1 e nº 2 do questionário realizado aos encarregados de Educação. ....	87
Quadro 18 - Questões nº 3, 4, 5, e 6 do questionário realizado aos encarregados de Educação .....	87
Quadro 19 - Compreensão do oral.....	90
Quadro 20 - Interação do oral.....	91
Quadro 21 - Produção oral .....	92
Quadro 22 - Transcrição de um vídeo no início do projeto .....	94
Quadro 23 - Transcrição de um vídeo no fim do projeto .....	95
Quadro 24 - Resumo da triangulação de dados, no que diz respeito, ao 1º objetivo do estudo de caso.....	98

Quadro 25 - Resumo da triangulação de dados, no que diz respeito, ao 2º objetivo do estudo de caso..... 99

---

**Índice de Figuras**

Figura 1 - Os 7 elementos que Joe Lambert resume para criar um digital storytelling ....	9
Figura 2 - A convergência da educação com o digital storytelling – Robin (2008).....	12
Figura 3 - As emoções que uma história pode provocar no cérebro do ser humano ( <a href="http://lifehacker.com/">http://lifehacker.com/</a> ).....	20
Figura 4 - Diagrama visual do guião da história (Dillingham 2001- adaptação Ohler, 2003) .....	21
Figura 5 - Categorias/ papéis da utilização das TIC – Adaptado de Sanchez Montoya (2002, p. 25) .....	37
Figura 6 - Convergência de evidências, adaptado de Yin (2005, p. 122) .....	53
Figura 7 - Centro de Educação Diferenciada de Echternach.....	58
Figura 8 - Sala de informática .....	59
Figura 9 - Blogue Digital Storytelling - narrativas digitais.....	68
Figura 10 - Vídeos realizados na plataforma Animoto ( <a href="http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com/">http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com/</a> ) .....	71
Figura 11 - Go Animate – opção de linguagem.....	72
Figura 12 - Vídeos realizados com a ferramenta Go animate. ....	72
Figura 14 - Adaptada de Ohler (2008, p. 54) .....	102

---

**Índice de Gráficos**

Gráfico 1- Género .....	61
Gráfico 2 - A aula DST, hoje, captou toda a minha atenção? .....	84
Gráfico 3 A sessão de hoje passou muito rápida? .....	85
Gráfico 4 Gostaste da ferramenta DST usada nesta Sessão? .....	86
Gráfico 5 Questão nº 7 do questionário realizado aos Encarregados de Educação.....	88

---

## **Introdução**

A presente dissertação resulta das dificuldades sentidas pela investigadora por falta de formação em ensino especial. Como atualmente as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm vindo a ser uma estratégia privilegiada na educação, designadamente revelando muitas potencialidades ao nível da educação especial, decidimos explorar a utilização do digital storytelling como ferramenta de ensino com crianças com necessidades educativas especiais para colmatar as dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua materna.

Este estudo decorreu no Centro de Educação Diferenciada de Echternach, Luxemburgo, no âmbito do Ensino Português no Estrangeiro.

Deste modo, pretendemos com este estudo conhecer, analisar, e descrever fatores que contribuem para uma estratégia de aprendizagem com alunos com necessidades educativas especiais em língua materna, através de digital storytelling.

Pretendemos analisar como o digital storytelling pode ser usado no ensino especial, ajudando e reforçando o potencial destes alunos.

O trabalho desenvolvido remete para a categoria de estudo de caso, tendo sido adotada uma metodologia que se inscreve no paradigma qualitativo, por considerarmos ser a que melhor serve os objetivos desta investigação, designadamente permitindo uma análise em profundidade e contextualizada do objeto de estudo.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos. Começamos por abordar no capítulo um o aparecimento do digital storytelling, o seu conceito, a sua importância, as técnicas utilizadas e seu impacto na aprendizagem da língua materna.

No segundo capítulo apresentamos um enquadramento do Ensino Português no Estrangeiro (EPE) e do Sistema Educativo Luxemburguês, referindo o acordo cultural entre Portugal e o Luxemburgo, assim como uma breve descrição do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) documento esse que apresenta linhas de orientação para elaboração de conteúdos de ensino e aprendizagem numa variedade linguística.

---

No terceiro capítulo fazemos referência à utilização das TIC a sua importância em crianças com necessidades educativas especiais

O quarto capítulo é dedicado essencialmente à fundamentação da metodologia utilizada e indicação das técnicas e procedimentos de investigação qualitativa adotados tendo em conta as questões em estudo.

No quinto capítulo procede-se à descrição do desenvolvimento e contextualização do estudo de caso, de acordo com as orientações metodológicas.

A apresentação, tratamento, análise e interpretação dos dados do estudo de caso surge no capítulo sexto.

No sétimo e último capítulo são apresentadas as conclusões que emergem do desenvolvimento deste projeto, bem como eventuais possibilidades de prosseguimento da investigação neste âmbito.

# **CAPÍTULO I - Digital storytelling**

---

## 1.1 A história

O termo digital storytelling surgiu nos EUA, na Califórnia, foi registado por Dana Atchley, Nina Mullen nos anos 90, juntamente com Joe Lambert.

Neste momento, Joe Lambert é fundador e diretor do centro “Center For Digital Storytelling” (Centro de Histórias Digitais), <http://www.storycenter.org> uma fundação sem fins lucrativos.

Nascido no Texas, EUA, Joe Lambert, formado em Teatro e Ciência Política, desenvolveu o método de digital storytelling, que visa proporcionar a reconstituição de vivências, permitindo que os participantes possam contar aspetos do seu percurso de vida pessoal e assumir-se enquanto sujeitos de sua própria fala.

Tudo começou quando se realizou o projeto: *American Film Institute*, em 1993, permitindo a edição de pequenos filmes em computadores pessoais. O objetivo era estimular as pessoas a usarem a linguagem digital para contar as suas próprias histórias. Tendo em conta a vivência individual de cada um, a metodologia pode influenciar na conceção e posteriormente na produção de histórias digitais curtas reais ou fictícias, com duração entre três e cinco minutos. Os participantes geralmente gravam narrativas de vida na primeira pessoa, ilustradas com fotos, imagens, gravuras e músicas significativas para o contador da história. O principal objetivo é propiciar um espaço de narração sobre as próprias vivências, provocando reflexões sobre as conquistas e as derrotas que cada indivíduo experimentou em caminhada, (Miller, 2009).

A metodologia começou a ganhar maior impulso em 1994, quando Joe Lambert, Dana Atchley e Nina Mullen fundaram o San Francisco Digital Media Center. Em 1998 o *San Francisco Digital Media Center* foi movido para Berkeley onde se transformou no *Center for Digital Storytelling*. A organização desenvolve *workshops* para explorar a metodologia com os participantes, bem como oferece atendimento a organismos públicos e privados, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá.

Já desenvolveram e implementaram projetos de storytelling em empresas como Hewlett Packard, Apple Computer e Procter and Gamble... e a sua metodologia tornou-se parte do currículo de muitas escolas e universidades.

---

Ideologicamente, segundo os autores da proposta, a metodologia DST dá prioridade aos estilos individuais de aprendizagem ao invés de métodos uniformizados. O trabalho do Centro é orientado pela ênfase de compreender como e porquê das histórias produzidas, e como partilhar as tais histórias promovendo uma mudança individual e/ou coletiva.

Um dos grandes avanços do século XX foi dar voz a pessoas antes consideradas invisíveis pelos meios de comunicação. O ato de realizar narrativas curtas e mais simples passou a ser mais valorizado. Até então, elas só tinham visibilidade se escritas em diários como os de Anne Frank ou em narrativas de pessoas em cujas vidas havia algum acontecimento importante. Com este método, começou-se a demonstrar às pessoas que não existe apenas uma história, não há só uma maneira correta de narrar uma experiência.

Se juntarmos o maior número de vozes da nossa sociedade, teremos uma consciência muito mais aperfeiçoada e uma noção de como somos realmente. Bem como teremos oportunidade de olhar para a mesma questão de uma forma diferente.

## **1.2 O conceito digital storytelling (DST)**

Existem diferentes definições de “digital storytelling”, mas de uma maneira geral é uma combinação da arte de contar histórias aplicada a um contexto de multimédia, consistindo num curto vídeo recorrendo a imagens, sons e vídeos para narrar uma história, de uma forma original, apelativa.

*“Digital storytelling is the modern expression of the ancient art of storytelling. Digital stories derive their power by weaving images, music, narrative and voice together, thereby giving deep dimension and vivid color to characters, situations, experiences, and insights .”*

Leslie Rule (2002, s/p), Digital storytelling Association

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

---

*games).As an emerging area of creative work, the definition of digital storytelling is still the subject of much debate.”*

Wikipédia

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

Porter (2005, p. 12)

*“Digital storytelling as sharing a story through the use of multimedia such as digital images, music, video clips and voice narration”.*

Garrety & Schmidt (2008, p. 1)

*Digital storytelling is a process of creating a short movie that combines a script or an original story with various multimedia components, such as images, video, music and narration, often an author's own voice”.*

Dogan & Robin (2009, p. 1)

*“Digital storytelling, the art and craft of using new media technologies to create and relate a story”.*

Blomgren (2009, p. 1)

Todos estes autores de uma maneira geral definem que o digital storytelling é uma arte de contar histórias com o suporte às novas tecnologias. Mistura as narrativas com elementos multimédia, como áudio e vídeo, criando histórias digitais com os mais diversos assuntos.

A etimologia da palavra storytelling significa em inglês o “ato de contar histórias” (story + telling), uma expressão antiga que hoje em dia ganha força diante das novas tecnologias de comunicação, das novas formas de interação social e, sobretudo, com o excesso de informação disponível. Em português, segundo Jesus (2010) a designação de digital storytelling, é utilizada por vários autores pela terminologia de narrativa digital.

---

O storytelling é o uso da narrativa como um instrumento de controle, persuasão e sedução. Pode aparecer em diferentes segmentos da sociedade. A narrativa fortalece a mensagem em seus temas principais, deixa-a mais viva e fácil de ser memorizada e a única capaz de atrair nossa atenção em meio a tantas mensagens dispersas.

Na visão de Joe Lambert, é uma técnica para desenvolver o diálogo entre gerações e diferentes etnias, bem como um instrumento para ativistas de movimentos sociais, comunidades e educadores, servindo ainda como um exercício de reflexão para profissionais de comunicação.

Assim, a palavra “digital storytelling”, refere-se ao ato de contar histórias na internet com o uso de ferramentas tecnológicas, como um computador pessoal e programas de edição de imagem, como *iMovie*, *Movie Maker*, *Animoto*, *Go Animate*, etc.

As pessoas comuns constroem relatos verídicos ou fictícios, podendo usar fotos, vídeos, vozes e músicas em um verdadeiro processo multimídia, de forma a enriquecer e melhorar a palavra escrita ou falada.

### **1.3 Os sete elementos do digital storytelling**

Lambert (2003) identificou sete elementos para a construção de histórias digitais, baseando-se em mais de uma década de trabalho neste campo. A sua experiência tem sustentado muito as investigações e trabalhos em ambientes educacionais.

Salienta-se que a construção de uma história é algo que não pode ser feito com base num modelo preestabelecido ou numa receita, uma vez que cada um destes elementos, exige uma análise pensada, relativamente ao papel que ocupam na respetiva história.

Sete elementos foram identificados, de forma a obter uma história digital, mais cativante e apelativa:

1. Ponto fulcral;
2. A (s) pergunta (s) dramática (s);
3. O conteúdo emocional;
4. A narrativa;

---

5. A banda sonora;

6. A economia;

7. O ritmo.

1. **O ponto fulcral** está relacionado com a identificação do foco central da narrativa digital e com a perspectiva do autor, ou seja o porquê da história.
2. **A(s) pergunta (s) dramática (s)** tem a ver com a questão chave da história /narrativa que capta a atenção do recetor/espetador e que o “mantém” na história até ao fim.
3. **O conteúdo emocional** refere-se aos assuntos que dão “vida” à narrativa digital e que permitem que esta estabeleça uma ligação com as emoções da audiência ou seja a ligação da história com o público.
4. **A narrativa** constitui a narração do texto, a voz de quem narra, a forma como se expressa, as emoções entonações, ajudando a compreender o contexto por parte da audiência.
5. **A banda sonora** refere-se à música ou sons cuidadosamente selecionados que reforçam e criam o “ambiente” da narrativa digital, dando um maior significado à parte emocional.
6. **A economia** diz respeito a incluir só o estritamente necessário, sem sobrecarregar o recetor. Muitas histórias podem ser ilustradas de uma forma eficaz com um pequeno número de imagens, vídeo e um texto bastante curto.
7. **O ritmo** estabelece a cadência da história e a lentidão ou a rapidez com que esta decorre.

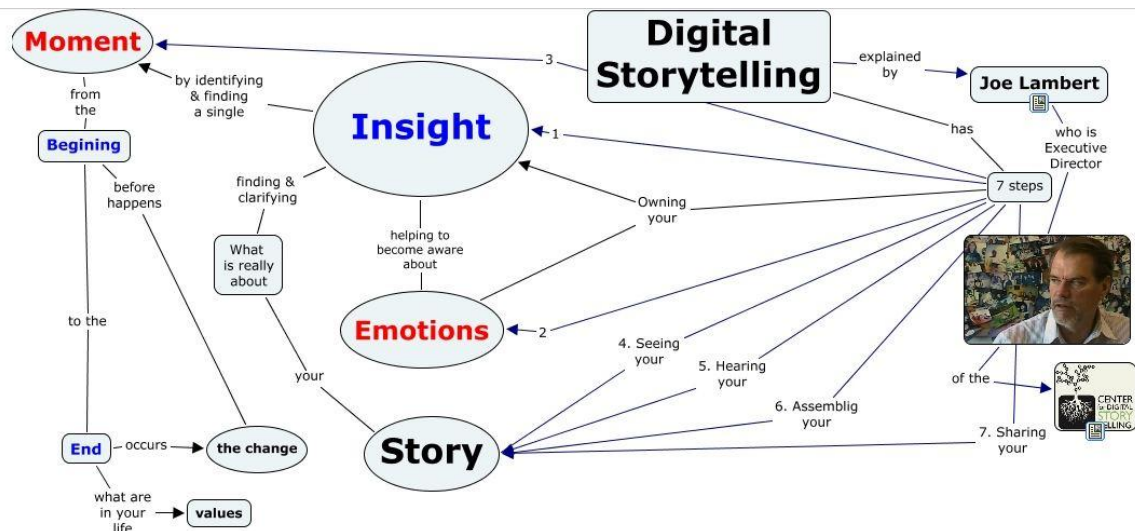


Figura 1 - Os 7 elementos que Joe Lambert resume para criar um digital storytelling

Imagem retirada: <http://conocity.eu/storytelling-by-joe/>

#### 1.4 A importância do digital storytelling (DST)

Os nativos digitais são jovens que nasceram com a tecnologia e são fluentes na linguagem digital dos computadores, dos jogos de vídeo e da internet.

Os nativos digitais não conseguem entender e imaginar o mundo sem a internet tecnologia. Os jovens de hoje têm mais plasticidade cerebral, conseguem fazer várias coisas em simultâneo, pensam e processam informação de forma diferente das gerações anteriores. As ferramentas tecnológicas são como uma extensão do seu cérebro que servem para comunicar, pesquisar, partilhar, trocar, criar, socializar, vender, programar e aprender...

Para Prensky (2001) são considerados nativos digitais, aqueles que já nasceram em um universo digital, em contacto com a internet, computador e games. São jovens que “falam” o idioma digital desses recursos eletrônicos, como se essa fosse a sua língua materna. Para estes jovens não existe dificuldade nas mudanças no mundo tecnológico já que se adaptam a esta realidade da mesma forma em que ela se transforma.

Prensky apela à comunidade educativa, especialmente os professores, para pensarem em novas estratégias, novos modelos de ensino-aprendizagem para os nossos alunos.

---

Compreender a realidade dos alunos e enquadrá-la na sala de aula é um desafio para os professores, já que o modelo tradicional se torna incompatível com este perfil.

Os professores têm que aprender a comunicar na língua e no estilo dos seus alunos (ritmo mais acelerado, em paralelo, com casualidade). Prensky (2001), sugere para ultrapassar essas dificuldades que os conteúdos sejam divididos em *legacy* (os currículos tradicionais: a leitura, escrita, aritmética, pensamento lógico e ideias do passado) e futuro (novos saberes: mundo digital e tecnologia). A sugestão de Prensky está no adotar esses conteúdos à linguagem dos jogos como forma de criar ambientes de aprendizagem interativa em todas as áreas. Na escola do séc. XXI, o aluno terá de ser visto como parceiro ativo do processo de ensino aprendizagem e deixar de ser um consumidor passivo de informação. Desta forma, os alunos sentir-se-ão muito mais motivados e mais próximos da Escola. Os professores, estes precisam de adquirir as competências que lhes permitam proporcionar aos seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia.

*Infelizmente, a tecnologia não serve de apoio para a velha aula expositiva, a não ser da forma mais trivial, como passar fotos e filmes. Para que a tecnologia tenha efeito positivo no aprendizado, os professores precisam primeiro mudar a maneira de dar aula.*

Prensky (2010, s/p.)

Neste seguimento, o digital storytelling tornou-se uma poderosa ferramenta educativa para os estudantes e professores em sala de aula. As histórias digitais que podem ser vídeos de 2 a 5 minutos que podem ou não fazer uso de áudio (voz, música), texto no ecrã e imagem fixa e/ou animada, são partilhadas muitas das vezes numa plataforma online como o YouTube, Vimeo, através de um blog individual ou de outro tipo de website.

Esta ferramenta é hoje usada em contextos pedagógicos, um pouco por todo o mundo, para ilustrar e explorar criativamente os currículos. O digital storytelling oferece caminhos para a aprendizagem experimental, prática reflexiva, comunicação eficaz, e construção de comunidade na sala de aula e fora dela.

---

A importância da sua utilização está documentada em Lopes (2009) e mostra, entre outros pontos, que:

- Facilita a organização e estruturação de ideias;
- Capacita para os atuais modelos de comunicação digital;
- Potencializa a capacidade de investigação e pesquisa;
- Fortalece o espírito crítico e reflexivo;
- Cooperar para o debate de ideias.

De uma maneira geral digital storytelling promove diversos tipos de literacia que se interligam entre si. Para Bryan & Brown (2005) a literacia do século XXI caracteriza-se pela:

- **Literacia digital** – capacidade de comunicar com o “MUNDO” é cada vez maior permitindo discutir problemas, recolher informações e pedir ajuda.
- **Literacia global** – a capacidade de ler, interpretar e responder e contextualizar mensagens numa perspetiva global.
- **Literacia da tecnologia** – capacidade de usar computadores e outras tecnologias para melhorar o conhecimento, produtividade e motivação.
- **Literacia visual** - Capacidade de compreender e produzir, comunicar através de imagens visuais.
- **Literacia de informação** - a capacidade de procurar avaliar e sintetizar informações.

Na literacia do Século XXI, os alunos que criam histórias digitais melhoram as suas aptidões e aprendizagens significativas, usando ferramentas multimédia à mistura com escrita, imagens fixas, vídeo, áudio e muitas vezes a publicação na web.

Tal como afirma Halliday (1998) o digital storytelling ajuda as pessoas a aprender a comunicar de forma eficaz e ajuda a refletir sobre o passado, presente e futuro.



Figura 2 - A convergência da educação com o digital storytelling – Robin (2008)

### 1.5 Digital storytelling e aprendizagem da língua materna

"Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn."

Benjamin Franklin

A língua materna (LM) na maior parte das vezes é considerada como sendo a língua adquirida, não obrigatoriamente aprendida, num contexto familiar, ou seja é, *“a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida”* Leiria (2005, p. 10). O indivíduo utiliza-a para apreender o mundo que o rodeia.

Neste seguimento, as histórias são uma boa oportunidade de praticar as quatro competências de língua: ouvir e ler, seguidas de falar e escrever.

---

Contar e ouvir histórias sempre fez parte da história da humanidade. As crianças adoram ouvir histórias, estas fazem parte do seu “mundo” e hoje em dia, existe uma nova versão, o digital storytelling, através de poderosas ferramentas tecnológicas.

Estas ferramentas permitem com que as histórias saltem do mundo imaginário para um mundo real de forma colorida e dinâmica.

As histórias no processo ensino/aprendizagem oferecem oportunidades reais aos alunos, de relacionarem as suas próprias experiências de vida nos conteúdos curriculares através da imaginação, emoções. Quando nos contam uma história, transformamo-las em contextos diferentes à nossa maneira, renegociamos significados.

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

(Erstad & Wertsch, 2008, p.25)

A história apresenta um grande potencial comunicativo. Segundo Hymes (1982) a narrativa começa na infância. Bebés e crianças através de pequenos gestos e observações como por exemplo, as refeições ou atividades do dia-a-dia, são elementos de construção de narrativas e ao mesmo tempo estes interagem com os adultos. A partir dos quatro anos, a criança ouve e fala de si próprio, dos outros e sobre o mundo que a rodeia, desenvolvendo *a theory of mind* com o intuito de compreender as intenções dos outros, “*obvious in their use and comprehension of mental terms such as think, remember, wish, hope and want*” (Wellmann, 1988, p.86).

Do ponto de vista educacional, e no contexto da aprendizagem, a narrativa é um meio geracional transferência de conhecimento, Fahrenwald (2011), estabelece ligações entre as gerações do passado, as gerações do presente e as gerações futuras.

O digital storytelling é uma experiência que poderá levar os alunos a realizarem aprendizagens mais significativas, já que, para a construção das histórias, eles precisam

---

analisar, sintetizar ideias, interagir com os colegas, estimular a criatividade, a oralidade (emprestam as suas vozes aos personagens). Além disso, aprendem a trabalhar com ferramentas tecnológicas podendo aplicar esses conhecimentos em outros contextos e disciplinas curriculares.

Usar o digital storytelling na sala de aula é uma forma de melhorar a linguagem oral, a leitura e a escrita. Como as crianças são levadas a verbalizar pensamentos ao discutir e falar sobre a sua história, pode dizer-se que as histórias também desenvolvem raciocínios mais organizados.

A partir do momento em que as crianças entram no pré-escolar até ao último ano de estudos, os alunos são ensinados e avaliados quanto à sua linguagem oral, leitura e escrita e atividades como o digital storytelling proporcionam são estratégias de aprendizagem de forma a interagir socialmente e colaborar com outros. Segundo Isabell (2004) o DST é uma estratégia para desenvolver capacidades de audição e manter os alunos envolvidos.

Existem várias razões para contar histórias e Annie Hughes (2004) descreve alguns motivos da sua eficácia:

*“Stories can give excellent contextualisation for new or recycled language; there are lots of opportunities for repetition in stories; Stories are known to our students; Stories offer opportunities for vocabulary building; ‘Real’ stories can be used with real readers; Stories can be used with different age and ability groups; Good stories are highly motivating for learners (and teachers!); New and recycled language is supported; Good stories are highly adaptable and can usually be linked to any syllabus; Stories can sometimes link with children’s own knowledge of life /other stories; Stories are excellent for theme-based and activity based work; Stories offer great opportunities for cultural input; Stories can be presented in many ways; Stories can be used to develop other subjects across the curriculum; Stories can be used as a model for children’s own writing; Stories can meaningfully offer opportunities for repetition and use of language in activities; Stories can help teachers develop all 4 language skills plus cognitive and developmental skills in their pupils”, p.178.*

Sintetizando, a utilização de DST como instrumento educativo desenvolve não só as competências linguísticas e literárias (literacia), como também desenvolve outras competências, nomeadamente, a criatividade e imaginação.

---

## 1.6 Técnicas e tecnologias em digital storytelling

Muitas das ferramentas técnicas de DST são usadas para ajudar as crianças a ler, interagir com os materiais de leitura, e aumentar vocabulário e melhorar a gramática e ortografia.

A execução de uma história, no contexto digital, faz-se com recurso a equipamentos de captura de imagem e vídeo (câmaras fotográficas digitais; câmaras de vídeo e scanners) e a aplicações de edição de som e imagem.

A gestão dos recursos disponíveis para a criação de uma história digital, é dividida em duas áreas:

*Hardware:* Equipamento responsável pela recolha dos conteúdos, para o formato digital, tais como câmaras fotográficas digitais, de vídeo, *scanners* e microfones.

*Software:* Aplicações responsáveis pela recolha; edição e publicação da história digital. Estas podem ser feitas localmente tendo em conta a plataforma do sistema operativo, ou a partir de um determinado espaço na internet.

Todavia, existem inúmeras ferramentas online e gratuitas para a criação de digital storytelling, não sendo necessário instalar nada no computador, passamos a enumerar uma pequena lista de algumas ferramentas utilizadas em sala de aula:

### 1- Go! Animate



<http://goanimate.com/>

O *Go! Animate* é uma ferramenta que permite criar vídeos de animação de forma muito apelativa e em muito pouco tempo. É necessário criar uma conta de utilizador gratuita e logo a seguir escolher o tipo de cenário, personagens, efeitos especiais, músicas, efeitos

---

sonoros, etc. As falas estão disponíveis em várias línguas, pode transformar o texto em voz, o personagem diz o que você escreveu ou então existe a possibilidade de gravar a sua própria voz, utilizando o microfone. O resultado final pode ser guardado no computador ou ser compartilhado no Facebook, YouTube, Twitter e por *e-mail*. A interface está em inglês.

## 2- Domo animate



<http://domo.goanimate.com/>

O *Domo animate* é uma ferramenta simples e criativa que permite a criação de filmes de animação ou pequenas histórias, muito parecida com o Go!Animate mas mais limitada.

Para utilizarmos esta ferramenta precisamos de uma conta de utilizador. A seguir podemos manipular cenários, personagens e até mesmo inserir sons e outros efeitos de uma forma muito intuitiva. Pode ser partilhado em várias redes sociais. A interface está em inglês.

## 3- Animoto



<https://animoto.com/>

O *animoto* é uma ferramenta que permite criar vídeos de uma forma muito simples, adicionando, vídeos, fotografias, músicas e pequenas frases ou expressões. No final, analisa todo o conteúdo que o utilizador inseriu e gera um *slideshow* com uma animação de um verdadeiro profissional de edição de vídeo. Para tal, devemos criar uma conta de

---

utilizador gratuita. O *animoto* só nos permite realizar pequenos vídeos de 30 segundos gratuitos exigindo um grande poder de síntese. Pode ser partilhado num sítio, no Facebook, YouTube blogue. Interface em inglês.

#### 4- Zimmer Twins



<http://www.zimmertwins.com/>

O *zimmer Twins* é uma ferramenta para criar pequenos vídeos de desenho animado, é baseado num programa infantil canadiano. É necessário criar uma conta de utilizador, este só tem 1 minuto gratuito. Contém uma biblioteca com uma vários cenários, cliques predefinidos, de personagens, efeitos animados, cenas de transição, podem ainda adicionar os seus próprios diálogos e texto. O único senão nesta versão gratuita é que só se pode gravar o vídeo na plataforma ou enviar por *e-mail* o link a um amigo, que por sua vez, tem de ter uma conta de utilizador no *Zimmer Twins* para o poder ver.

#### 5- Storybird



<http://storybird.com/>

O *Storybird* é uma ferramenta que permite elaborar pequenas histórias em formato de livro digital. É necessário criar uma conta de utilizador, a seguir são-lhes apresentadas diversas ilustrações divididas por temas. As ilustrações são impressionantes e estimulam a imaginação e despertam a criatividade de qualquer pessoa. A história criada pode ser

---

partilhada por *e-mail*, nas redes sociais ou em publicação em papel (por encomenda).O interface é em inglês mas é simples e de fácil navegação.

## 6- One True Media



<http://www.onetruemedia.com/>

O *One True Média* é uma ferramenta simples que permite criar vídeos quase como os profissionais. Muito parecida com o *animoto* mas tem a vantagem de não estar restrita a 30 segundos. É necessário criar uma conta de utilizador. Facilmente pode escolher os vários templates, músicas, pode adicionar imagens, legendas, texto e facilmente produzir um vídeo. O vídeo pode ser partilhado nas redes sociais, descarregado e gravado num DVD. A interface está em inglês.

## 7- Meograph



<http://www.meograph.com/>

O *Meograph* é uma ferramenta para criar histórias baseadas na localização de mapas, numa linha do tempo. É necessário criar uma conta de utilizador e a partir daí o funcionamento é muito simples é preciso responder a três questões; o que aconteceu? Quando aconteceu? E onde aconteceu? e indo construindo a história através de através de plugins direcionados para o Google Maps ,Google Earth, YouTube... Uma vez concluída a história pode ser partilhada nas redes sociais. Existe um senão par o uso desta ferramenta exige o uso dos seguintes *browsers* Google Chrome, Firefox, e Safari. A interface é em inglês.

---

## 1.7 Benefícios do digital storytelling

Segundo Robin (2006) os alunos são capazes de realizar as várias etapas da concepção, criar as suas próprias histórias digitais aumenta um conjunto de competências de literacia, tais como:

- **Pesquisa:** documentar a história, encontrar e analisar a pertinência das informações;
- **Escrita:** a formulação de um ponto de vista e desenvolver um guião;
- **Organização:** gerir o projeto, os materiais a utilizar e o tempo que leva para completar a tarefa;
- **Tecnológica:** aprender a usar uma panóplia de ferramentas, tais como câmaras digitais, *scanners*, microfones e software de multimédia;
- **Técnicas de Apresentação:** decidir a melhor forma de apresentar a história para um público;
- **Habilidades da entrevista:** encontrar fontes para entrevista e determinar as questões a fazer;
- **Interpessoais:** trabalhar em grupo e determinar papéis individuais dos membros do grupo;
- **Capacidade de resolver problemas:** aprender a tomar decisões e superar os obstáculos em todas as fases do projeto, desde a concepção até a finalização.
- **Avaliação:** obter experiência própria e ter espírito crítico sobre o trabalho dos outros.

## 1.8 Como criar uma digital storytelling

O cérebro humano, é essencialmente um dispositivo narrativo, contamos histórias desde que começamos a falar é uma capacidade inata do ser humano. Histórias e contos que serviram para transmitir conhecimentos e valores de gerações em gerações. O título da obra Gabriel Garcia Márquez “*vivir para contarla*”, expressa precisamente que a nossa vida não é aquela que vivemos mas sim, aquela que recordamos é aquela que conseguimos contar aos outros.

O ato de narrar provoca-nos emoções, sentimentos que podem suscitar interesse, causar tristeza, alegria, provocar especulações, traduzir aflição e segundo Damásio (2000) é a criação de um mapa não linguístico de acontecimentos logicamente interligados.



Figura 3 - As emoções que uma história pode provocar no cérebro do ser humano (<http://lifehacker.com/>)

## 1.9 Etapas do digital storytelling

De acordo com a perspectiva simples de Jakes (2005) as etapas para a criação do digital storytelling são compostas, da seguinte forma:

1. Escrever o guião;
2. Recolha e seleção dos recursos;

3. Construção do *storyboard*;
  4. Produção da história digital;
  5. Publicação e partilha.
  6. Avaliação
1. **Escrever o guião** – elabora-se a história escrita, tendo em conta, o tipo de história:
- Qual é a sua história? É sobre ...
- Alguém importante?
- Um acontecimento na sua vida?
- Um lugar conhecido?
- O que você faz?
- Um desafio ou obstáculo pessoal?
- Uma história de amor?
- Uma descoberta?
- Outra pessoa ou outra história?

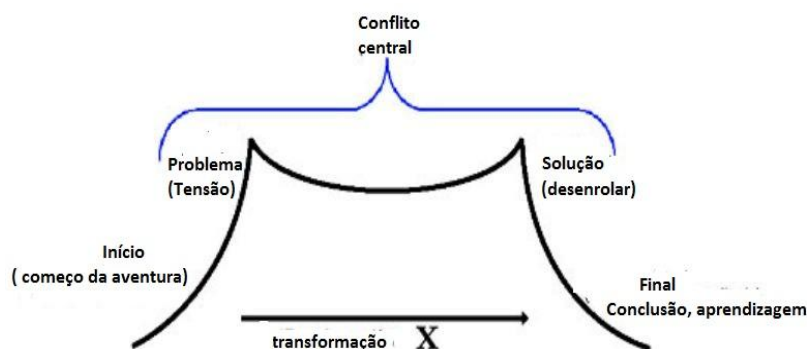


Figura 4 - Diagrama visual do guião da história (Dillingham 2001-adaptação Ohler, 2003)

O guião deve ser curto, simples, ser real, ter um começo, meio e fim, ter atenção ao ritmo, à pausa, à respiração e deve ser lido em voz alta para si mesmo e aos outros.

- 
2. **Recolha e seleção dos recursos** - procede-se à recolha de imagens, vídeos, *clips*, músicas e efeitos sonoros que irão ser posteriormente utilizados numa outra etapa.

No entanto, é fundamental utilizar estratégias para respeitar os direitos de autor e de propriedade intelectual, pois é sempre muito tentador os alunos usarem a internet para encontrarem imagens, música e outro tipo de material para incluírem nas suas histórias digitais. Uma dica útil é os estudantes criarem o seu próprio conteúdo, fotos com uma câmara digital e gravação áudio com um microfone do computador ou então utilizar conteúdos de sítios de domínio público. Além disso, existem muitos conteúdos divulgados na internet que são livres, gratuitos com licenças *Creative Commons* que podem ser reutilizados em contexto de aprendizagem sem que o autor prescindia dos seus direitos de autor.

3. **Construção do *storyboard***: criação do *storyboard* para esboçar sequência e organizar o tempo, a interação entre narração com a música, as imagens ou vídeo.

4. **Produção da história digital**: aqui efetuam-se as seguintes ações:

- Identificação do *software* de edição de imagem a usar;
- A seleção; Importação e edição das imagens e vídeos;
- A gravação e importação do texto;
- A seleção e importação da música;
- A seleção de transições e efeitos;
- A ordenação dos conteúdos e o alinhamento do texto e música;
- Acertos e testes;
  
- Títulos e créditos;
- Gravação da versão final.

**5- Publicação e partilha**: por último, a divulgação da história digital na internet através de redes Sociais ou suportes digitais, tais como DVD ou CD.

---

6- **Avaliação:** avaliar o produto final e avaliar o trabalho do aluno como um todo. Segundo Ohler (2008) os professores podem desenvolver uma lista de verificação em cada etapa para ajudar a levar os alunos a bom porto, dando feedback a cada um deles.

### 1.10 Tipos de digital storytelling

A narrativa de acordo com Ryan (2004) deve ser entendida especialmente enquanto fenômeno cognitivo do indivíduo que constrói histórias através de imagens na mente do utilizador/leitor. A narrativa digital não irá produzir novas narrativas, mas sim novas leituras e possibilidades construtivas na exploração de ambientes virtuais e sua interatividade.

Existem muitos tipos de DST mas de acordo com Robin (2006) podemos classificar em três grandes grupos podendo usar combinações entre eles:

- 1- **Narrativas pessoais** – histórias que relatam acontecimentos significativos na vida do narrador, como por exemplo:
  - Histórias de relações pessoais: descrição de aspetos que dizem respeito ao relacionamento com uma pessoa, animal de estimação, etc..
  - Histórias de homenagem/recordação: no sentido de deixar uma mensagem pessoal.
  - Histórias de vivências/experiências: relatos de viagens e de histórias de valorização pessoal, de aprendizagens ao longo da vida do narrador.
  - Histórias sobre um local específico: local onde o narrador pode ser ele próprio, no qual se sente seguro, protegido e feliz.
  - Histórias profissionais: pessoas e acontecimentos que influenciaram a sua vida/carreira profissional.

- Outras histórias: de luta, de natureza afetiva ou de descoberta.
- 2- **Narrativas temáticas e acontecimentos históricos** – recontam acontecimentos históricos, podendo incluir fotografias, cabeçalhos de jornal, gravações áudio, vídeos entre outros.
  - 3- **Narrativas de instrução/(in)formação** – Forma de abordar conteúdos curriculares e transmitir conhecimentos numa determinada área de conhecimento, de forma a (in)formar, instruir e praticar.

**CAPÍTULO II - Ensino Português no  
Estrangeiro (EPE) e o Sistema Educativo  
Luxemburguês**

---

## 2.1 Ensino Português no Estrangeiro (EPE)

O Ensino Português no estrangeiro foi criado com a Diretiva 77/486 do Conselho das Comunidades Europeias, de 25 de julho de 1977, sobre "a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes" define que "os estados membros devem tomar medidas apropriadas, em conformidade com as situações nacionais e respetivos sistemas jurídicos e em colaboração com os países de origem, a fim de promoverem, em coordenação com o ensino normal, o ensino da língua materna e da cultura do país de origem às crianças em idade de frequentarem a escolaridade.

Neste sentido e de acordo com o artigo 74º, ponto 2, alínea i), da Constituição da República Portuguesa, o Estado Português assegura aos filhos dos portugueses uma rede de cursos de Língua e Cultura Portuguesa. Estes cursos são lecionados por professores devidamente qualificados, colocados por concurso no âmbito do Ensino Português no Estrangeiro.

O Ensino Português no Estrangeiro apresenta-se sob duas formas: o regime paralelo, em horário pós-letivo e o regime integrado, em horário letivo nos sistemas escolares de cada país.

O Ensino Português no Estrangeiro é da responsabilidade do Camões — Instituto da Cooperação e da Língua, I. P..

*“O XIX Governo Constitucional elegeu o ensino do português como âncora da política da diáspora, cabendo fundamentalmente ao Camões — Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., doravante abreviadamente designado Camões, I. P., concretizar os objetivos do Governo neste domínio. Incumbe, em particular, ao Estado assegurar aos filhos dos cidadãos portugueses que se encontrem ou residam no estrangeiro o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa, em plena articulação com entidades locais de caráter oficial ou privado.”*

*Decreto-Lei n.º 234/2012 de 30 de outubro*

---

Nesta linha, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o ensino português no estrangeiro como uma das modalidades especiais de educação escolar, assente na diversidade dos seus destinatários e na dispersão geográfica da rede de ensino, e que se encontra hoje regulada no Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 165-C/2009, de 28 de julho e posteriormente modificado pelo Decreto-Lei n.º 234/2012 de 30 de outubro.

O grande objetivo deste Decreto-Lei do é difundir e proporcionar a aprendizagem da língua portuguesa no mundo como grande língua de comunicação internacional e a divulgar a cultura portuguesa.

## **2.2 Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira (QuaREPE)**

De acordo com a portaria n.º 914/2009 de 17 de agosto, o Ensino Português no Estrangeiro (EPE) abarca uma diversidade de contextos que foram emergindo ao longo dos anos e que gerou entendimentos distintos sobre política educativa e da língua, pelo que se revelou necessário criar um Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) para a elaboração e avaliação de programas, linhas de orientação curricular e escolha de materiais pedagógicos e didáticos e que permita promover, em simultâneo, a cooperação entre sistemas educativos e intervenientes no processo educativo, visando o pleno reconhecimento e acreditação dos cursos do ensino português no estrangeiro.

O quadro de referência destina-se, principalmente, aos alunos do ensino não superior, a viver em países cuja língua oficial não é o português, servidos ou não, pela atual rede de cursos de língua e cultura portuguesas

*Este documento privilegia um conceito de currículo construído por etapas, assente num plano que inclui as competências e as aprendizagens consideradas essenciais para os alunos, em cada nível de proficiência linguística (A1, A2, B1, B2 e C1).*

O QuaREPE tem como objetivos:

- Contribuir para a integração com sucesso do público-alvo do EPE nos sistemas educativos em que estão inseridos, independentemente do seu momento de entrada;
- Desenvolver competências gerais em língua portuguesa;
- Contribuir para a promoção da cidadania democrática;
- Dotar a rede do Ensino do Português no Estrangeiro (EPE) de um instrumento que permita a reflexão sobre práticas pedagógicas e educativas;
- Desenvolver a identidade plurilingue e pluricultural dos públicos do EPE, nomeadamente através do intercâmbio e da exploração das TIC;
- Contribuir para uma mudança de paradigma da prática pedagógica e para um perfil de ensinante mais reflexivo.

### 2.3 O Ensino no Luxemburgo

O Luxemburgo é um país da Europa com elevado grau de desenvolvimento económico e social, tornando-se, particularmente nas últimas décadas, num polo de atração para os trabalhadores dos mais diversos países.

De acordo com dados do recenseamento de 2011, 43.04% da população luxemburguesa é estrangeira. A maior comunidade estrangeira é a portuguesa com 82 363 pessoas ou seja 16.08% da população do Luxemburgo.

<u>Pays de citovenneté</u>	<u>Nombre de personnes</u>	<u>Part dans la population totale</u>	<u>Part dans la population étrangère</u>	<u>Age moyen</u>
<b>Total</b>	512.353			38,74
<b>Luxembourg</b>	291.831	56,96%		41,33
<b>Autre État membre de l'UE</b>	191.685	37,41%	86,92%	35,82
<b>Portugal</b>	<b>82.363</b>	<b>16,08%</b>	<b>37,35%</b>	<b>32,91</b>
France	31.456	6,14%	14,26%	34,74
Italie	18.059	3,52%	8,19%	45,22
Belgique	16.926	3,30%	7,68%	39,34

Allemagne	12.049	2,35%	5,46%	42,08
Royaume-Uni	5.471	1,07%	2,48%	35,82
Pays-Bas	3.891	0,76%	1,76%	41,82
Espagne	3.657	0,71%	1,66%	36,88
Pologne	2.709	0,53%	1,23%	31,19
<b>Autre pays européen</b>	<b>14.058</b>	<b>2,74%</b>	<b>6,37%</b>	<b>30,68</b>
Monténégro	3.814	0,74%	1,73%	26,63
<b>Pays en Afrique</b>	<b>5.565</b>	<b>1,09%</b>	<b>2,52%</b>	<b>31,02</b>
Cap-Vert	2.472	0,48%	1,12%	31,34
<b>Pays des Caraïbes, d'Amérique</b>				
<b>du Sud ou Centrale</b>	<b>2.146</b>	<b>0,42%</b>	<b>0,97%</b>	<b>32,47</b>
Brésil	1.203	0,23%	0,55%	30,65
<b>Pays d'Amérique du Nord</b>	<b>1.671</b>	<b>0,33%</b>	<b>0,76%</b>	<b>37,65</b>
États-Unis d'Amérique	1.295	0,25%	0,59%	38,04
<b>Pays d'Asie</b>	<b>4.963</b>	<b>0,97%</b>	<b>2,25%</b>	<b>33,13</b>
Chine	1.610	0,31%	0,73%	34,29
<b>Pays d'Océanie</b>	<b>187</b>	<b>0,04%</b>	<b>0,08%</b>	<b>36,43</b>
<b>Apatrides</b>	<b>197</b>	<b>0,04%</b>	<b>0,09%</b>	<b>21,67</b>
<b>Non indiqué</b>	<b>50</b>	<b>0,01%</b>	<b>0,02%</b>	<b>45,40</b>

Quadro 1 - STATEC - RP2011

O peso das comunidades imigrantes tem condicionado a organização social do Luxemburgo, refletindo-se naturalmente na escola, onde as percentagens de alunos de origem estrangeira são igualmente elevadas.

Nat.	Fondamental			TOTAL Fondamental	EDIFF Éducation différenciée	ES TOTAL ES	EST						TOTAL EST	TOTAL Postprimaire	TOTAL
	Cycle 1 précoce	Cycle 1 préscolaire	Cycle 2-4				Préparatoire modulaire	Classes accueil / insertion	Cycle Inférieur	Régime technique	Formation de technicien	Régime professionnel			
luxembourg	2249	5266	16808	<b>24323</b>	336	10428	959	175	5321	3838	2044	2502	14839	<b>25267</b>	<b>49926</b>
portugais	<b>857</b>	<b>2535</b>	<b>8330</b>	<b>11722</b>	<b>234</b>	<b>873</b>	<b>946</b>	<b>240</b>	<b>2775</b>	<b>952</b>	<b>833</b>	<b>1170</b>	<b>6916</b>	<b>7789</b>	<b>19745</b>
ex-youg.	172	535	1764	<b>2471</b>	11	245	137	72	575	172	125	184	1265	<b>1510</b>	<b>3992</b>
français	202	527	1294	<b>2023</b>	19	267	48	4	279	95	65	107	598	<b>865</b>	<b>2907</b>
italiens	51	194	761	<b>1006</b>	21	148	51	8	210	119	75	110	573	<b>721</b>	<b>1748</b>
belges	76	275	697	<b>1048</b>	10	252	13	3	105	41	24	37	223	<b>475</b>	<b>1533</b>
allem.	64	151	465	<b>680</b>	10	174	15	3	47	32	21	114	232	<b>406</b>	<b>1096</b>
autres	290	712	1977	<b>2979</b>	49	438	179	117	464	156	128	189	1233	<b>1671</b>	<b>4699</b>
Total Etr.	<b>1712</b>	<b>4929</b>	<b>15288</b>	<b>21929</b>	<b>354</b>	<b>2397</b>	<b>1389</b>	<b>447</b>	<b>4455</b>	<b>1567</b>	<b>1271</b>	<b>1911</b>	<b>11040</b>	<b>13437</b>	<b>35720</b>
<b>Total</b>	<b>3961</b>	<b>10195</b>	<b>32096</b>	<b>46252</b>	<b>690</b>	<b>12825</b>	<b>2348</b>	<b>622</b>	<b>9776</b>	<b>5405</b>	<b>3315</b>	<b>4413</b>	<b>25879</b>	<b>38704</b>	<b>85646</b>

Quadro 2 - Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2012, p. 16) les chiffres clés de l'éducation nationale statistiques et indicateurs 2010 – 2011.

---

As línguas oficiais de escolarização do país são o luxemburguês, o francês e o alemão. Este trilinguismo é vital para o Luxemburgo, tanto pelo intercâmbio intensivo que mantém com os países vizinhos, como pelo facto de se situar geograficamente no cruzamento dos dois grandes espaços linguísticos francófonos e germanófonos. A língua de comunicação dos luxemburgueses é o luxemburguês. O francês é a principal língua de comunicação entre os luxemburgueses e os habitantes de língua estrangeira.

A escolarização é obrigatória: dois anos de educação pré-escolar (a partir dos 4 anos) e 10 anos de ensino primário e secundário. A escolaridade obrigatória decorre durante 11 anos de ensino.

Todas as crianças têm de frequentar a escola durante o período da escolaridade obrigatória independentemente do estatuto dos pais. Nenhuma criança pode ser recusada, independentemente da sua raça, sexo, língua ou religião

A língua de ensino no pré-escolar é o luxemburguês no ensino básico é o alemão no caso das disciplinas principais e o luxemburguês no caso das disciplinas secundárias. A aprendizagem da língua francesa é feita a partir do 2º ciclo (2º semestre do 2º ano).

### **2.3.1 Ensino Português no Luxemburgo**

De acordo com o Decreto-lei nº 129/82 de 16 de novembro, o Governo da República Portuguesa e o Governo do Grão-Ducado do Luxemburgo desejosos de aprofundar laços de amizade e de cooperação entre os dois países nos domínios da educação, da ciência e da cultura, assinaram um acordo cultural a 12 de julho de 1982.

Nesse acordo refere que relativamente ao ensino básico, o Luxemburgo comprometeu-se estudar medidas com vista à integração dos cursos de português no currículo semanal regular do Luxemburgo, a fim de favorecer a integração dos estudantes portugueses, nos diferentes níveis de ensino luxemburguês.

Ambas as partes manifestaram interesse em desenvolver o intercâmbio da informação, da documentação, publicações, materiais pedagógicos inovadores e experiências, no sentido de possibilitarem o conhecimento mútuo dos sistemas educativos dos dois países, nos domínios da orientação escolar e profissional, da educação de adultos, da

educação das crianças com necessidades educativas especiais e da carreira de formação dos professores.

Com programas de reajustamentos, tais como:

- O Programa de Cooperação entre o Governo da República Portuguesa e o Governo do Grão Ducado do Luxemburgo para os anos 2003/2005.
- O Programa de Cooperação Cultural entre o Governo da República Portuguesa e o Governo do Grão-Ducado do Luxemburgo nos domínios da Educação, Língua, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Cultura, Juventude e Desporto, Associativismo e Comunicação Social para o período de 2008-2011.

O Ensino de Português no Luxemburgo está presente em dois regimes, o paralelo e o integrado. O paralelo fora do horário letivo em total desfasamento da escola luxemburguesa e o integrado no sistema escolar luxemburguês, em horário letivo.

O sistema integrado que tem como finalidade:

<p><b>Finalité des cours intégrés en langue maternelle</b></p>	<p>Les cours intégrés font partie de l'horaire normal de l'école luxembourgeoise. Ils donnent aux enfants portugais l'occasion de maintenir et de développer leurs acquis en langue maternelle, tout en enlevant la surcharge que constituent les cours parallèles en dehors des horaires scolaires.</p> <p>Les cours intégrés ne sont pas des cours de langue proprement dits, mais des cours en langue portugaise qui assurent une meilleure compréhension de certaines branches de l'école luxembourgeoise. On y accorde une priorité à l'expression orale. Les cours permettent aux enfants de maintenir le contact avec leur culture d'origine par la pratique de la langue et par l'apport de contenus interculturels dans les branches d'éveil et de sciences.</p>
--	---

Quadro 3- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011, s/p) Cours intégrés en langue maternelle portugaise Vade-mecum à l'intention des communes et des enseignants.

Durante duas horas por semana as disciplinas de Despertar para as Ciências (*éveil aux sciences*) do 1º ao 4º ano de escolaridade e Ciências Naturais, Geografia ou História no 5º e 6º ano são lecionadas em português, por professores vindos de Portugal, durante o

---

horário escolar, em estreita colaboração com os seus colegas luxemburgueses. A frequência deste tipo de cursos não é obrigatória.

No caso dos alunos de necessidades educativas especiais, em centros especializados trabalha-se a língua materna propriamente dita.

### **2.3.2. Educação Especial no Luxemburgo**

A tendência atual na União Europeia é o desenvolvimento de políticas que visa a inclusão de alunos com necessidades especiais (NEE) nas escolas regulares, no entanto, varia de país para país de acordo com as políticas de inclusão desenvolvidas e implementadas.

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education (2003, p. 8), verificam-se, na Europa, três tendências relativamente à política de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais: a “*One Track Approach*”, onde se inserem países que desenvolvem políticas e práticas orientadas para a inclusão no ensino regular de quase todos os alunos, a “*Multi Track Approach*”, própria dos países que seguem uma abordagem múltipla para a inclusão e a “*Two Track Approach*”, que se caracteriza pela existência de dois sistemas educativos distintos.

A Educação especial varia conforme os países. A maior parte dos países distingue entre 6 a 10 tipos de necessidades especiais, essas diferenças estão relacionadas com os procedimentos de natureza administrativa e financeira.

O Luxemburgo segue uma abordagem múltipla para a inclusão, ou seja, “*multi track approach*”, oferecendo uma diversidade de serviços nos dois sistemas de educação, quer na educação regular quer na educação especial. O apoio prestado é essencialmente feito por profissionais de apoio especializados do Departamento Reeducativo Itinerante, que partilham a responsabilidade pelo apoio direto ao aluno. Os professores são responsáveis pela organização da turma, apesar de trabalhar cooperativamente com outros agentes sociais e educativos, como por exemplo psicólogos, terapeutas, enfermeiros, entre muitos outros.

## **CAPÍTULO III - Utilização das TIC e Necessidades Educativas Especiais**

---

### 3.1 Definição de necessidades educativas especiais (NEE)

A definição de necessidades educativas especiais surgiu com o relatório Warnock (Warnock Report, 1978) do “*Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*”, referindo que o aluno possui necessidades educativas especiais quando, comparativamente com alunos da mesma faixa etária, apresenta dificuldades significativamente maiores na aprendizagem ou tem algum problema de ordem física sensorial, intelectual, emocional ou social ou uma combinação destas problemáticas, para as quais os meios educativos usualmente presentes nas escolas regulares não conseguem responder, obrigando a uma atenção específica e a recorrer a condições de aprendizagem apropriadas tais como:

- Adaptação de meios especiais ao currículo através de equipamentos especiais, instalações ou recursos, modificação do ambiente físico ou técnicas de ensino especializadas;
- Adaptação de um currículo especial ou modificado;
- Especial atenção à estrutura social e clima emocional onde decorre a aprendizagem.

No entanto, só foi adotado e redefinido com a Declaração de Salamanca (Unesco):

*“... a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.”, incluindo “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”*

Unesco (1994, p. 6)

### 3.2 Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Especial

*“For most people technology makes things easier. For people with disabilities, however, technology makes things possible”*

Radabaugh. M. (1988, s.p.)

---

As TIC estão presentes cada vez mais em todos os ramos da sociedade, inclusivamente na educação.

As TIC são utilizadas para preencher um conjunto de funções no domínio da educação de alunos com necessidades educativas especiais. Meijer, Soriano & Watkins (2003, p. 51) expõem como principais funções das TIC na educação de indivíduos com NEE:

- Instrumento de ensino;
- Instrumento de aprendizagem;
- Contexto de aprendizagem;
- Instrumento de comunicação;
- Ajuda terapêutica;
- Auxiliar de diagnóstico;
- Instrumentos para tarefas administrativas.

As TIC podem ser ainda utilizadas como:

- Fator motivacional;
- Fator disciplinante (focalizando a atenção dos alunos).

As crianças e adolescentes com NEE sentem-se mais motivados e empenhados quando em contacto com as novas tecnologias devido à possibilidade de interação com as inúmeras situações de aprendizagem. As novas tecnologias ajudam no desenvolvimento das competências essenciais nos alunos com necessidades educativas especiais.

Sancho & Hernández (2006) afirmam que:

*“ A utilização das TIC possibilita respostas variadas, porque permite diferentes formas de apresentação da informação, maneiras diversificadas de expressão e aprendizagem e formas variadas de envolvimento, para dar resposta à complexidade de facetas da aprendizagem e do ensino.”*

Sancho & Hernández (2006, p.148)

As tecnologias podem propiciar um leque de oportunidades diferenciadas, sobretudo em alunos cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento. Possibilita que os alunos com incapacidades motoras, cognitivas,

---

sensoriais/percetivas, individualmente ou associadas, consigam aceder a informação disponível e com ela interagir a partir de um computador.

Correia (2003, p. 43) refere que a “*as tecnologias de informação e de comunicação (TIC) são usadas na educação de alunos com NEE, melhorando a sua qualidade de vida*”, o que “... *permitirá diminuir as incapacidades e desvantagens destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social.*” Permitindo, acima de tudo, a participação integral na vida escolar, fazendo com que os alunos com NEE se sintam mais capazes e adaptados na sua turma e ao contexto escolar, o que muito contribui para uma vivência plena da sua cidadania.

O mesmo autor menciona que a utilização das TIC em distintas experiências escolares, pelos alunos com NEE pressupõe dois grandes objetivos curriculares “*aumentar a eficiência dos alunos no desempenho de tarefas académicas ou do dia-a-dia e desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização.*”

Sánchez Montoya (2002) define dois papéis principais do uso do computador na aplicação das TIC:

- Pedagógica (reeducação e reforço) e de reabilitação, porque com o computador podemos estruturar um programa de trabalho para tentar garantir que uma pessoa com NEE consiga um maior nível físico, mental e/ou social e positivamente afetar as suas vidas;
- Equalizador de oportunidades, facilitando a participação das pessoas com NEE em todos os níveis da vida social, cultural e económico. Os alunos ficam mais independentes e comunicando melhor. O computador deve ser utilizado como um elemento que ajuda a corrigir as desigualdades e dirige a atenção para pessoas com necessidades educativas especiais como uma obrigação da justiça social.

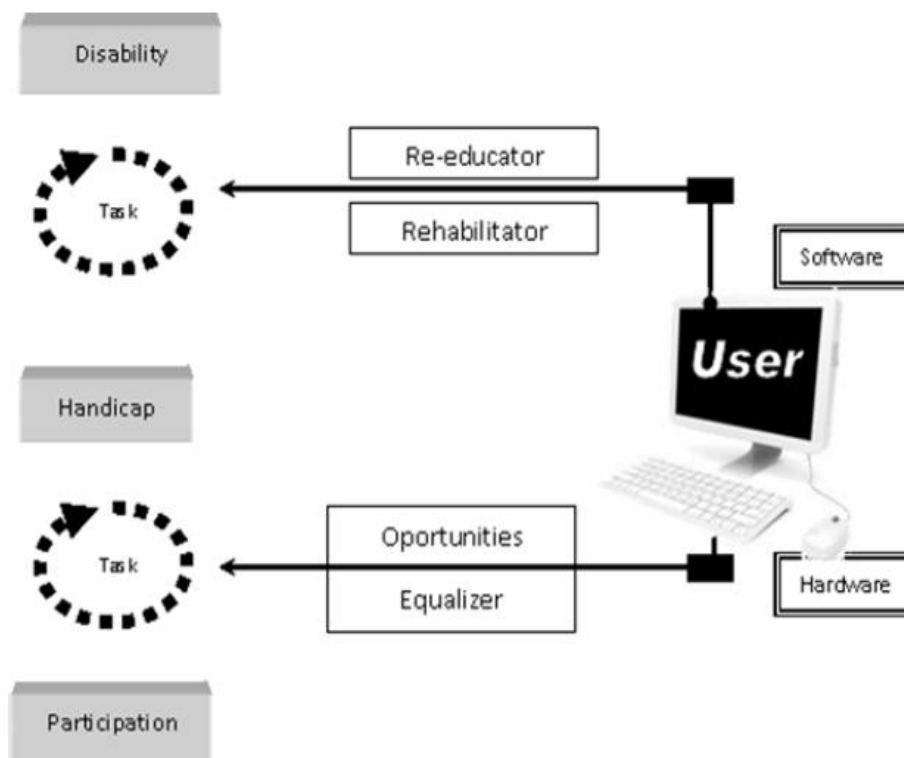


Figura 5 - Categorias/ papéis da utilização das TIC – Adaptado de Sanchez Montoya (2002, p. 25)

A implementação eficaz da utilização de ferramentas tecnológicas por partes dos docentes, faz com que alunos com NEE desenvolvam as suas competências até ao máximo das suas capacidades e, assim, obter os melhores resultados possíveis

Porém, vários autores clarificam que a mera presença da tecnologia não apresenta efeitos imediatos na obtenção do resultado de aprendizagem, o uso de uma nova ferramenta é uma tarefa que precisa um certo período de tempo até que o utilizador se familiarize com ela e descubra as vantagens da sua utilização para a vida quotidiana e sobretudo os benefícios na sua educação. No entanto, o principal não é a tecnologia em si mas sim a pedagogia utilizada e a interação entre professor, conteúdos e aluno (Florian, 2004; Ponte, 1997; Sancho & Hernández, 2006; Santos, 2006).

Nesta linha de pensamento Machado, (1992, p. 83) afirma que *“de modo algum, se pode apresentar as Tecnologias de Informação e Comunicação como a porta mágica que vem resolver todos os problemas de professores e alunos”*.

---

Oliveira & Fisher (2007, p. 29) acrescentam que:

*“O uso criterioso da tecnologia da informática como apoio no processo de ensino e aprendizagem proporciona ao aluno o acesso a uma poderosa ferramenta coadjuvante da construção de novos conhecimentos. Também contribui, sobremaneira, para a superação de barreiras vinculadas à estrutura curricular tradicional, possibilitando a integração do aluno às diferentes maneiras de aprender.”*

As TIC podem ir ao encontro das necessidades dos alunos de diversas maneiras, possibilitando, de acordo com Blackmore (2003):

- Desenvolver currículos personalizados, adequados às características e necessidades de cada aluno;
- Facilitar a aprendizagem em conformidade aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem;
- Fomentar a participação com a superação de barreiras e inovação pedagógica;
- Tornar a aprendizagem mais eficaz envolvendo mais componentes sensoriais em contextos multimédia;
- Desenvolver a autonomia na aprendizagem;
- Aumentar a motivação através de modos mais atrativos e diferenciados de aprendizagem e que proporcionam mais oportunidades para o sucesso;
- Melhorar o desempenho escolar;
- Desenvolver atitudes positivas, com autoestima e autoconfiança aumentadas, pelo maior sentimento de capacidade.

Rose & Meyer (2006) rege-se por três princípios:

1. Fornecer métodos de apresentação múltiplos e flexíveis de forma a permitir a aquisição de informação e conhecimento por alunos com estilos de aprendizagem diversificados;
2. Fornecer formas de expressão múltiplas e flexíveis de forma a providenciar alternativas aos alunos para demonstrarem o que aprenderam;
3. Fornecer modos de envolvimento múltiplos e flexíveis de forma a ir ao encontro dos interesses diversificados dos alunos e de constituírem um desafio apropriado para os motivar para a aprendizagem.

---

Todavia, é muito difícil encontrar soluções universais possíveis de serem utilizadas para todos os tipos de necessidade. Existem algumas respostas tecnológicas para necessidades específicas como deficiências motoras, deficiências sensoriais, deficiências intelectuais, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

### 3.3 Princípios orientadores para a utilização das TIC em NEE

*“ A utilização das Novas Tecnologias na Educação Especial é acima de tudo mais um conjunto de estratégias, cuja avaliação terá de ser validada em função do contexto específico de aplicação e não por si mesmas.”*

Rodrigues & al. (1991, p. 115)

Princípios orientadores para a utilização correta das TIC nas NEE (adaptados e sistematizados de Lewis, 1993) (Almeida, 2006, p. 146):

- A estruturação das atividades deve ser baseada nas especificidades dos sujeitos e nos objetivos curriculares e não nas facilidades ou funcionalidades tecnológicas.
- Os elevados níveis de motivação, gerados pelo uso das ferramentas tecnológicas, devem ser utilizados como polo de atração para a realização das tarefas, mas não devem resultar na valorização excessiva de processos de recompensa.
- As atividades propostas a realizar em ferramentas computacionais, devem reforçar competências trabalhadas noutros formatos ou modalidades, apresentar desafios curriculares e permitir o progresso das aprendizagens.
- A realização das atividades deve ser dinamicamente monitorizada para que seja fornecido feedback imediato e adaptado.
- As facilidades de personalização e adaptação de recursos, conteúdos e tarefas devem ser amplamente utilizadas, por forma a permitir um correto ajuste das atividades às singularidades dos indivíduos.

- 
- A realização de atividades em ferramentas computacionais deve ser alvo do mesmo nível de observação, controlo e avaliação por comparação com as restantes atividades realizadas noutros formatos ou modalidades.
  - A aprendizagem dos processos de uso das ferramentas deve ser amplamente explorada e visar a prática e flexibilização de rotinas de utilização.
  - Os benefícios do recurso às TIC devem ser comunicados a todos os alunos e a todos os professores que com eles trabalham.

Embora a tecnologia seja útil a todos, estes princípios enumerados podem ser entendidos como uma forma de aumentar capacidades e contornar/ultrapassar ou compensar qualquer limitação.

### **3.4 Digital storytelling na Educação Especial**

Hoje em dia as TIC, nomeadamente a internet oferecem um conjunto de possibilidades aos alunos com necessidades educativas especiais.

As TIC potenciam e promovem o sucesso escolar, ajudam alunos com NEE ultrapassar as suas dificuldades e a participar em sala de aula.

A utilização de ferramentas TIC para a construção do digital storytelling constitui uma estratégia pedagógica de ensino aprendizagem para crianças com necessidades educativas especiais, existindo diversas aplicações educativas gratuitas como podemos constatar no capítulo I.

Segundo Amante (2007) as crianças parecem beneficiar da utilização de aplicações digitais que:

- Encorajem a exploração e a imaginação
- Sejam amigáveis e intuitivas, ou seja fáceis de usar, apresentando menus e ícones figurativos facilmente associados à sua função;

- 
- Sejam flexíveis permitindo responder a diversas necessidades e objetivos, fornecendo feedback positivos e pistas para guiarem as crianças;
  - Sejam multissensoriais, atraentes, interativas.

Deste modo, o DST como ferramenta digital é uma ferramenta que poderá ser utilizado como forma dos alunos se exprimirem. Através da combinação de diversos elementos multimídia eles vão adquirir competências visuais, tecnológicas e consequentemente comunicacionais, para além de estimular a criatividade. Irá melhorar os processos de ensino e aprendizagem, promover novas formas de aprender, de ensinar e de pensar.

Tendo como base que as crianças são construtoras do seu próprio conhecimento e cada criança é única deve-se adaptar uma pedagogia diferenciada satisfazendo as necessidades distintas dos alunos e o digital storytelling constitui uma prática educativa na integração dos alunos com NEE no processo educativo.



# **CAPÍTULO IV - Enquadramento Metodológico**

---

## 4.1 Investigação qualitativa

È importante começar por esclarecer o significado, da expressão investigação qualitativa.

*“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.*

Bogdan & Biklen (1994, p.16)

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, pp. 31-38), a investigação qualitativa, emergiu no final do século XIX e início do século XX, com o apogeu nas décadas de 1960 e 1970, procurando compreender as complexas situações que acontecem na vida real. Rodriguez (1999) afirma que a expressão investigação qualitativa tem sido utilizada como um conceito para as diversas formas de investigação, que se baseiam, essencialmente na utilização de dados qualitativos, abrangendo a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a etnografia, a metodologia das histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa.

A investigação qualitativa de acordo com Bogdan & Biklen (1994, pp. 47-50) apresenta cinco características:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
2. É descritiva, os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo, pois os dados são recolhidos minuciosamente em forma de palavras ou imagens;
3. Os investigadores que usam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados ou produtos. Para os autores, a recolha de dados não vai de encontro à confirmação ou negação das hipóteses preestabelecidas.
4. Os dados são analisados de forma indutiva;

---

*“O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes”*

Bogdan & Biklen (1994, p. 50)

5. O investigador interessa-se, essencialmente por compreender o significado que os participantes conferem às suas experiências.

Entendemos, assim, que a situação que queríamos estudar, pelas suas características beneficiaria deste tipos de abordagem, permitindo-nos analisá-la na sua globalidade e complexidade.

#### **4.2 Estudo de caso**

O estudo de caso é abordado por vários autores como uma estratégia de investigação qualitativa, para quando procuramos entender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão intrinsecamente ligados diversos fatores.

Yin (1994, p. 3) define estudo de caso com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

*“Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.”*

Yin (2005, p. 32)

*“Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.”*

Ponte (1994, p. 3)

---

No estudo de caso, tal como a expressão indica, esmiúça-se o “caso” ao pormenor, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se assim a todos os métodos que se revelem adequados Yin (1994).

Para distinguir o estudo de caso, Ludke & André (1986, pp. 18-21) referem sete características para este tipo de investigação qualitativa:

- 1- Referem-se à descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos motivos do enquadramento teórico inicial;
- 2- Dá ênfase a interpretação no contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos;
- 3- Refletem a realidade de forma completa e profunda;
- 4- Utilizam uma panóplia de fontes de informação;
- 5- Consentem generalizações naturalistas;
- 6- Analisam as diferentes perspetivas presentes numa situação social;
- 7- Usam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Estes autores acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

*“Um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos.”*

Yin (1994, p.14)

---

### 4.3 Objetivos do estudo de caso

O objetivo é compreender o caso, segundo Guba & Lincoln (1994) o objetivo é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou fatos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

A intenção do estudo de caso é sempre holística, ou seja propõe-se assegurar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade. Para isso, o investigador estuda o caso no seu contexto real, em profundidade, tirando todo o interesse possível das diversas fontes de dados (inquéritos, entrevistas, observações, documentos, registos escritos, diários de campo, fotografias, registos audiovisuais, testemunhos), sendo comum que num mesmo estudo se combinem entre si as diversas técnicas de instrumentos, Gomez, Flores & Gimenez (1996, p. 99).

De forma a sintetizar estes objetivos, os mesmos autores referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “ *explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar*”.

### 4.4 Tipologia de estudo de caso

Devido à diversidade de vários tipos de casos e objetivos existe uma variedade de tipos de estudos de caso. Dodgan & Bilken (1994) por exemplo propõem estudos de casos únicos e estudos de caso múltiplos. Os primeiros assentam-se apenas no estudo de um único caso, os segundos estão baseados no estudo de mais do que um caso, podem ser de várias formas.

Gomez, Flores & Jimenez (1996) sintetizam a proposta de Bodgan & Bilken (1994) que tem em conta os métodos e os procedimentos que se adotam a cada caso em particular.

Tipo de caso	Modalidades	Descrição
<i>Estudo de caso único</i>	<i>Histórico</i>	Ocupa-se da evolução de uma instituição
	<i>Observacional</i>	Tem na observação participante a principal técnica de recolha de dados
	<i>Biografia</i>	Com base em entrevista intensiva a uma pessoa, produz uma narração na primeira pessoa
	<i>Comunitário</i>	Estuda uma comunidade (de vizinhos, p.e)
	<i>Situacional</i>	Estuda um acontecimento na perspectiva de quem nele participou.
<i>Estudo de caso múltiplo</i>	<i>Micro etnografia</i>	Ocupa-se de pequenas unidades o actividades dentro de uma organização
	<i>Indução analítica</i>	Busca desenvolver conceitos abstractos contrastando explicações no marco representativo de um contexto mais geral
	<i>Comparação constante</i>	Pretende gerar teoria contrastando proposições (hipóteses) extraídas de um contexto noutro contexto diferente

Quadro 4 - in Gomez, Flores & Gimenez (1996, p. 94)

Yin (1993) considera outros critérios de classificação de estudos de caso, que podemos observar no quadro seguinte:

	Únicos	Múltiplos
Exploratórios	Exploratórios únicos	Exploratórios múltiplos
Descritivos	Descritivos únicos	Descritivos múltiplos
Explanatórios	Explanatórios únicos	Explanatórios múltiplos

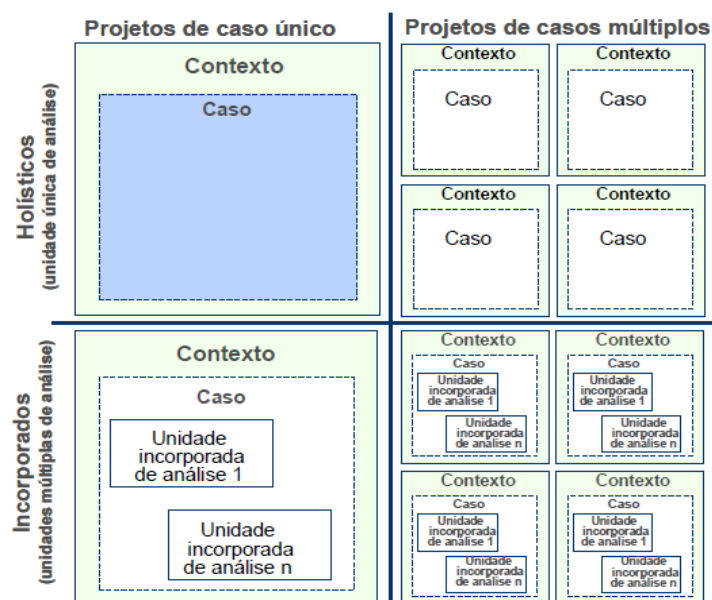
Quadro 5 - Tipos de estudos de caso Yin (1993)

Os **estudos exploratórios** têm como objetivo definir questões ou hipóteses para orientar investigações posteriores, ou seja, deseja conhecer com maior profundidade questões pouco conhecidas.

Os **estudos descritivos** representam a descrição completa de fenómeno inserido no seu contexto.

Os **estudos explanatórios** procuram informações que possibilitem a relação causa efeito, ou seja, procura a causa que mais se adapta ao fenómeno em estudo.

Yin (2005, p. 61) aborda ainda que os casos únicos ou múltiplos podem ser holísticos ou incorporados. Desta combinação resulta quatro possibilidades de escolha de um estudo de caso, apoiado no número de casos, contexto e unidade incorporada de análise, conforme o quadro seguinte.



Quadro 6 - Tipos Básicos para projetos de estudos de caso, Yin (2005, p. 61)

Num estudo de caso único pode-se dar atenção a uma unidade de análise ou a várias unidades incorporadas. A distinção na quantidade de unidade é que define se um estudo é holístico ou incorporado. É holístico quando se tem apenas uma unidade de análise e incorporado quando se tem mais de uma.

Destacando-se para fins da presente dissertação os projetos únicos holísticos.

Yin (2003, p. 42) recomenda que uma pesquisa empírica fundamentada no método de estudo de caso deve ter:

- As questões do estudo;
- As suas proposições;
- A(s) unidade(s) de análise;
- Lógica que une os dados às proposições;
- Os critérios para interpretar os resultados.

---

#### 4.5 O papel do investigador nos estudos de caso

Stake (2007, p. 107) analisa os diferentes papéis que o investigador de estudos de caso desempenha, tais como, ser professor, observador, participante, entrevistador, leitor, contador de histórias, defensor, artista, conselheiro, avaliador, entre outros.

No presente investigação, também a investigadora foi desempenhando diversos papéis, os mais evidentes foram como observadora, entrevistadora e intérprete dos dados recolhidos.

#### 4.6 Técnicas de recolha de dados

Segundo Yin (1994, p. 92) uma das vantagens de um estudo de caso é o recurso a múltiplas fontes de dados ou evidências. A metodologia de estudo de caso permite ao investigador observar, questionar e estudar através da recolha de dados que inclui a observação direta, documentos, registos e artefactos físicos.

Os estudos de caso que recorrem a múltiplas fontes de evidências são mais valorizados pelo facto de tentarem obter informação diferente proveniente do mesmo caso.

Entre os instrumentos de recolha de informação encontra-se notas de campo, o questionário, as fontes documentais, a entrevista individual e de grupo e outros registos que as modernas tecnologias da informação e comunicação permite obter.

As técnicas de recolha utilizadas neste estudo de caso foram notas de campo, o inquérito por questionário, a entrevista, a observação direta e participante.

As **notas de campo** são instrumentos importantes no registo de observações acerca de opiniões, expressões, referências, mímicas, reações inesperadas, Bisquerra (2000). Estas notas revelam-se de grande utilidade quer para a descrição do caso, quer em fase posteriores de recolha e análise dos dados. A observação é um dos meios mais importantes na recolha de dados num estudo de caso de natureza qualitativa.

Bogdan & Bilken (1994, p. 150) referem que essas notas são “ *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”.

---

A **entrevista**, de acordo com Yin (2005), é uma das fontes de informação mais importantes e fundamentais, nos estudos de caso. O objetivo da entrevista é: *“recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”*, Bogdan & Biklen, (1994, p. 134).

A entrevista é um excelente instrumento para facilitar o conhecimento das descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.

O **questionário** é um dos instrumentos mais utilizados e mais importantes nas pesquisas, pode ser definido:

*“...como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”*

Gil (1991, p. 124)

O questionário, de acordo com Tuckman (2002, pp. 15-17) é *“uma técnica potencialmente muito útil em educação (...) [e] tem um valor inegável na recolha de dados”*, o que é reiterado por Bell (1997, p. 100) quando nos diz que *“os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação (...)”*.

Na **observação participante**, a vantagem é perceber a realidade do ponto de vista de alguém que está inserido no caso e não fora dele. Através deste tipo de observação consegue-se identificar comportamentos e razões pessoais mais facilmente.

Na **observação direta** o investigador destaca questões relevantes sobre quem, o quê e como observar. Yin (2005, p. 19) ressalva que os pontos positivos desta técnica está associada a captar acontecimentos em tempo real, entretanto consome muito tempo e custo e o acontecimento em questão pode ser diferente do que ocorre no quotidiano porque está a ser observado.

Segundo Yin (1994, deve-se usar três princípios para a recolha de dados:

1. **Usar múltiplas fontes de evidências** - o uso de múltiplas fontes de dados ou evidências permite o desenvolvimento da investigação investigando vários aspectos em relação ao mesmo fenómeno. As conclusões e descobertas são assim mais evidentes e aprimoradas já que ocorrem de um conjunto de confirmações.
2. **Construir, ao longo do estudo, uma base de dados** embora no estudo de caso a separação entre a base de dados e o relato não sejam trivialmente encontrada, sugere-se que essa separação aconteça para garantir a legitimidade do estudo, uma vez que os dados encontrados ao longo do estudo são armazenados, possibilitando o acesso de outros investigadores.
3. **Formar uma cadeia de evidências**, construindo uma cadeia de evidências de tal modo que se consiga levar o leitor a perceber a apresentação das evidências que legitimam o estudo, desde as questões de investigação até as conclusões finais.

Assim sendo, a utilização de múltiplas fontes de dados permitem ao investigador detalhes informais e perspectivas diferentes criando condições para uma triangulação de dados durante a análise dos mesmos.

#### 4.7 A triangulação

O termo “triangulação” surge na área da psicologia com Campbell (citados por Fiske Tashakkori & Teddlie, 1998), que se propuseram completar ou testar empiricamente os resultados obtidos utilizando diferentes técnicas quantitativas.

Recorrendo ao que chamaram de “*multitrait-multimethod matrices*” (Kelle, 2001), Campbell e Fiske defendiam que estas matrizes deveriam funcionar como forma de determinar o grau de convergência e como indicador da validade dos resultados de investigação.

Alguns anos mais tarde, Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (citados por Kelle, 2001) prosseguem a ideia de Campbell e Fiske e passam-na para um contexto mais alargado:

Webb et al.( citado por Kelle, 2001) defendiam que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias diferentes, melhoraria a validade dos resultados.

Stake (2005) afirma que nos estudos de caso o investigador deve recorrer a uma ou mais do que uma estratégia de triangulação, para aumentar a credibilidade do estudo. Neste contexto, baseando-se em Denzin (1989) identifica quatro modalidades de triangulação:

1. **Triangulação das fontes de dados** – utilizando uma grande variedade de fontes de dados em estudo. Permitindo verificar se o que estamos a observar e relatar se mantêm inalterado em situações distintas.
2. **Triangulação do investigador** – utilizando diferentes investigadores ou avaliadores em observar o mesmo fenómeno e apresentarem as suas interpretações alternativas, o debate.
3. **Triangulação teórica** – utilizando diferentes perspectivas para interpretar um único conjunto de dados. Diferentes interpretações e significados alternativos podem ajudar os leitores a compreender o caso.
4. **Triangulação metodológica** – utilizando múltiplos métodos para estudar um único problema, permitindo realçar ou invalidar algumas influências exteriores.

Sintetizando, a triangulação consiste no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados para investigar o mesmo caso, facilitando o cruzamento de informação e promovendo uma maior reflexão dos resultados obtidos.

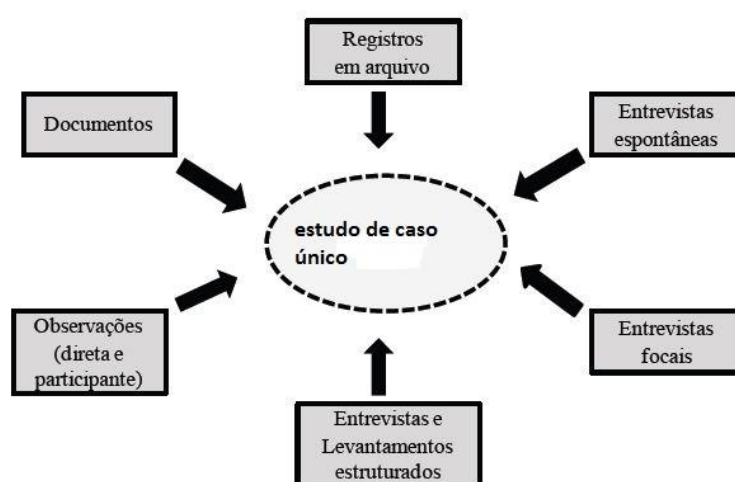


Figura 6 - Convergência de evidências, adaptado de Yin (2005, p. 122)

---

Para Yin (2005) o benefício mais importante na utilização do uso de fontes múltiplas de evidências é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, ou seja, um processo de triangulação. Qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e aperfeiçoada se baseada em várias fontes distintas de informação, reforçando a investigação.

#### 4.8 Análise de dados

Na investigação qualitativa o processo da análise de dados é muito demorada. Segundo Yin, (2005, p. 131) diz que *“a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, o contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo.”*

A análise de dados e que consiste basicamente nas seguintes tarefas de:

**Identificação** - consiste no registo feito durante ou imediatamente após a recolha dos dados, da data, hora, local e sujeito (s) a que se referiam os dados;

**Transcrição** - abrange as tarefas de transcrição para o texto em formato eletrónico das gravações áudio e das auscultações registadas em vídeo;

**Organização da base de dados** - organiza-se uma base de dados, através de códigos e categorias. A partir daqui se procede à interpretação dos dados.

#### 4.9 Credibilidade do estudo de caso

A abordagem de estudo de caso não é um método propriamente dito, mas uma estratégia de investigação que exige tempo e dedicação por parte do investigador. Yin (2005) salienta que muitos investigadores demonstram uma certa desconfiança em relação à estratégia de estudo de caso, devido à falta de rigor nas investigações, poucas generalizações de resultados e pelo facto de consumirem muito tempo. Nesta mesma linha de pensamento Llewellyn & Northcott (2007, p. 196) destacam as principais

---

críticas ao estudo de caso, nas conclusões pontuais, infundadas e subjetivas, além de considerarem que o estudo de caso é uma estratégia de investigação “*anticientífica*”.

Apesar das limitações, o estudo de caso é o mais adequado para conhecer questões em profundidade, sobre as quais o investigador tem pouco ou nenhum controle. Ainda que ele não produza conclusões generalizáveis permite verificar e adequar conceitos, expandido e confirmando teorias que podem ser de referência para estudos futuros.

A credibilidade é um conceito generalizado, mas engloba três critérios de aferição da qualidade de um qualquer trabalho de investigação, são eles:

- 1- Validade externa ou possibilidade de generalização dos resultados ou seja os seus resultados são aplicados a outros casos. Se por um lado existem casos em que a generalização não faz sentido, por outro existem estudos de caso em que os resultados podem, de alguma forma, serem generalizados, aplicando-se a outras situações (Yin, 1994).
- 2- Fiabilidade processo de recolha e análise de dados deve ser rigorosa e abrangente Bogdan & Bilken (1994, p. 69);
- 3- Validade interna das conclusões a que conduz, no caso do estudo de caso tipo explicativo que procuram conexões causais ou seja existirá validade interna se as conclusões apresentadas coincidem com alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes, não sendo exclusivamente de uma construção mais ou menos fértil imaginação do investigador.



## **Capítulo V - Contextualização e Descrição do Estudo de Caso**

---

*“A escola tem que ser uma casa com alma”*

Sá-Chaves e Amaral (2000, p. 83)

Este estudo foi realizado no Centro de Educação Diferenciada de Echternach, localizado na cidade de Echternach, no Luxemburgo, no âmbito da disciplina Língua e Culturas Portuguesas.

---

### Centre d'Education différenciée Echternach

---



Figura 7 - Centro de Educação Diferenciada de Echternach

<http://www.ediff-echternach.lu/ediff-echternach/Welcome.html>

O Centro de Educação Diferenciada de Echternach foi criado em 1972, acolhe alunos com necessidades educativas especiais, com idades compreendidas entre os 07 e os 17 anos de idade e repartidos por 4 turmas, em pequenos grupos e através do ensino individualizado.

A alfabetização dos alunos é feita em luxemburguês e alemão.

No início do ano letivo, para cada aluno é feito um plano educativo individual, em colaboração com os pais nos seguintes domínios:

- Autonomia pessoal;
- Comunicação;

- 
- Aprendizagens escolares de base;
  - Aprendizagens culturais;
  - Educação psicomotora;
  - Saúde e higiene;
  - Desenvolvimento afetivo e social;
  - Responsabilidade pessoal;
  - Iniciação à vida profissional;
  - Atividades de lazer.

O plano educativo individual tem como objetivo definir prioridades pedagógicas de acordo com as especificidades dos alunos, tendo em conta o historial/percurso de cada um, constituindo um instrumento para avaliação do progresso do aluno.

Para além do programa educativo do centro, tem ainda: natação, educação física, reeducação psicomotora, ortofonia e *atelier* de cozinha, de carpintaria e de mecânica.

### 5.1 Condições tecnológicas



Figura 8 - Sala de informática

O Centro de Educação Diferenciada de Echternach onde decorreu o estudo possuía uma sala de informática com vários computadores, em boas condições, com acesso à internet. Os computadores todos eles tinham *software* de imagem, vídeo e som e microfone.

Todavia, utilizámos o iPhone para realizar as gravações áudio.

---

## 5.2 Descrição do estudo

O presente estudo decorreu no ano letivo de 2012/13 e inclui a participação de uma turma do 3º ano de escolaridade no âmbito da disciplina de Língua Cultura Portuguesas, do Centro de Educação Diferenciada de Echternach, no Luxemburgo, uma vez por semana, com o tempo letivo de 45 minutos.

Se um bom conhecimento das línguas oficiais do Luxemburgo (luxemburguês, alemão e francês) está na base de uma boa integração escolar e social, o domínio da língua materna permite um melhor aproveitamento escolar, assim como um desenvolvimento mais harmonioso da criança e constitui uma mais-valia para o futuro.

As crianças e jovens portugueses que tenham bons conhecimentos da sua própria língua materna e cultura reforçam a sua identidade cultural e aprendem mais facilmente outros idiomas, uma mais-valia que abre caminho para uma melhor integração no país de acolhimento. O conhecimento de várias línguas é sinónimo de oportunidades, mas o sucesso na segunda língua depende em grande parte da qualidade da primeira

Neste seguimento, implementamos um projeto das narrativas digitais como estratégia de aprendizagem para alunos com necessidades educativas especiais, visando a melhoria da sua proficiência linguística em língua materna através da utilização de ferramentas de digital storytelling.

Assim, os alunos enquanto criadores de histórias digitais, podem exprimir-se à sua maneira e ao mesmo tempo ter a consciência do conteúdo digital criado, dado que o processo de contar histórias é essencialmente um processo de construção de significados.

Estas ferramentas são, de facto, uma mais-valia na construção de conhecimento pelos alunos, salientando-se, numa primeira instância, o aumento de interesse e motivação no aprender através e com as tecnologias.

Através do digital storytelling os alunos criaram histórias e partilharam-nas no blogue <http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com/> o que lhes permitiu obter feedback do seu trabalho, quer dos colegas, professores e encarregados de educação.

### 5.3 Caracterização dos alunos

No que diz respeito à privacidade e ao sigilo profissional, asseguramos a total confidencialidade dos alunos em causa, respetivas famílias e agentes educativos, através da alteração dos nomes reais.

#### 5.3.1 Caracterização por género

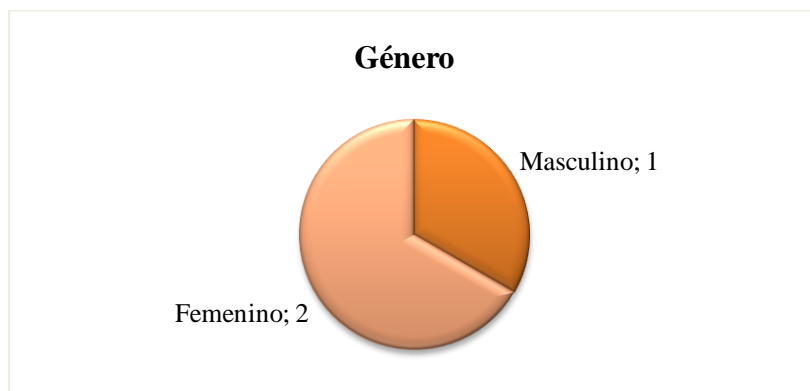


Gráfico 1- Género

O estudo de caso incide sobre três alunos com necessidades educativas especiais, dos quais dois são do sexo feminino e um do sexo masculino.

Nome	Idade	Nacionalidade	Língua de comunicação em contexto familiar	Língua de escolarização
<b>Dany</b>	10	Portuguesa	Português	Luxemburguês
<b>Linda</b>	12	Portuguesa/ Luxemburguesa	Português	Luxemburguês
<b>Núria</b>	12	Portuguesa	Português	Luxemburguês

Quadro 7 - Quadro resumo da caracterização dos alunos

A idade dos alunos participantes neste estudo de caso está compreendida entre os 10 e os 12 anos. Todos eles têm nacionalidade portuguesa com a exceção de uma aluna que tem dupla nacionalidade.

As línguas oficiais do Luxemburgo são três: o luxemburguês, o alemão e o francês mas apesar disso os alunos falam português no seio familiar. Os alunos no 1º ciclo do ensino básico com NEE são escolarizados em luxemburguês.

### 5.3.2 Línguas que fala e que percebe

Nome	Português	Francês	Alemão	Luxemburguês	Inglês
<b>Dany</b>	Sim	Sim	Mais ou Menos	Sim	Não
<b>Linda</b>	Sim	Sim	Mais ou Menos	Sim	Não
<b>Núria<sup>1</sup></b>	Sim	Não	Não	Mais ou Menos	Sim

Quadro 8 - Língua que fala e que percebe.

A nível das línguas que falam e que percebem, dois dos alunos dentro das suas limitações falam e percebem o português, o luxemburguês, o francês e algum vocabulário de alemão. A Núria fala e percebe o português, o inglês e algum léxico em luxemburguês.

### 5.3.3 Breve descrição dos alunos

**Dany**, de 10 anos, foi reencaminhado para o Centro de Educação Diferenciada com 6 anos de escolaridade, tendo frequentado o pré-escolar no ensino regular. Tem um ligeiro défice cognitivo (limitação significativa do funcionamento intelectual e do

<sup>1</sup> A Núria chegou ao Luxemburgo em 2011, tendo sido inicialmente escolarizada em inglês; pelo facto de ter residido em Inglaterra.

---

comportamento adaptativo), com falta de confiança nele próprio, segue um plano educativo individual, no qual tem progredido de forma muito satisfatória.

**Linda**, 12 anos, foi reencaminhada para o Centro de Educação Diferenciada com 11 anos, após de ter frequentado o ensino regular. Apresenta um ligeiro défice cognitivo, e revela uma concentração limitada. Segue um plano educativo individual, no qual tem progredido de forma muito positiva.

**Núria**, 12 anos, entrou numa escola de ensino especial com 6 anos em Inglaterra e aos 10 anos ingressou no Centro de Educação Diferenciada, em Echternach, no Luxemburgo. Apresenta um considerável défice cognitivo global e sobretudo um défice na motricidade fina. Segue um plano educativo individual, no qual tem progredido de forma satisfatória.

#### **5.4 Objetivos do estudo de caso**

O estudo de caso por nós desenvolvido irá procurar conhecer, analisar, descrever os fatores que contribuem para uma estratégia de aprendizagem com alunos com necessidades educativas especiais, na melhoria da sua proficiência linguística em Língua materna, através de digital storytelling, no Centro de Educação Diferenciada em Echternach, no Luxemburgo.

O estudo de caso presente nesta tese assume uma perspetiva descritiva, centrando os seus objetivos no entendimento da forma como os alunos interpretam e dão sentido às suas experiências, ou seja os processos são mais valorizados que os próprios resultados. Dentro desta lógica, podemos identificar os seguintes objetivos:

- Investigar em que medida a ferramenta digital storytelling contribui para a proficiência linguística dos alunos na sua língua materna;

- Averiguar situações de aprendizagens de comunicação oral significativas no decorrer da construção de Digital storytelling;
- Analisar a perceção e satisfação dos alunos sobre o trabalho desenvolvido;
- Procurar reações dos encarregados de educação ao trabalho desenvolvido pelos alunos.

### 5.5. Recolha de dados

A fase da recolha de dados é uma etapa primordial num projeto pois permite ao investigador contactar com as fontes de informação. De acordo com Azevedo & Azevedo (2006, p. 27) esta fase é considerada “ *a fase mais demorada e que exige mais dedicação, cuidado e atenção por parte do investigador*”.

Considerando que quanto maior for a possibilidade de cruzamento de informações de diferente proveniência, maior será o grau de credibilidade e confiança que elas suscitam, baseámos a recolha de dados num conjunto diversificado de instrumentos de recolha de dados, conforme se apresenta no quadro:

Designação	Momentos temporais
Notas de campo	Ao longo de todos o projeto. (de outubro de 2012 a maio de 2013)
Questionário de identificação	Setembro de 2012
Portefólio Europeu de Línguas “ <i>o que já consegues fazer em português</i> ”, dos 10 aos 15 anos.	Setembro de 2012 e abril de 2013.
Inquérito de satisfação	Aplicado no final de cada sessão.
Questionário aos Encarregados de Educação	Maior de 2013
Entrevista aos alunos.	Maior de 2013.
Número total de visualizações do blogue	Junho

Quadro 9 - Instrumentos de recolha de dados

**As notas de campo** resultantes das observações do participante, tiveram como objetivo ser um instrumento em que a investigadora foi registando atitudes, discursos,

---

hesitações, silêncios, enfim, reações dos alunos durante as aulas de Língua e Culturas portuguesas.

*Durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y informe final. Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema. A menudo parece que no hay historia, es decir, nada que guarde alguna relación con los temas (...) La historia suele empezar a cobrar forma durante la observación.*

Stake (1994, p.61)

**Questionário de identificação aos alunos/ aos encarregados de educação**, o primeiro foi criado com o objetivo de obter informações sobre o aluno que permitiram realizar uma caracterização dos alunos envolvidos no estudo de caso e o segundo questionário aos encarregados de educação teve como intuito perceber a opinião dos encarregados de educação sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos, na aula de Língua e Culturas Portuguesas.

*“... consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representante de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”*

Quivy & Campenhoudt (1992, p. 23)

A elaboração do questionário aos alunos teve em conta a natureza do público a que se destinava, tais como questões curtas e simples de acordo com o vocabulário dos alunos e a extensão do questionário devido ao défice de atenção dos alunos. Foram realizadas cinco questões três delas de resposta única e duas de resposta fechada múltipla, em que o inquirido esteve limitado á respostas.

Os questionários aos alunos foram administrados indiretamente, ou seja própria investigadora preencheu-os, a partir das respostas dadas pelo inquirido, de acordo com o preconizado Quivy e Campenhoudt (1992).

---

Tendo em vista realizar um levantamento das competências linguísticas dos alunos, utilizámos o **Portefólio Europeu de Línguas “ o que já consegues fazer em português”**, dos 10 aos 15 anos, da página 35 à 42, instrumento que serviu para analisar e avaliar a proficiência linguística dos alunos.

O Portefólio Europeu de Línguas (PEL) foi criado pelo Conselho da Europa como instrumento pedagógico de aplicação dos princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), com o intuito de apoiar o ensino e as aprendizagens das línguas.

O Portfolio Europeu de Línguas (PEL) é principalmente um instrumento de autoavaliação, que pode ser usado como um complemento à heteroavaliação realizada pela escola, num quadro teórico que valoriza as representações que os indivíduos fazem de si mesmos. Os registos efetuados no Portfolio Europeu de Línguas pelo aluno oferecem ao professor informação sobre a história linguística do aluno conforme o aluno a consegue contar. O preenchimento do Portfolio Europeu de Línguas é uma atividade didática que pode promover a consciência linguística e a capacidade de os indivíduos controlarem as suas aprendizagens. O Portfolio pode funcionar ainda como um conjunto de produções do aluno ao longo do tempo, a partir do qual se pode observar a evolução da aprendizagem.

Este instrumento de acordo com a Direção Geral de Educação de Portugal:

- Fomenta e apoia a aprendizagem de várias línguas, dentro e fora do sistema escolar;
- Desenvolve competências comunicativas e interculturais;
- Reflete as experiências de aprendizagem e as vivências interculturais adquiridas ao longo da vida pelo aprendente;
- Tem uma função informativa e uma função pedagógica, ao longo da aprendizagem;
- É propriedade do aprendente, mas pode ajudar o empregador a avaliar as competências linguísticas do trabalhador;
- Facilita a mobilidade;
- Promove a cidadania europeia;

- 
- Valoriza a diversidade linguística.

O PEL tem potencialidades para uma utilização profícua pelo alunos, quer enquanto estratégia de incentivo às aprendizagens das línguas, de promoção da diversidade linguística e do diálogo intercultural, quer como instrumento de reflexão, autoavaliação e da autonomia.

Todavia, importa salientar que estes três alunos de NEE não sabem escrever nem ler português, por conseguinte a ficha diagnóstico foi realizada individualmente pela investigadora, exemplificando cada item da ficha ao aluno, de modo que o resultado fosse o mais credível possível.

**Inquérito de satisfação** foi criado com o intuito de avaliar o grau de satisfação dos alunos na metodologia usada na disciplina Língua e Culturas Portuguesas.

**Questionários aos encarregados de educação** serviram para obter um feedback do trabalho desenvolvido em sala de aula, procurando perceber como foi percecionado pelos pais.

**O objetivo da entrevista** aos alunos foi recolher máximo de dados descritivos permitindo interpretar aspetos do estudo de caso.

As entrevistas realizadas foram não estruturadas (abertas) ou seja desenvolveu-se no fluir de uma conversa individual, registada em formato áudio, com uma duração de cerca de 10 minutos no global.

Este tipo de entrevista permitiu-nos ter uma boa perceção das diferenças individuais de cada aluno.

De acordo com, Marcony & Lakatos (1990, p. 84) a entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversação de natureza profissional.

O **blogue**: <http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com/> foi criado com o objetivo de ser a extensão da sala de aula postando material produzido nas aulas e a interação entre a escola e os encarregados de educação. Neste sentido, se por um lado é um instrumento ligado à própria intervenção desenvolvida, constitui-se, simultaneamente, como uma fonte de análise de dados, permitindo evidenciar parte do trabalho desenvolvido.



Figura 9 - Blogue Digital Storytelling - narrativas digitais

## 5.6. Procedimentos metodológicos

Numa sociedade em constante mudança, onde impera o desenvolvimento tecnológico, a educação terá de corresponder às necessidades daí resultantes e enfrentar os novos desafios. Conscientes da importância que as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) desempenham no nosso quotidiano, o projeto em questão recorreu à ferramenta DST para aperfeiçoar e melhorar o processo de ensino aprendizagem na disciplina de Língua e Culturas Portuguesas.

Correia (2002) argumenta que as TIC em crianças com NEE:

- Aumenta a eficiência destes alunos na sua integração escolar e social;

- 
- Desenvolve capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização.

Como surgiu este projeto? Na verdade este projeto surgiu com a falta de formação na área do ensino especial, por parte da investigadora a lecionar Língua e Cultura Portuguesas (LCP), no Centro de Educação Diferenciada de Echternach, Luxemburgo.

De modo a colmatar esta dificuldade, tornou-se necessário pensar em estratégias centradas nos alunos designadamente com recursos às tecnologias digitais. Visto que os alunos são provenientes de uma cultura digital, Prensky (2001) estão habituados a utilizar programas onde um simples clique no rato gera um código e fazem o que querem.

Neste seguimento da ideia desenvolvemos um projeto para estimular as aprendizagens de LCP dos alunos através do Digital storytelling.

Paiva (2002, p. 7) afirma que :

*“(...) Uma escola que não recorra, ou melhor, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta. (...) as tecnologias de informação e comunicação não são mais uma ferramenta didáctica ao serviço dos professores e alunos... elas são e estão no mundo onde crescem os jovens que ensinamos (...).”*

Durante todo o projeto os alunos foram orientados e motivados a trabalharem colaborativamente, a desenvolver a sua criatividade, reforçarem a sua autonomia, participação interativa, o pensamento criativo e a linguagem falada.

*“É mediante a realização de aprendizagens significativas que o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas e deste modo estabelece redes de significados que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social e potenciam o crescimento pessoal”.*

Coll (1991, p. 179)

Importa salientar que o projeto se revelou bastante interessante, apesar das dificuldades técnicas surgidas pelo elemento surpresa e pelo envolvimento e destreza no domínio da técnica.

---

O projeto decorreu em contexto de sala de aula, numa sala de informática, durante 45 minutos por semana, de outubro de 2012 a maio de 2013.

A ideia deste projeto foi criar DST “instantâneas”, livres de acordo com os seus gostos, linguagem e vivências, usando imagens, templates, sons e movimentos em determinadas ferramentas existentes online para realizar DST.

No início do ano letivo explicámos que iríamos realizar pequenos vídeos nos quais pudéssemos transmitir uma mensagem em poucos minutos.

Os alunos conheciam o computador, não era um instrumento que lhes fosse estranho, no entanto, este era considerado um mero “brinquedo” onde se divertiam. Na verdade nunca tinham experienciado aprendizagens tecnológicas formais.

Todos os alunos sabiam ligar e desligar o computador, o único senão era colocar a palavra-passe do computador, pois estes alunos não dominavam a escrita nem a leitura. No início de cada sessão escrevíamos no quadro a palavra-passe “eleve” e no final do ano letivo já todos os alunos conseguiam colocar a palavra-passe para iniciar o computador sem pedir ajuda ou olhar para o quadro.

Inicialmente, ensinámos os alunos a pesquisar imagens para posteriormente gravar numa pasta pessoal.

A seguir, criámos uma conta no Animoto e apresentámos a ferramenta. Deixámo-los familiarizarem-se com a plataforma durante algumas sessões. No final fizemos upload de imagens recolhidas, escolhemos uma música para o acompanhamento do vídeo. Após alguma prática, eis o resultado que pode ser consultado no blogue: <http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com/>, construído para apresentação dos trabalhos dos alunos.



Figura 10 - Vídeos realizados na plataforma Animoto (<http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com/>)

Mais tarde experimentámos uma nova ferramenta, o Go Animate. Esta tornou-se a ferramenta de eleição para os alunos, muito apelativa, com muitos recursos, uma interface simples e que possibilitava criar animações muito engraçadas sem necessitar muitos conhecimentos informáticos.

Apesar da plataforma estar em inglês os alunos criaram personagens facilmente, construíram as cenas. Escolhiam várias ações predefinidas: como andar, dançar, correr, falar, etc. É de referir que os alunos escolhiam/ construíam as suas personagens de acordo com a sua fisionomia, exemplo é o caso da Dany escolhia sempre personagens de cor sempre que possível.

Além disso, existia a possibilidade de transformar o texto em voz, apesar da sua escrita ser muito reduzida, eles conseguiam escrever pequenas palavras, como seu nome, olá, bom dia, entre outras. Ao escreverem nas caixas de texto, após terem escolhido as personagens, verificámos que os alunos escolhiam a bandeira portuguesa para seleccionar a língua da história e clicavam no símbolo sexo masculino (♂) ou feminino (♀) para identificarem as personagens.

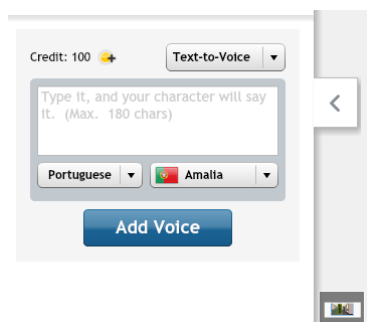


Figura 11 - Go Animate – opção de linguagem

Todavia, houve uma opção melhor, gravar a própria voz dos alunos, tornando-se extremamente interessante e motivador, pelo facto de refletirem antes de falarem e escutarem a sua própria voz. Para a maioria dos alunos, foi a primeira vez que ouviram a própria voz gravada. Os alunos com dificuldade de articulação foram capazes de ouvir as sílabas ou fonemas pretendidos, e mostraram estar altamente motivadas a aprender e ouvir novamente as melhorias nas gravações.

As gravações dos vídeos foram feitas com iPhone, aplicação dictafone, sendo posteriormente enviadas e registadas nas pastas individuais de cada aluno no computador. A escolha deste sistema de áudio, teve em conta a familiaridade que os alunos têm com os telemóveis e ser de mais fácil acesso. Tome-se como exemplo estes dois vídeos realizados:



Figura 12 - Vídeos realizados com a ferramenta Go animate.

No decorrer do projeto experimentámos a ferramenta Zimmer Twins apesar de ser muito apelativa, interativa e intuitiva, não teve a mesma aceitação que o go animate. O Zimmer Twins não permitia a publicação dos vídeos no blogue e isso desmotivou-os um pouco pois não podiam mostrar/partilhar os seus trabalhos e obter feedback da audiência sobre a qualidade das suas histórias. A partilha também é importante no processo da conceção das DST, toda a história deverá ser partilhada. Os alunos estão sempre ansiosos por mostrar o seu trabalho, além do mais é uma competência do século XXI.

Utilizamos o Easy Storyboard e o Movie Maker para a criação de um dos passos da DST, mas requeria alguns conhecimentos informáticos mais profundos para a realização do vídeo. Apesar de tudo conseguimos apresentar algum trabalho. Por exemplo:

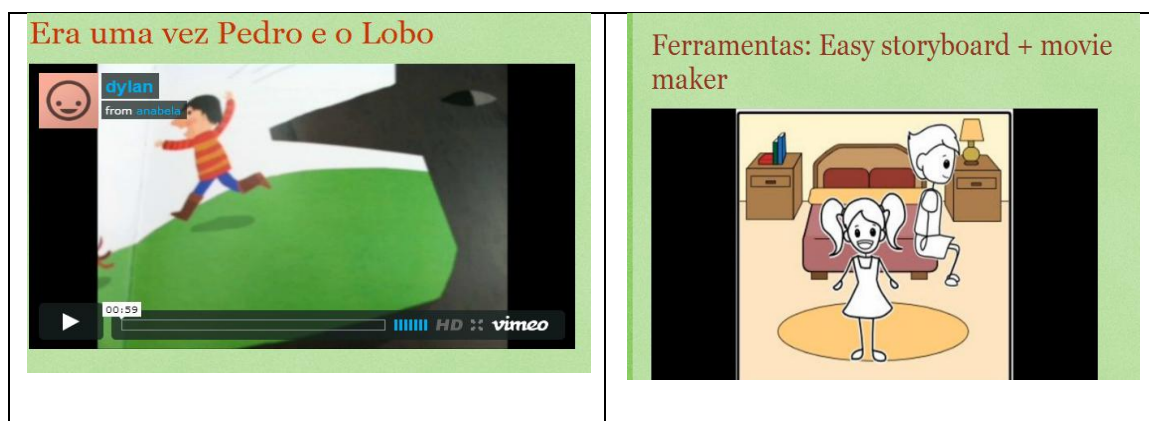


Figura 13 - Vídeo realizado com a ferramenta Easy Storyboard e Movie Maker.

Importa salientar que todas as postagens no blogue foram realizadas pela investigadora.

## 5.7 A Proficiência da língua

Os programas de português no estrangeiro estão organizados de acordo com níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo quadro de referência para o ensino português no estrangeiro (QuaREPE), tendo como base o Quadro europeu Comum de Referência para as línguas (QECR).

Para cada nível, são apresentadas as competências gerais e os descritores de desempenho e os conteúdos gramaticais para as competências/produção/interação do modo oral e de modo escrito, numa perspetiva progressiva de nível para nível.

*“Os contextos de aprendizagem do Ensino do Português no Estrangeiro obrigam à adoção de metodologias diferenciadas, que considerem os perfis linguísticos dos alunos, os seus estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e contextos de escolarização. Dada a diversidade de acessos à língua e dos seus usos, e a necessidade de estabelecer perfis de saída comuns, caberá aos processos de ensino e aprendizagem a resolução desta convergência através da diferença.”*

DSL (2012, p.6)

No nosso projeto, com os alunos de necessidades educativas especiais só trabalhamos as competências da compreensão, produção e interação oral, previstas no nível A1 e A2.

<b>Compreensão, produção e interação oral<sup>2</sup></b>	
<b>A1</b>	<b>A2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a informação essencial em interações orais simples.</li> <li>• Distinguir informação principal de acessória.</li> <li>• Identificar a finalidade de perguntas, pedidos e instruções.</li> <li>• Comunicar de forma clara, com um tom de voz audível e boa articulação.</li> <li>• Resolver dificuldades de comunicação com recurso a estratégias compensatórias, nomeadamente mímicas e cinésicas.</li> <li>• Estabelecer contactos sociais básicos,</li> <li>• utilizando as formas de tratamento adequadas ao quotidiano familiar e escolar.</li> <li>• Trocar informações muito simples: fazer perguntas e dar respostas sobre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os temas e assuntos em interações orais.</li> <li>• Identificar os principais tópicos informativos em programas de televisão e de rádio.</li> <li>• Comunicar com um tom de voz audível, boa articulação e entoação e ritmo adequados.</li> <li>• Resolver dificuldades de comunicação com recurso a estratégias compensatórias, nomeadamente linguísticas.</li> <li>• Estabelecer contactos sociais, respeitando convenções</li> <li>• sociolinguísticas e utilizando formas de tratamento adequadas aos interlocutores.</li> <li>• Trocar informações, fazer perguntas e dar respostas sobre situações de rotina</li> </ul>

<sup>2</sup> DSL / Programa A1 - Documento de trabalho - novembro de 2012

---

assuntos previsíveis e de necessidade imediata; fazer pedidos; dar opiniões; justificar atitudes.

- Interagir de modo simples em situações comuns do cotidiano, contanto que o interlocutor fale de forma clara e pausada e se mostre cooperante.
- Relatar, de forma breve, factos e atividades.
- Descrever, de forma simples, pessoas, objetos e lugares.
- Expor informação, de forma breve, sobre assuntos que lhe são muito familiares (matérias curriculares).

do cotidiano pessoal, familiar, social e escolar; pedir explicações e esclarecimentos; dar opiniões e apresentar argumentos.

- Interagir com alguma fluência, comunicando ideias e opiniões sobre assuntos que lhe sejam familiares.
- Relatar factos, atividades e acontecimentos.
- Descrever pessoas, animais, objetos, lugares e imagens concretas ou abstratas.
- Descrever, de forma simples, gostos e preferências.
- Expor informação sobre assuntos do seu interesse, com recurso a suporte de imagem.

---

Quadro 10 - Competências gerais de Compreensão, produção e interação oral níveis A1/A2

O aluno teve a possibilidade, ao longo do projeto aprender a pensar criticamente, desencadeando um processo de ação-reflexão-ação, permitindo um aumento de autonomia e crescimento pessoal, por exemplo com as gravações áudio realizadas.



## **Capítulo VI - Análise dos Dados**

Na presente investigação utilizámos vários instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente, permitindo um cruzamento da informação proveniente de várias fontes.

*“...a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa.”*

Martins (2008, p. 80)

### 6.1 A avaliação das digitais storytelling

Na avaliação em DST devemos ter em conta, segundo Ohler (2008) um conjunto de critérios de avaliação:

<b>Tópicos de avaliação</b>
Escrita
Pesquisa
Habilidade Digital
Gramática
Vai ao encontro aos critérios estabelecidos
Ritmo, criatividade e originalidade?

Quadro 11- tópicos de avaliação

Fonte: <http://www.jasonohler.com/storytelling/assessment.cfm#traits>

Na avaliação das DST deste projeto não tivemos em conta a escrita, como já referimos anteriormente, trabalhamos com crianças com NEE, que não contemplam a competência da escrita.

De tal forma que concebemos uma grelha para a avaliarmos as DST criadas, com os seguintes tópicos:

<b>Tópicos de avaliação</b>	<b>Sim</b>	<b>Mais ou menos</b>	<b>Não</b>
A história demonstra imaginação e criatividade?			
Os elementos selecionados (imagens, narração, música, texto) estão integrados harmoniosamente e coerentemente			
Várias habilidades são demonstradas: transições, áudio, movimentos, etc.?			
Cada cena evidencia boa composição visual.			
A mensagem era perceptível?			

Quadro 12 - Tópicos de avaliação utilizados.

As histórias ajudam as crianças a perceber o mundo que as rodeia e a partilha-lo com os outros.

As histórias estimulam a imaginação e a criatividade da criança e ao longo deste projeto podemos observar que os alunos trouxeram para as suas histórias as suas vivências e preferências do dia-a-dia. Eis alguns exemplos, a história realizada pela Linda. Ela criou um diálogo entre duas personagens, alterando o timbre de voz, acerca de uma série televisiva os Rebeldes.

Transcrição do vídeo:

	
<p><i>“- Olá Alice, tá tudo bem contigo?”</i></p>	<p><i>“- Estou um bocadinho nervosa.”</i></p>
	
<p><i>“- Eu não estou nada nervosa. Nós já estamos habituados. Só vamos cantar à frente das pessoas. Mas estou um bocadinho...envergonhada.”</i></p>	<p><i>“- Ei malta, vamos a isso. Ação pra cantar REBELDE.”</i></p>

Quadro 13 - Transcrição da história da Linda

Efetivamente, a história é criativa e imaginativa, os elementos selecionados (imagens, narração, texto) estão integrados harmoniosamente e coerentemente, demonstra uma habilidade nas transcrições e nos movimentos e a sua mensagem era perceptível.

De seguida, apresentamos a história realizada pela Núria. A Núria gosta muito de animais e incluiu um gato na sua história. A transcrição da história:

	
<p><i>“-Bolinhas queres ver um video?”</i></p>	<p><i>“-Este vídeo é fixe, tu gostas?”</i></p>
	
<p><i>“-E este programa gostas? Vamos ficar sentadinhos a ver este vídeo.”</i></p>	<p><i>“-Estás furioso? Não gostas do programa?”</i></p>

Quadro 14 - Transcrição da história da Núria

A Núria criou um monólogo, esta aluna tem dificuldades em pronunciar os “r”, no entanto, foi criativa, conseguiu uma sequência narrativa, criou uma boa harmonia nas transições, colocando efeitos, movimentos e a mensagem era perceptível.

Por último, mais um exemplo, o Dany quis realizar uma história colaborativa e convidou a Linda, tornando o desafio mais complicado pelo facto de se ter que gerir duas personagens. Ao escolher a personagem, o Dany procurou alguém moreno, de cor como ele. Eis a transcrição do vídeo:

	
<p>“- Olá Linda! Tás boa?”</p>	<p>“- Sim, eu estou boa.E tu?”</p>
<p>- Olá Linda, queres vir comigo ao restaurante?</p>	<p>- Sim, estou boa - Sim, posso ir contigo ao restaurante. - O que é que vamos comer?</p>
<p>- Queres vir comigo ao restaurante comer crevetes?</p>	<p>- Gostas de mim Dany? Muito, nada ou pouco?”</p>
<p>- Eu gosto muito de ti.”</p>	

Quadro 15 – Transcrição da história colaborativa da Linda e do Dany

A história está criativa, todavia, a mensagem da história não está clara, ficou dispersa. O diálogo ficou com muitas repetições e verificou-se a utilização de estrangeirismos “crevetes” o que é normal dada a situação dos alunos, pelo facto de, viverem noutra país. A música e os movimentos estavam em harmonia.

De uma maneira geral todos os alunos conseguiram atingir de uma forma positiva os tópicos criados para avaliação do DST.

## 6.2 Inquérito de satisfação

Questões	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
A aula DST, hoje, captou toda a minha atenção?					
A sessão de hoje passou muito rápida?					
Gostaste da ferramenta DST usada nesta Sessão?					

Quadro 16- Inquérito de satisfação.

Para as respostas ao inquérito de satisfação diário foi usada a escala de likert, na qual apresenta uma série de cinco proposições, das quais o inquirido devia seleccionar uma, podendo estas ser: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente.

O inquérito é constituído por três questões e foi aplicado no final de cada sessão, num total de 21 vezes.

Apesar de serem os alunos a responderem ao questionário oralmente, também podemos observar ao longo de cada sessão através das notas de campo, comportamentos e atitudes, que nos permitiu ver a veracidade das suas respostas.

### 6.2.1 A aula DST, hoje, captou toda a minha atenção?



Gráfico 2 - A aula DST, hoje, captou toda a minha atenção?

A partir das informações recolhidas no inquérito de satisfação podemos concluir neste gráfico que na maioria das sessões os alunos mostraram-se motivados e interessados nas ferramentas DST captando a sua atenção.

Eis algumas afirmações, expressões e atitudes recolhidas nas notas de campo que resultam nos resultados obtidos.

Núria: “- *coloquei os cabelos em pé ao gato*” (risos).

“-*Yofa*<sup>3</sup>, *olha o que descobri*” - Demonstrando interesse.

Dany: “- Yes, consegui”. Demonstrando autoconfiança.

Linda : “- *Coloquei-os aos beijinhos*”. Colocando sentimentos nas personagens.

Mais ainda, registámos:

- **Linguagem não verbal**, dos alunos, apontando o dedo como forma de protesto, pelo facto de não estarem a realizar determinado movimento com a personagem.
- **expressões faciais**, como por exemplo a sorrir, a franzir a testa.

<sup>3</sup> - yofa, significa professora em luxemburguês .

- **uso de interjeições, por exemplo:**

Linda: “- *Chiu!* Silêncio quero ouvir a minha história.”

Núria: “- *Uf!* Consegui colocar a minha personagem sentada. “

- **Traços prosódicos**, relacionados com atitudes e estados de espírito, por exemplo, a qualidade da voz.

Aguda - Dany: “- *Não consigo colocar este objeto.*”

Em tom resmungão - Linda: “- *Não olhes para o meu computador.*”

6.2.2 A sessão de hoje passou muito rápida?

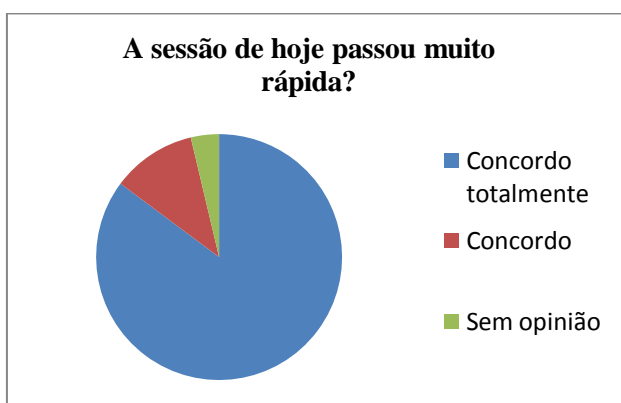


Gráfico 3- A sessão de hoje passou muito rápida?

Eis alguns comentários corroboram as respostas dadas pelos alunos:

Linda: “ *Oh, passou tão rápido. Eu ainda queria colocar mais personagens.*”

Dany: “*Professora, temos mesmo que ir?*”

Núria: “*Yofa, posso ficar mais um bocadinho?*”

Na leitura deste gráfico verificamos que os alunos na maior parte das sessões achou que o tempo passou muito rápido o que leva a inferir que estavam muito concentrados e entusiasmados.

### 6.2.3 Gostaste da ferramenta DST usada nesta Sessão?

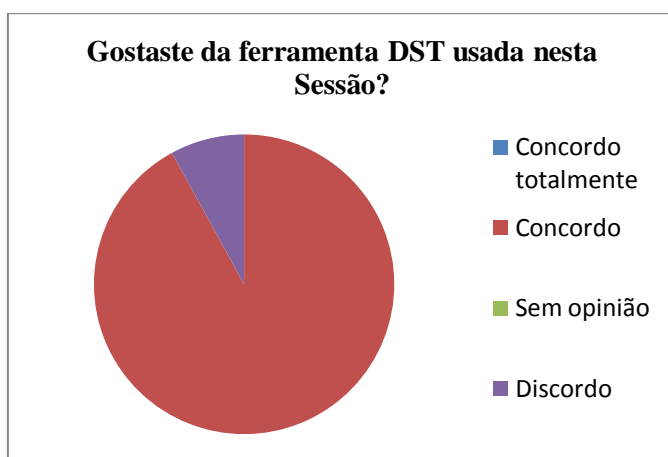


Gráfico 4 - Gostaste da ferramenta DST usada nesta Sessão?

Relativamente à ferramenta de DST usada nesta sessão todos os alunos concordaram e por vezes concordaram totalmente. Tome-se o exemplo destes comentários:

Núria: “- *Que fixe, gosto muito de fazer vídeos.*”

Linda - *O go animate tem muitas músicas que eu gosto.*

Dany: “- *Podemos escolher tantas coisas*”.

### 6.3 Questionário aos Encarregados de Educação.

	Dany	Linda	Núria
Tem computador em casa?	Sim	Sim	Sim
O seu computador tem ligação à internet?	Sim	Sim	Sim

Quadro 16 - Questões nº 1 e nº 2 do questionário realizado aos encarregados de Educação.

Os três alunos têm computador em casa e todos eles têm acesso à internet.

	Dany	Linda	Núria
Tem conhecimento do projeto Digital storytelling - Narrativas Digitais, na disciplina de Língua e Culturas Portuguesas?	Não	Sim	Sim
Costuma ir à internet consultar o blogue <a href="http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com/">http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com/</a> , para ver os trabalhos do seu filho(a)?	Não	Sim	Não
O seu filho(a) costuma aceder à internet para mostrar os vídeos que faz?	Não	Não	Não
O seu filho(a) fala ou comenta sobre o que faz nas aulas de Língua e Culturas Portuguesas?	Não	Sim	Sim

Quadro 17 - Questões nº 3, 4, 5, e 6 do questionário realizado aos encarregados de Educação

A partir das informações obtidas pelo questionário podemos constatar que os encarregados de educação apesar de terem acesso ao projeto nem todos tinham conhecimento e nem se mostraram muito interessados pelo mesmo. Penso que houve uma falha da parte da investigadora, pois deveria ter reunido mais vezes com os pais,

pois de acordo com o inquérito de satisfação e outros dados recolhidos e alunos mostraram-se sempre motivados a realizar este projeto.

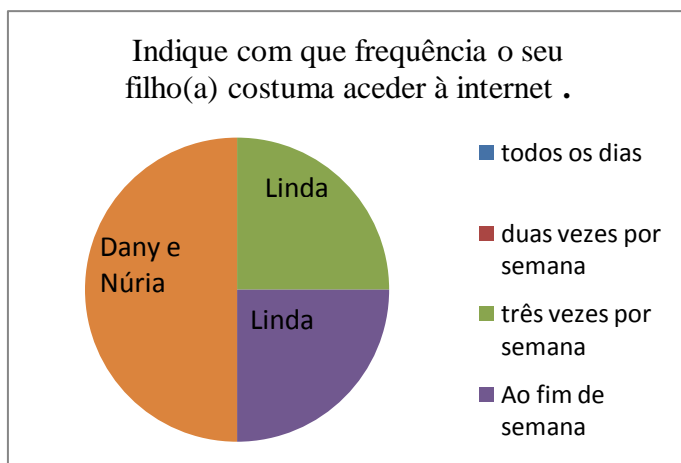


Gráfico 5 - Questão nº 7 do questionário realizado aos encarregados de Educação.

Podemos depreender da leitura do gráfico que todos os alunos costumam aceder à internet, mas a Linda acede com maior frequência ou seja ao fim de semana e mais três vezes por semana, o que leva depreender que a sua maior destreza em relação aos outros alunos a realizar as DST se deve à sua prática da navegação na internet e a utilização do computador.

#### **6.4 O PEL - Diagnóstico dos alunos “ o que já consegues fazer em português”, dos 10 aos 15 anos, em setembro e abril.**

No Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) entende-se por proficiência linguística uma competência geral, analisável em competências parciais, que habilita os indivíduos a participar ativamente por meio do uso da língua nas interações sociais. A língua não é concebível fora dos contextos de uso. Ou seja, as competências linguísticas estão intrinsecamente relacionadas com o uso, o seu nível de desenvolvimento é baixo ou elevado consoante a operacionalização dessas competências habilite ou não o sujeito a usar a língua nos contextos de interação em que tem necessidade social de participar.

---

Neste seguimento o Conselho da Europa concebeu o Portefólio Europeu de Línguas, como instrumento de aplicação dos princípios do QECR, documento de autoavaliação, que permite ao aprendente fazer a autorregulação das suas aprendizagens, sejam adquiridas em contexto formal ou não formal, e registar todas as experiências linguísticas e interculturais.

Para avaliarmos o desenvolvimento da proficiência linguística da LM dos alunos em causa realizámos a ficha diagnóstica do Portefólio Europeu de Línguas “ o que já consegues fazer em português”, dos 10 aos 15 anos, em setembro e abril.

Ao analisarmos as seguintes grelhas verificámos que o digital storytelling constituiu um desafiante contexto de ensino/aprendizagem contribuindo para a proficiência linguística dos alunos.

À medida que os alunos utilizaram esta ferramenta adquiriram novo vocabulário, estruturas linguísticas e ao mesmo tempo foram libertando a sua criatividade.

Ficha diagnóstico do Portefólio Europeu de Línguas “ o que já consegues fazer em português” , dos 10 aos 15 anos.

COMPREENSÃO DO ORAL						
A1						
Quando falam de forma clara e pausada, sou capaz de	Dany		Linda		Núria	
	set.	abril	set.	abril	set.	abril
Compreender informações ou perguntas sobre mim próprio, a minha família, a escola, os tempos livres...	*	**	**	**	*	**
Compreender instruções, comentários, orientações, por exemplo, na sala de aula...	*	**	**	**	*	**
Identificar números, preços, horas, datas ...	-----	*	*	**	-----	*
Compreender vocabulário relacionado com situações correntes da vida social, por exemplo, sugestões, convites...	*	**	*	**	*	*
A2						
Quando falam de forma clara e bem articulada, sou capaz de						
Compreender informações sobre transportes públicos, horários, direções, dadas direta ou indiretamente através de altifalantes, rádio,...	*	*	**	**	*	*
Compreender informações relacionadas com compras, restaurantes, idas ao médico,...	-----	*	*	**	-----	*
Compreender expressões relacionadas com os meus interesses, por exemplo, passatempos, música, animais de estimação, viagens,...	*	*	**	**	*	**
Seguir conversas sobre assuntos que me são familiares, tais como família, escola, passatempos	*	**	**	**	*	**

Quadro 18 - Compreensão do oral

Legenda : \* Alguma ajuda ; \*\* Sem dificuldade

INTERAÇÃO ORAL						
A1						
Quando me encontro em situações simples e quando os assuntos que me são familiares, sou capaz de	Dany		Linda		Núria	
	set.	abril	set.	abril	set.	abril
comunicar mensagens de caráter social, tais como identificar-me, cumprimentar, agradecer, apresentar-me,...	*	**	**	**	*	**
dizer frases simples tais como “Não compreendo”, “Repita, por favor”, “Fale mais devagar”, “Que significa ...?”, “Como se diz?”, ...	*	**	**	**	*	*
formular, com ajuda, perguntas e respostas sobre assuntos que me são muito familiares, por exemplo, família e escola.	*	**	*	**	*	**
comunicar, em situações do dia-a-dia, utilizando números, quantidades, preços e horas, com recurso a gestos e a mímica...	-----	*	*	*	-----	*
A2						
Em situações do dia-a-dia e em que se trata de assuntos e atividades, sou capaz de						
comunicar mensagens de caráter social, tais como formular e responder a convites, sugestões, pedidos de desculpa,...	-----	-----	*	**	-----	-----
expressar sentimentos de agrado e desagrado, concordância e discordância e estabelecer comparações,...	*	*	*	**	*	*
formular perguntas e respostas simples sobre assuntos familiares, por exemplo, tempo, passatempos, animais de estimação, música, desporto,...	*	*	*	**	*	*
conversar, de uma forma elementar, sobre acontecimentos passados,...	*	*	**	**	*	*
realizar pequenas transações, por exemplo, em lojas, bem como pedir alguma coisa para comer/beber,...	-----	-----	-----	*	-----	-----

Quadro 19 - Interação do oral

Legenda : \* Alguma ajuda; \*\* Sem dificuldade

PRODUÇÃO ORAL						
A1						
Em situações que têm a ver comigo sou capaz de	Dany		Linda		Núria	
	set.	abril	set.	abril	set.	abril
fornecer informação elementar, por exemplo, nome, idade, morada, família, passatempos,...	*	**	**	**	*	**
indicar, em termos simples, onde vivo.	*	**	**	**	*	**
descrever, em termos simples, familiares e amigos.	*	**	**	**	*	**
A2						
No dia-a-dia, sou capaz de						
descrever corretamente a minha pessoa, a minha família e pessoas minhas conhecidas.	*	**	**	**	*	**
descrever, resumidamente, a minha casa e o lugar onde vivo,...	*	**	**	**	*	**
falar sobre tarefas habituais, por exemplo, em casa, na escola, nos tempos livres,...	*	**	**	**	*	**
fazer descrições curtas e simples de coisas e acontecimentos, comparações e (re)contar uma pequena história,...	*	**	*	**	*	**
descrever atividades passadas e experiências pessoais,...	*	**	*	**	*	**
expressar agrado e desagrado sobre um assunto determinado...	*	**	*	**	*	**

Quadro 20 - Produção oral

**Legenda:** \* Alguma ajuda ; \*\* Sem dificuldade

---

Resumindo, a partir das grelhas de compreensão oral, interação e produção oral podemos diagnosticar que o Dany e a Núria revelaram um grande progresso ao longo de todo o projeto e se posicionam ao nível de proficiência linguística A1 em LM.

No que diz respeito à Linda verificou-se algum progresso, no entanto esta aluna partiu em vantagem relativamente aos dois outros alunos devido ao seu percurso escolar referido anteriormente. Esta aluna encontra-se ao nível de proficiência linguística A2 em LM.

De acordo com o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE), instrumento central da avaliação das aprendizagens dos alunos do EPE, os níveis de proficiência linguística são um conjunto de conhecimentos e de capacidades no uso da língua. Neste projeto foram diagnosticados as competências ao nível A1 e o A2 da:

- Compreensão oral;
- Interação oral;
- Produção oral.

Observando e analisando os vídeos podemos verificar que os alunos, **a nível do conhecimento e uso do léxico:**

- Usaram um repertório básico de palavras e expressões apreendidas sobre dados e situações comuns do quotidiano;
- Utilizaram vocabulário elementar relativo aos temas.

**Ao nível da fluência** quase todos os alunos comunicaram de forma clara, com um tom de voz audível e uma boa articulação, com exceção da Núria. Produziram enunciados muito curtos nas mensagens deixada nas DST, com algumas pausas e hesitações.

No que diz respeito à **coerência do tema**, os alunos transmitiram informação muito simples e direta sobre assuntos espontâneos por eles criados, como por exemplo cantar ou uma ida ao restaurante.

Relativamente à **interação** os alunos estabeleceram contactos sociais básicos professor/aluno, utilizando as fórmulas de delicadeza muito simples. Expressaram e reagiram a funções linguísticas elementares como:

- Fazer/responder a perguntas;
- Fazer/responder a pedidos;
- Dar/pedir opiniões simples.

Para ver a evolução dos alunos comparámos dois vídeos da Núria, um no início do projeto e outro no final.

### Transcrição de um vídeo no início do projeto:



“- Neuza!”



“- Anabela!”



“-Parecemos gémeas!  
Queres ir passear para o parque?”

Quadro 21 - Transcrição de um vídeo no início do projeto

Vídeo curto, com apenas 10 palavras, com vocabulário básico, de uma situação do cotidiano, apesar de um bom interface, como os objetos e a disposição física onde decorre a história.

**Transcrição de um vídeo no fim do projeto:**

	
<p><i>“- Eu e o Timoty távamos a namoar”</i></p>	<p><i>“- O senhor veo a gente namoar.”</i></p>
	
<p><i>“- E depois foi telefonar à minha mãe Marta.”</i></p>	<p><i>“- E depois pôs a gente de castigo, a fazer os trabalhos de casa.”</i></p>
	
<p><i>“- E depois fui para o computador e tinha fome.”</i></p>	<p><i>“- E depois <b>cozinheiro</b> fez comida <b>pa</b> mim.”</i></p>

Quadro 22 - Transcrição de um vídeo no fim do projeto

---

Apesar de podermos constatar erros ortográficos (a bold) e várias repetições “ e depois” tendo a função de dar continuidade da narrativa, verificámos que os desenhos estavam coerentes com as falas, por outras palavras constámos um aumento de vocabulário e maior compreensão oral.

Todos estes exemplos vão de encontro ao ponto anterior referido no capítulo 1, Digital storytelling e aprendizagem da língua materna. Vem corroborar que o uso do digital storytelling na sala de aula é uma forma de melhorar a linguagem oral, a leitura e a escrita.

### **6.5 Triangulação de dados**

Para analisar a recolha de dados ou evidências criámos uma matriz, como podemos verificar nas páginas seguintes, classificando as evidências encontradas.

Na análise de dados utilizámos a triangulação de fontes de dados como técnica de validação da investigação.

*“(...) a confiabilidade de um estudo de caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que os resultados terão mais qualidade se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados encontrados nas diferentes fontes oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um estudo de caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa.”*

Martins (2008, p. 80).

Para realizarmos a triangulação de fontes neste estudo as informações foram obtidas por notas de campo, portfólio de línguas, inquérito de satisfação, questionário aos encarregados de educação, entrevista individual aos alunos e visualização do blogue, com objetivo de verificar uma convergência de resultados.

---

Essa triangulação de fontes de dados contribui para dar maior credibilidade ao estudo de caso. O uso da triangulação acabou por ser um reconhecimento que o investigador precisou para estabelecer ligações entre descobertas obtidas em diferentes fontes.

Instrumentos Objetivos	Notas de campo	Portfólio das línguas	Inquérito de satisfação	Questionário aos Encarregados de Educação	Entrevista individual aos alunos.	Visualização do blogue.
<b>Investigar em que medida a ferramenta digital storytelling contribui para a proficiência linguística alunos na sua Língua materna</b>	<p>Aumento de vocabulário e maior compreensão oral.</p>	<p>Verificou-se que os alunos progrediram ao nível da proficiência linguística.</p>	<p>Os alunos demonstraram muito entusiasmo e empenho na realização das DST.</p>	<p>Mostrou que os encarregados de educação não acompanharam o projeto.</p>	<p>Gostaram da experiência e repetiam. Linda/Dany:” <i>Gosto de fazer vídeos.</i>” Núria: “<i>É fixe fazer vídeos.</i>”</p>	<p>Teve 890<sup>4</sup> visualizações. No entanto, um dos objetivos deste blogue era que estes visualizassem os trabalhos dos seus educando e não foi atingido na totalidade.</p>

Quadro 23 - Resumo da triangulação de dados, no que diz respeito, ao 1º objetivo do estudo de caso

<sup>4</sup> Até ao dia 06 de junho de 2013

Instrumentos Objetivos	Notas de campo	Portfólio das línguas	Inquérito de satisfação	Questionário aos Encarregados de Educação	Entrevista individual aos alunos.	Visualização do blogue.
<p><b>Averiguar situações de aprendizagens de comunicação oral significativas no decorrer da construção de Digital storytelling</b></p>	<p>Usaram alguns estrangeirismos (crevetes e yofa). Formularam frases simples e algumas complexas.</p>	<p>No final do projeto dois dos alunos encontravam-se nível A1 e outro no nível A2.</p>	<p>Os alunos tiveram curiosidade a explorar as ferramentas utilizadas.</p>	<p>Não existiu muita comunicação por parte dos pais/alunos neste projeto</p>	<p>Todos os alunos tiveram consciência que sabiam falar mais e melhor português.</p>	<p>Os alunos gostaram de ver os seus trabalhos publicados online.</p>

Quadro 24 - Resumo da triangulação de dados, no que diz respeito, ao 2º objetivo do estudo de caso



## **Capítulo VII – Considerações finais**

Face à análise e ao tratamento de dados verificámos que o uso da narrativa digital como um instrumento de controlo, persuasão e sedução, Salmon (2008), foi uma mais-valia para a melhoria do processo ensino aprendizagem dos alunos em questão, como podemos observar na grelhas de compreensão, interação e e produção oral.

O DST foi uma estratégia de persuasão para alcançar os objetivos deste estudo de caso, através da força da narrativa oral e da forma como captou atenção dos alunos.

A importância da DST no processo de ensino aprendizagem consistiu basicamente no envolvimento dos alunos através de emoções, sentimentos, sensibilidades e imaginação. Os alunos trabalharam de forma autónoma, de ir à procura, de realizar escolhas e suas preferências.

Para Rossitier & Garcia (2010) o aluno que produz histórias digitais destaca e desenvolve a criatividade como um componente de construção de significados. Ohler (2008) é um dos autores que salienta a importância do ato de contar histórias como ferramenta para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de alfabetização. Para ilustrar o seu pensamento elaborou a seguinte figura:

Legenda: DAOE = **D**igital+**A**rte+**O**ral+**E**scrita

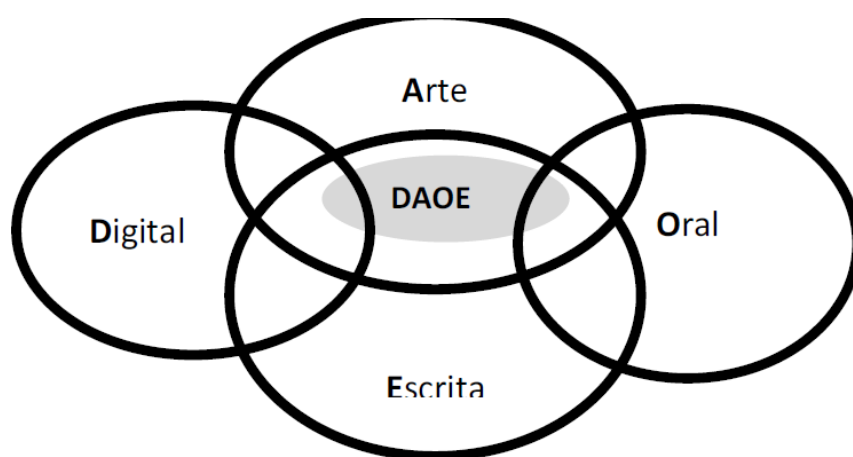


Figura 13 - Adaptada de Ohler (2008, p. 54)

---

Para compreender a figura nº 14, Ohler (2008) escreve sobre o valor de cada componente do **DAOE**, quais sejam:

O **D** - o valor da literacia possibilita usar :

- a tecnologia digital;
- a criatividade na tecnologia;
- com sabedoria a tecnologia .

O **A** - o valor da literacia artística proporciona mudanças artísticas nas ferramentas digitais:

- a arte é uma linguagem internacional;
- a arte é um trabalho real.

O **O** - o valor da literacia oral é a habilidade de:

- entender a linguagem falada;
- usar a linguagem falada.

O **E** - valor da literacia escrita verifica-se que :

- literacia escrita é essencial;
- mesmo que a tecnologia se torne cada vez mais sofisticada, o futuro do DST envolverá a escrita.

Neste seguimento de ideias o nosso projeto tinha como objetivos:

- Investigar em que medida a ferramenta digital storytelling contribui para a proficiência linguística alunos na sua Língua materna;
- Averiguar situações de aprendizagens de comunicação oral significativas no decorrer da construção de Digital storytelling.

Para tal, tentámos desenvolver criar DST para desenvolver a literacia oral, como forma de entendimento e uso da fala ou seja como uma forma de verificação ao nível do progresso da proficiência linguística de acordo com o QECR. Assim utilizámos fichas de diagnóstico do **Portefólio Europeu de Línguas “ o que já consegues fazer em português” dos 10 aos 15 anos** que serviram para analisar em dois momentos

---

temporais setembro e abril a utilização da literacia oral, no que diz respeito à compreensão oral, interação oral.

Ao que concluímos com a triangulação de dados que os alunos demonstraram ter um melhoramento ao nível da proficiência linguística da língua materna.

Deste projeto surgiu um blogue para dar a conhecer e partilhar vídeos realizados em sala de aula aos encarregados de educação. A adesão e a receptividade não foi a esperada como podemos constatar nos questionários aos pais, que não visitaram o blogue.

Podemos salientar, como eventual razão para esta falta de participação, que estes encarregados de educação são, no geral, oriundos de meio social desfavorecido, pouco escolarizados, tendo como principal preocupação o trabalho, dando pouca atenção à educação dos filhos. Refira-se que muitos desconhecem a língua e que, devido ao elevado número de emigrantes portugueses no Luxemburgo, não sentem necessidade de aprender a(s) língua(s) do país visto este ser trilingue. As comunidades emigrantes portuguesas vivem muito em nichos e não interagem com a comunidade geral.

Mas, pensamos também que houve uma lacuna por parte da investigadora pelo facto de esta só ter introduzido o questionário quase no final do projeto e não ter reunido com os pais ao longo do mesmo para obter um ponto da situação e para os envolver desde o início no seu desenvolvimento.

No entanto, ressalve-se que para os alunos foi importante ter este blogue para poderem ver e rever os seus trabalhos publicados na internet.

No que diz respeito ao inquérito de satisfação foi notório ao longo do projeto que os alunos estiveram sempre interessados e que as sessões passavam muito rápido, tendo muitas vezes ouvido reações como esta: “Oh não... agora só para a semana é que podemos continuar.”

No decorrer das sessões demo-nos conta que a destreza digital dos alunos foi aumentando semana a semana, estes exploravam a ferramenta de uma forma mais rápida, experimentando, seleccionando os templates, as músicas, as personagens, os movimentos e as emoções de acordo com as suas vivências. Houve situações em que os próprios alunos descobriam interfaces que a própria investigadora não tinha descoberto aquando da exploração prévia da ferramenta.

---

Importa salientar que a destreza digital é a capacidade de reagir com eficiência às ordens e atribuições dos movimentos precisos das mãos através do rato e dos dedos no teclado. Verificou-se que com a prática a coordenação motora entre a visão e o tato permitiu segurar e controlar o movimento para realizar determinada tarefa, aumentando a agilidade das mãos nos alunos em questão.

Neste projeto demonstramos que a DST proporcionou aos alunos a oportunidade de aprender, criar, pensar, interagir, conhecer, partilhar e realizar tarefas de uma forma mais lúdica, estimulante e criativa, alcançando os objetivos propostos pela investigadora.

Desta forma, ajudámos os alunos a superarem barreiras da sua limitação e valorizar as suas potencialidades como pessoa.

Após a conclusão deste projeto apoiado na ferramenta de DST abre-se uma nova janela para futuros projetos com ferramentas apoiadas nas TIC.

Os alunos sentem-se motivados para trabalhar com as novas tecnologias e depois deste trabalho achamos que seria possível começar a trabalhar a parte da escrita através DST, pois pelo menos dois dos alunos poderiam adquirir novas competências linguísticas no que concerne à escrita.

Os resultados que encontrámos neste estudo, não podem ser naturalmente generalizados, dado tratar-se apenas de um estudo de caso. Todavia, pensamos que o relato da experiência descrita, do seu processo e dos resultados finais a que chegámos, constituem indicadores importantes a considerar sobre a utilização do DST e esperamos que possam servir de base ao trabalho de outros docentes que trabalhem realidades que, embora diferentes da que considerámos, possam beneficiar de um estudo desta natureza.

Em suma, podemos considerar o DST como uma ferramenta que possibilita à criança com NEE usufruir de uma educação e formação de maior enriquecimento de saberes.

*“...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e línguas digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do*

---

*conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro. “*

(Zulian, & Freitas, 2000, s/p)

Finalmente, os alunos através do DST tiveram a oportunidade de aprender, interagir, criar, pensar e valorizar as suas potencialidades como pessoas. Estes tiveram a liberdade de mostrar o que não sabiam e o que sabiam, até chegar ao conhecimento sem medo, com motivação e prazer.

## **Bibliografia**

---

Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: creating narratives with new media*. Praeger: Santa Barbara.

Almeida, M. (2006). *Tecnologias da comunicação no apoio aos sujeitos com défice cognitivo, as especificidades dos utilizadores e os processos de flexibilização e adaptação do acesso, uso e participação em ambientes distribuídos de comunicação e aprendizagem – o caso das crianças portadoras de Trissomia 21*, Doutoramento, Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.

Amante, L.(2007) *As Tic na Escola e no Jardim de Infância: motivos e fatores para a sua integração*. Sísifo.Revista de Ciências da Educação 03, p.56.

Azevedo & Azevedo (2006). *Metodologia Científica, Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación cualitativa educativa*. Barcelona: CEAC.

Blackmore, J. (2003). *Effective Use of Information and Communication Technology (ICT) to Enhance Learning for Disadvantaged School Students*. Deakin Center for Education andChange. Institute of Koorie Education Deakin University. Institute of Disability Studies Deakin University. Consultado a 19/05/2013 e disponível em [http://www.decd.sa.gov.au/westernadelaide/files/links/Effective\\_ICT\\_report.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/westernadelaide/files/links/Effective_ICT_report.pdf)

Blomgren, C. (2009).*The Play of Digital storytelling: Choices and Challenges*. In G. Siemens & C. Fulford (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational*

*Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* . Chesapeake, VA: AACE. Consultado a 25/11/2012 e disponível em <http://www.editlib.org/p/31834>.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brown, A. L. (1978). *Knowing whwn, where and how to remembre: A problem of metacognition*. In R. Glaser (Ed.) *Advances in Instructional Pshychology*, 1, 77-166. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

---

Camões, IP (2012). Ensino Português no Estrangeiro, Direção de Serviços de Língua e Cultura, Lisboa.

Centre for digital storytelling - consultado a 25/09/ 2012 e disponível em [www.storycenter.org/](http://www.storycenter.org/)

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa.

Conselho da Europa (2002). Quadro europeu comum de referência para as línguas, Lisboa: ASA.

Correia, L. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Um guia para educadores e professores, Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Correia, M. & Martins, A. (2002). Inclusão: um Guia para Educadores e Professores. Braga: Quadrado Azul Editora.

Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED, pp.177-197.

Damásio, A. (2000). O sentimento de si: o corpo, a Emoção e a neurobiologia da Consciência. Publicações Europa-América.

Denzin, K. (1989). *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

Denzin, K. & Lincoln, S. (2003). “Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research”, em Denzin, N. K., e Y. S. Lincoln (eds.), *The Landscape of Qualitative Research – theories and issues*, 2.<sup>a</sup> ed., Sage, pp. 1-45.

Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência (2014) Ensino Português Estrangeiro, Consultado a 23 de Abril de 2014 e disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>

Dogan, B. & Robin, B. (2009). Educational uses of Digital storytelling: Creating Digital storytelling Contests for K-12 Students and Teachers. In C. Crawford et al.

---

(Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference Chesapeake, VA: AACE*. Consultado a 5/11/2012 e disponível em <http://www.distco.org/site2009-DOGAN-ROBIN.pdf>

DSLCL (2012). Programa A1/A2 - Documento de trabalho. Lisboa: Camões IP.

European Agency for Development in Special Needs Education (2004). *Special Education across Europe in 2003: Trends in 18 European Countries*. Dinamarca: Cord. EIJER (Ed).

Fielding, N., & Schreier, M. (2001). "Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods", In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (revista on-line), 2: 1 (54 parágrafos). Consultado 13/02/2013 Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2005a). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, 2.<sup>a</sup> ed., Ed. Monitor.

Flick, U. (2005b). "Triangulation in Qualitative Research", em Flick, U., E. V. Kardorff, e I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Sage, pp. 178-183.

Florian, L. & Hegarty, J. (2004). Introduction In L. Florian & J. Hegarty (Eds.), *ICT and Special Needs: A tool for inclusion* (pp. 1-6). Berkshire: Open University Press.

Florian, L. (2004). Uses of Technology that suport pupils with special educational needs. In L.Florian & J. Hegarty (Eds.), *ICT and Special Educational Needs: A Tool for Inclusion*. Berkshire: Open University Press.

Frazel, M. (2010) *Digital storytelling: Guide for Educators*. International Society for Technology in Education. United States of America.

Garrety, C. & Schmidt, D. (2008). The evolution of digital storytelling: from enhanced oral tradition to genres for education. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International*

---

Conference. Chesapeake, VA: AACE. Consultado a 25/11/ 2012 e disponível em <http://www.editlib.org/p/27289>.

Gil, C. (1991). Como elaborar projetos de pesquisa. 3ed. São Paulo: Atlas.

Gomez, G.; Flores, J. & Jiménez, E. (1996). Metodologia de la investigacion cualitativa. Malaga:Ediciones Aljibe.

Grosso, M.J. (org.) (2011). QuaREPE Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro - Documento Orientador, consultado a 25/01/2013 e disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in qualitative Research in Denzin, Thousand oaks, CA: SAGE Publications.

Halliday, T.(1998) A missão do reitor. Comunicação empresarial. São Paulo: Aberjo, nº29, p.32.

Hymes, Dell (1982). “Narrative Form as a ‘Grammar’ of Experience: Native Americans and a Glimpse of English.” *Journal of Education* 2, 121–42.

International Conference, Chesapeake, VA: AACE. Consultado a 29 /11/2012 e disponível em <http://www.editlib.org/p/22129>

Jakes, David S.(2005). Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital storytelling. Instructional Technology Coordinator, Illinois. Consultado 03/10/2012 e disponível em [http://www.jakesonline.org/dstory\\_ice.pdf](http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf)

Jesus, A. (2010). Narrativa Digital: uma Abordagem Multimodal na Aprendizagem de Inglês. Universidade do Minho. Consultado a 25/11/2012 e disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14496/1/Anabela%20Gomes%20de%20Jesus.pdf>

Kelle, U. (2001).“Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods”, em *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (revista on-line), 2: 1 (43 parágrafos).Consultado a 06/06/2013 e disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

---

Lambert, J. (2003). Digital storytelling Cookbokoand Travelling Companion, version 4.0. Consultado a 05/09/2012 e disponível em <http://dmp.osu.edu/dmac/supmaterials/Digital%20Storytelling%20Cookbook.pdf>

Lambert, J. (2007). Digital storytelling cookbook. Berkley, CA: Digital Diner Press.

Lambert, J. (2009). Digital storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Berkeley, CA: Digital Diner Press.

Lambert, J. (2010). Digital storytelling Cookbook. Consultado a 31/10/2012 e disponível em <http://www.storycenter.org/storage/publications/cookbook.pdf>

Lambert, J. (2013). Digital storytelling Capturing Lives, Creating Community, 4th edition. Routledge. Taylor & Francis Group. New York and London.

Leslie R. (2002). Digital storytelling Association. Consultado a 25/09/2012 e disponível em <http://electronicportfolios.com/digistory/>

Lopes, H. (2009). Estórias da vida: das páginas pessoais nas redes sociais à criação de narrativas pessoais mediatizadas; reflexão pessoal, agência e desafios. Instituto Universitário de Lisboa . Consultado a 10/12/2012 e disponível em [www.repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/2006/1/Tese\\_ok.asd.docx](http://www.repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/2006/1/Tese_ok.asd.docx)

Lüdke, M. & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Machado, J. (1992). "Porquê as Tecnologias da Informação e Comunicação nas Ciências?" In *Informática e Educação*, nº 3. Braga: Projecto Minerva.

Marconi, M. & Lakatos, E. (1990). Técnicas de Pesquisa. 3.ed., São Paulo: Atlas.

Martins, G. A.(2008). Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas.

Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (2003). Necessidades Educativas Especiais na Europa, Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, com a Contribuição da Eurydice, a Rede de Informação sobre

---

Educação na Europa, Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education.

Merklinger, D. & Schüler,L.(2014) Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics, Consultado a 27/07/2014 e disponível em <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/narrative-acquisition-educational-research-and-didactics>

Miller, C. (2010). Make me a story: teaching writing through digital storytelling. Portland. Stenhouse Publishers.

Miller, E. (2009). Digital storytelling. University of Northern Iowa. Consultado a 12/09/2012 e disponível em <http://www.uni.edu/icss/researchhelps/miller.pdf>

Miller, S. & Pennycuff, L.(2004) The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. Consultado a 28/07/2014 e disponível em <http://jcpe.wmwikis.net/file/view/miller.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011). Cours intégrés en langue maternelle portugaise Vade-mecum à l'intention des communes et des enseignants.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2012). les chiffres clés de l'éducation nationale statistiques et indicateurs 2010 – 2011, p.16.

Ministério da Educação (2001). Portfolio Europeu de Línguas.Consultado a 05/09/2012 e disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=76>

National Council on Disability (1993), In Study on the Financing of Assistive Technology Devices and Services for Individuals with Disabilities, A Report to the President and the Congress of the United States .Consultado a 19/052013 e disponível em <http://www.ncd.gov/publications/1993/Mar41993>

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

Oliveira, E. & Fisher, J. (2007). Tecnologia Na Aprendizagem: A Informática Como Alternativa No Processo De Ensino. Revista De Divulgação Técnico-Científica Do Icpq. Vol. 3, N.º 10, Jan.-Jun./2007.

---

Paley, V. G. A (2004). *Child's work. The importance of fantasy play*. Chicago: Chicago University Press.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: SAGE.

Piedade, H.&Cavaco, R. (S/D) *Importância da utilização de Realbooks no ensino do Inglês no 1º Ciclo*. Consultado a 20/08/2014 e disponível em [www.esse.ualg.pt/neele/projecto\\_real\\_books.doc](http://www.esse.ualg.pt/neele/projecto_real_books.doc)

Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante, Vol.3, nº 1, 3-17.

Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação (1ª ed.)*. Lisboa: Texto Editora.

Porter, B. (2004). *Digitales: The Art of Telling Digital Stories*. Sedalia.CO:Porter. United States of America.

Porter, B. (2005). *Digitales: The Art of Telling Digital Stories*. Sedalia.CO:Porter. United States of America.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Consultado a 16/11/2012 e disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

Prensky, M. (2010). *Entrevista Revista Época com Marc Prensky*. Consultado a 16/11/2012 e disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>

Quivy, R.& Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Radabaugh (1988). *Director IBM National Support Center for Persons with Disabilities*. Consultado a 15/07/2014 e disponível em <http://acessibilidade.pbworks.com/w/page/1308509/Relat%C3%B3rio%20de%20desenvolvimento>

---

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital storytelling. In Chris Crawford et al. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21<sup>st</sup> century classroom. Consultado a 29/11/2012 e disponível em <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>

Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rossitier, M. & Garcia, P. A (2010) . Digital storytelling: A New Player on the Narrative Field. New directions for adult and continuing education, n. 126, pp. 37-48.

Ryan, M.L.( 2004). Narrative across media : the languages of storytelling.Lincoln : University of Nebraska Press.

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão. Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem ,pp. 79 -86.

Salmon, C. (2008). Storytelling: la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits. Paris: La Decouverte.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, pp. 127-142.

Sancho, J. & Hernández, F. (2006). Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Santos, S. (2006). A Escrita e as TIC em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Um ponto de encontro, Tese de Mestrado, Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Consultado a 17/05/2013 e disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6325/2/A%20Escrita%20e%20as%20TIC%20em%20Crian%20as%20com%20Dificuldades%20de%20Aprendiza.pdf>

Speaker, Taylor e Kamen, (2004). Storytelling: Enhancing Language Acquisition in Young Children. Education, 125 (1), 3-14.

---

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STATEC (2011). Recensement général de la population 2011. Consultado a 05/05/ 2013 e disponível em <http://www.statistiques.public.lu/fr/enquetes/espace-menages/recensement/>

Sylla, C. S. (2014). *Developing and evaluating pedagogical digital manipulatives for preschool: the case of TOK – Touch, Organize, Create*. Tese de doutoramento em Educação, especialidade Tecnologia Educativa. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Tashakkori, A. & C. Teddlie (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches (Applied Social Research Methods Series, vol. 46)*, Londres, SAGE.

Tuckman, B.W. (2002). *Manual de investigação em educação (2ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization) (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

Valente, José A. & Freire, Fernanda M. P. (2001). *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez.

Vásquez. R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Vieira, Cristina M. (1999). *A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas á sua fidelidade e credibilidade*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 2, pp. 89-11.

Vieira, F. & Pereira, M. C. (2003). *Se houvera quem me ensinara – educação de pessoas com deficiência. (2ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

---

Warnock et al. (1978). Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young Stationery Office. People. London: Her Majesty's.

Wellmann, H. (1988). "First steps in the child's theorizing of the mind." J. Astington, P. Harris & D. Olson (eds.). Developing Theories of Mind. Cambridge: Cambridge UP, p.86..

Wikipédia (2012). Digital storytelling. Consultado a 09/09/2012 e disponível em [n.wikipedia.org/wiki/Digital\\_storytelling](http://n.wikipedia.org/wiki/Digital_storytelling).

Wright, C; Bacigalupa, C.; Black T.; Burton, M. (2008). Windows into children's thinking. A guide to storytelling and dramatization. In Early Childhood Education Journal, 35, 365-369.

Yin, R.(1993). Applications of case study research. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Zylian, Margaret S. & Freitas, S. N. (2001). Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 2, n. 18, p. 112.



## **Anexos**

**Carta ao Encarregado de Educação**



Echternach, 18 de maio de 2013

Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

No âmbito do projeto Digital storytelling - Narrativas Digitais (arte de contar histórias aplicada num contexto multimédia, consistindo num vídeo curto que recorre a imagens e sons para narrar uma história), em Língua Cultura Portuguesa, venho solicitar a V.Ex.<sup>a</sup> o preenchimento do questionário anexo.

Grata pela colaboração e pelo seu tempo despendido

Cordialmente,

A professora de Língua e Culturas Portuguesas

Anabela Ramos

**Questionário ao Encarregado de Educação**



## Questionário ao Encarregado de Educação

1- Tem computador em casa?

Sim  Não

2- O seu computador tem ligação à internet?

Sim  Não

3- Tem conhecimento do projeto Digital storytelling - Narrativas Digitais, na disciplina de Língua e Culturas Portuguesas?

Sim  Não

4- Costuma ir à internet consultar o blogue <http://narrativasdigitais-ced.blogspot.com/>, para ver os trabalhos do seu filho(a) ?

Sim  Não  Às  vezes

5- O seu filho(a) fala ou comenta sobre o que faz nas aulas de Língua e Culturas Portuguesas?

Sim  Não  Às  vezes

Se sim, ou às vezes, indique qual(ais).

---

---

---

6- O seu filho(a) costuma aceder à internet para mostrar os vídeos que faz?

---

Sim  Não

7- Indique com que frequência o seu filho(a) costuma aceder à internet.

Todos dos dias  Ao fim de semana

Duas vezes por semana  Raramente

Três vezes por semana  Nunca

## **Questionário ao aluno**



## Questionário ao aluno

Nome: \_\_\_\_\_

**Género** Feminino  Masculino

### 1- Tens computador?

Sim  Não

### 2- Tens acesso à internet em casa?

Sim  Não

### 3- Onde é que começaste a usar um computador?

Na escola?

Em casa?

Na aula de Língua e Culturas Portuguesas?


### 4- Com que frequência costuma aceder à internet?

Todos dos dias  Ao fim de semana

Duas vezes por semana  Raramente

Três vezes por semana  Nunca

**5- Gostas de ouvir histórias em português**

Sim  Não

Obrigada pela tua colaboração!

**Guião para a entrevista individual**



### **Guião para a entrevista individual.**

- 1- O que gostas mais de fazer nas aulas de Língua e Culturas Portuguesas? Porquê?
  
- 2- Consideras que com esta experiencia de fazer narrativas digitais te possibilitou aprender mais português? Porquê?
  
- 3- Gostavas de continuar este projeto para o próximo ano letivo? E Porquê?