



**O CINEMA ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA NA  
BIBLIOTECA ESCOLAR E O SEU IMPACTO NO  
AUTOCONCEITO ACADÉMICO DE ALUNOS DO ENSINO  
BÁSICO**

Mariana da Luz Guergosso Meireles

**MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO  
E BIBLIOTECAS ESCOLARES**

2024



**O CINEMA ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA NA  
BIBLIOTECA ESCOLAR E O SEU IMPACTO NO AUTOCONCEITO  
ACADÉMICO DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO**

Mariana da Luz Guergosso Meireles

**MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E BIBLIOTECAS ESCOLARES**

Dissertação orientada pelo

Professor Doutor José António Marques Moreira

**Ano 2024**





## Agradecimentos

Deixo um agradecimento especial:

- Ao meu orientador, o Professor Doutor José António Moreira, pela sua orientação e apoio, pela pertinência das suas observações, pela simpatia e disponibilidade manifestada, bem como, pelo entusiasmo que colocou neste meu trabalho, acreditando sempre em mim, e proporcionando-me pistas valiosas, desafios, e a liberdade e força necessárias para chegar a bom porto.

Foi uma honra poder participar, sob sua alçada, no programa BIP Erasmus, uma experiência que também ajudou na minha motivação para este trabalho e me proporcionou conhecimento e enriquecimento pessoal.

Muito obrigada, caro professor!

- À coordenação do curso, Professora Doutora Ana Novo e Professora Doutora Glória Bastos, pelo acompanhamento ao longo do curso e constante incentivo a manter-me focada neste longo percurso.

- Aos meus colegas de mestrado, que com as nossas dúvidas e desesperos, nos vamos apoiando e animando para concluir este comprido e, muitas vezes, penoso caminho.

- A todos aqueles que contribuíram para a realização do presente trabalho, em especial, aos alunos e professora envolvidos, pela sua total disponibilidade em participarem neste estudo, bem como, pelo seu entusiasmo.

- E por fim, à minha família, que suportaram tantas horas de ausência para que este mestrado se concluísse, em especial às minhas filhas, Beatriz e Inês, – por elas tudo, sem elas nada! Um sincero obrigado!

## **Declaração de integridade**

### **Statement of integrity**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 18 de abril de 2023

Nome completo/Full name: *Mariana da Luz Guergosso Meireles*

Assinatura/Signature

---

manuscrita ou digital / handwritten or digital

## **O cinema enquanto proposta pedagógica na biblioteca escolar e o seu impacto no autoconceito académico de alunos do ensino básico**

### **Resumo**

Este trabalho de investigação, pretende analisar a importância da integração pedagógica do cinema em contexto da biblioteca escolar e o impacto que pode ter, a nível da promoção do autoconceito académico dos alunos do 1º ciclo, sobretudo, em relação às dimensões da motivação, da orientação para a tarefa, da confiança nas suas próprias capacidades e da relação com os colegas.

A Biblioteca Escolar, com os seus recursos, em particular o PNC e atendendo às particularidades da filmografia, pretende desenvolver um trabalho colaborativo com os docentes enriquecendo o processo de ensino e privilegiando o desenvolvimento de competências base nos alunos, contribuindo desta forma para o sucesso e construção do seu projeto de vida.

O presente estudo, que se debruça sobre o universo de 19 alunos de uma turma do 3º ano de escolaridade do ensino básico, é de natureza qualitativa e baseia-se numa metodologia de *Design Based Research*, utilizando como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, inspirado e adaptado da *Self Concept as a Learner Scale* e respeitando as suas quatro dimensões originais: Motivação; Orientação para a Tarefa; Confiança nas Capacidades e Relações com os Colegas.

O objetivo deste trabalho é pôr em evidência o cruzamento fértil entre o cinema, o currículo e o autoconceito académico, analisando os benefícios decorrentes da sua integração no contexto da biblioteca escolar, espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências transversais definidas para escola do século XXI. Os resultados do estudo permitem-nos concluir que sugere que a estratégia pedagógica implementada através da incorporação do cinema em contexto da Biblioteca Escolar teve um impacto positivo no autoconceito dos alunos, nas dimensões consideradas.

**Palavras-chave:** cinema, autoconceito académico, biblioteca escolar, currículo

## **Cinema as a pedagogical proposal in the school library and its impact on the academic self-concept of primary school pupils**

### **Abstract**

This research project aims to analyze the importance of the pedagogical integration of cinema in the context of the school library and the impact it can have on promoting the academic self-concept of elementary school students, especially in relation to the dimensions of motivation, task orientation, confidence in their own abilities and relationships with colleagues.

The School Library, with its resources, in particular the PNC and taking into account the particularities of filmography, aims to develop collaborative work with teachers, enriching the teaching process and focusing on the development of basic skills in students, thus contributing to their success and the construction of their life project.

This is a qualitative study of 19 students in a third year primary school class, based on a Design Based Research methodology, using a questionnaire survey as the data collection instrument, inspired by and adapted from the Self Concept as a Learner Scale and respecting its four original dimensions: Motivation; Task Orientation; Confidence in Capabilities and Relationships with Colleagues.

Our aim is to highlight the fertile intersection between cinema, the curriculum and academic self-concept, analyzing the benefits of integrating them into the context of the school library, a privileged space for developing the transversal competences defined for 21st century schools. The results of our study allow us to conclude that it suggests that the pedagogical strategy implemented through the incorporation of cinema in the context of the School Library had a positive impact on students' self-concept in the dimensions considered.

**Keywords:** cinema, academic self-concept, school library, curriculum

## **Nota prévia:**

A presente dissertação segue o novo acordo ortográfico.

As citações transcritas em português, referentes a edições de língua estrangeira, e presentes na seguinte prova foram livremente traduzidas e/ou transcritas pelo autor.

# Índice geral

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>IV</b>
<b>DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE</b> .....	<b>V</b>
<b>STATEMENT OF INTEGRITY</b> .....	<b>V</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VII</b>
<b>NOTA PRÉVIA:</b> .....	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>XI</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS</b> .....	<b>XII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>PARTE I</b> .....	<b>22</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>22</b>
<b>1- ESCOLA E BIBLIOTECA – LEITURAS CRUZADAS</b> .....	<b>23</b>
1.1- <i>BREVE PERCURSO SOBRE A HISTÓRIA DAS BIBLIOTECAS</i> .....	<i>25</i>
1.2 - <i>BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA</i> .....	<i>28</i>
1.3 - <i>OBJETIVOS E FUNÇÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR</i> .....	<i>30</i>
1.4 - <i>A BIBLIOTECA E OS DESAFIOS DA ERA DIGITAL</i> .....	<i>33</i>
<b>2- O BIBLIOTECÁRIO – EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO</b> .....	<b>34</b>
2.1- <i>O PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO E SUAS FUNÇÕES</i> .....	<i>36</i>
<b>3 - O PODER COMUNICATIVO DA IMAGEM</b> .....	<b>40</b>
3.1 - <i>A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM NA COMUNICAÇÃO</i> .....	<i>41</i>
3.2 – <i>O uso da imagem em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem</i> .....	<i>45</i>
<b>4- O CINEMA</b> .....	<b>49</b>
4.1- <i>O CINEMA MUDO – O BRILHANTISMO DA IMAGEM</i> .....	<i>50</i>
4.2- <i>Do MUDO À ERA MODERNA: A TRAJETÓRIA DO CINEMA</i> .....	<i>54</i>
4.3- <i>O PNC</i> .....	<i>57</i>
4.4 - <i>O CINEMA COMO RECURSO PROMOTOR DO SUCESSO EDUCATIVO</i> .....	<i>61</i>
<b>5 - AUTOCONCEITO ACADÉMICO</b> .....	<b>68</b>
5.1. <i>DEFINIÇÃO DO CONCEITO</i> .....	<i>68</i>

5.2. <i>RELAÇÃO ENTRE AUTOCONCEITO ACADÊMICO E RENDIMENTO ESCOLAR</i> .....	69
<b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>74</b>
<b>6 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>75</b>
<i>NOTA INTRODUTÓRIA</i> .....	75
6.1. <i>FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO</i> .....	75
6.1.1- <i>Caraterísticas da Design Based Research</i> .....	77
6.2- <i>DESIGN DA INVESTIGAÇÃO</i> .....	80
6.2.1. <i>Contexto educativo e participantes do estudo</i> .....	81
6.2.1.1. <i>Contexto educativo</i> .....	81
6.2.1.2. <i>Participantes do estudo</i> .....	82
6.3. <i>PROCESSOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS</i> .....	83
6.3.1. <i>Instrumentos de recolha de dados</i> .....	83
6.3.1.1. <i>Inquérito por questionário aplicado aos estudantes: Self Concept as a Learner Scale (SCAL)</i> .....	84
6.3.2. <i>Procedimentos em relação ao trabalho de campo</i> .....	85
6.3.2.1. <i>Aplicação do Inquérito por Questionário</i> .....	89
6.4. <i>MÉTODOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS</i> .....	90
6.5. <i>QUESTÕES ÉTICAS</i> .....	91
<b>7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	<b>92</b>
7.1. <i>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS OBTIDOS POR APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS</i> .....	94
7.1.1. <i>Motivação</i> .....	95
7.1.2 <i>Orientação para a tarefa</i> .....	98
7.1.3 <i>Confiança nas Capacidades</i> .....	101
7.1.4 - <i>Relação com os colegas</i> .....	104
7.2. <i>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS OBTIDOS POR APLICAÇÃO DAS QUESTÕES INSPIRADAS NA SELF-CONCEPT AS A LEARNER SCALE (SCAL), À PROFESSORA TITULAR.</i> .....	108
7.3 - <i>PERCEÇÕES DA PROFESSORA INVESTIGADORA (COM BASE NAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS EM CONTEXTO)</i> .....	110
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>112</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>117</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>123</b>

## Índice de tabelas

Tabela 1. Critérios para a seleção dos filmes e documentários a trabalhar em sala de aula. Adaptado de Breu, 2010, p.61. Fonte: Pereira, 2016, p.39. ....	87
Tabela 2. Filmes selecionados. ....	87
Tabela 3. Unidades de registo exemplificativas resultantes da questão 1 - Dimensão Motivação. Fonte: Autora.....	96
Tabela 4. Unidades de registo exemplificativas resultantes da questão 2 - Dimensão Orientação para a Tarefa. Fonte: Autora. ....	99
Tabela 5. Unidades de registo exemplificativas resultantes da aplicação da questão 3 - Dimensão Confiança nas Capacidades. Fonte: Autora. ....	102
Tabela 6. Unidades de registo exemplificativas resultantes da questão 4 - Dimensão Relação com os Colegas. Fonte: Autora. ....	105

## Índice de figuras

Figura 1. Competências para o século 21. Retirado de Trindade & Moreira, 2017. ....	16
Figura 2. Irmãos Lumière e o cinematógrafo. Retirado de Talipot Studio. ....	49
Figura 3. O enquadramento estabelece a fonte sonora (cão) e o ponto de escuta (homem).....	51
Figura 4. No intertítulo faz-se entender o discurso intimidador e autoritário, pelo aumento e.....	52
Figura 5. O close da sirene repetidas vezes, lembra ao espetador que ela ressoa constantemente.....	52
Figura 6. Logótipo do PNC. ....	57
Figura 7. Quadro explicativo. Retirado de Silbiger, 2005, p. 380. ....	66
Figura 8. Testemunho do aluno E15. ....	97
Figura 9. Testemunho do aluno E18. ....	97
Figura 10. Testemunho do aluno E16.....	100
Figura 11. Testemunho do aluno E18.....	102
Figura 12. Testemunho do aluno E6. ....	103
Figura 13. Testemunhos dos alunos: E18, E5 e E15.....	107

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

AIC – Academia Internacional de Cinema

BE – Biblioteca Escolar

DBR - *Design Based Research*

DGE - Direção Geral de Educação

DL - Decreto-Lei

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EpM - Educação para os Média

INSERT - Estratégia Digital de Literacia Fílmica (Universidade Católica)

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PNA - Plano nacional das Artes

PNC - Plano Nacional de Cinema

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SCAL - *Self Concept as Learner*

SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

# INTRODUÇÃO

*Toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, tem em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem.*

(Aristóteles filósofo grego -384-321 a.C.)

Nunca como hoje houve a consciência de que as tecnologias estão a marcar o surgimento de uma nova sociedade informacional, maximizada pela proliferação tecnológica que acentua mudanças na economia, na política, nas comunicações, na socialização e até na educação.

Face a todas estas transformações deparamo-nos com a necessidade da construção de novas dinâmicas de aprendizagem, novos processos de comunicação educacional, utilizando as diferentes opções que a tecnologia nos pode oferecer, fazendo abordagens diferenciadas, onde prevaleçam aprendizagens ativas que se apoiem, por um lado na interação entre os atores educativos, e por outro nas atividades colaborativas e na autonomia.

Neste sentido é importante apropriarmo-nos das vantagens das tecnologias para a criação de novos cenários de aprendizagem mais motivadores e estimulantes que possam desenvolver aptidões de desempenho como o foco, a colaboração, a criatividade, a resolução de problemas, mas também qualidades de carácter como o respeito e valorização do outro, a empatia, a persistência, a curiosidade...

A União Europeia em 2013, com a comunicação “Abrir a Educação” pretendeu alertar os países da União Europeia para a necessidade de incrementar formas inovadoras de aprendizagem, de elevada qualidade, com recurso às novas tecnologias e conteúdos digitais, propondo-se desenvolver ações para capacitar as instituições educativas a fim de poderem promover as melhores práticas, referindo que “a tecnologia constitui uma oportunidade para aumentar a eficiência e a

equidade na educação” e reclamando ainda que “todas as instituições de ensino devem melhorar a sua capacidade de adaptação, promover a inovação e explorar o potencial das tecnologias e dos conteúdos digitais”.

Levando em linha de conta estas recomendações, a Biblioteca Escolar como entidade que “*fornece informação e ideias que são fundamentais para sermos bem-sucedidos na sociedade atual baseada na informação e no conhecimento*” (Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar (2000, p.1) deve promover novos cenários de aprendizagem informal, fazendo prática de uma oferta educativa diversificada, agora possível graças à tecnologia, a fim de reforçar a motivação dos alunos e a eficácia na aprendizagem, esta mais centrada no aluno e no seu saber-fazer do que na mera aquisição ou repetição de informação.

No reforço desta ideia surge em 2014 o “Referencial de Educação para os Média” do Ministério da Educação e Ciência que propõe um quadro de referência para o trabalho pedagógico em torno das questões da Educação para os *Média* no pré-escolar e ensino básico e secundário. Uma vez que os nossos jovens são hoje consumidores ávidos nesta área, pretende-se, desta forma, proporcionar-lhes instrumentos que os habilitarão a um uso consciente dos mesmos e dos perigos a que através deles se podem expor. Neste referencial podemos ler que este é um processo “que vai capacitando as pessoas para se tornarem cidadãs sensíveis, ativas e responsáveis” (p.6) e que supõe a “aquisição de capacidades de reflexão e espírito crítico” o que implica fazer dos *média* “objeto de estudo, de reflexão e de prática” (p.7). Neste documento (p.15) podemos encontrar a “Síntese dos Resultados de Aprendizagem por Tema”, onde podemos ler em relação ao tema 3 – Tipos de média – “Os alunos identificam diferentes tipos de media, caracterizam as suas principais funções e conhecem as suas linguagens específicas. Demonstram capacidade para analisar e interpretar criticamente os media, os seus conteúdos e mensagens”.

É reconhecido que as bibliotecas escolares têm tido um trabalho crescente neste domínio a fim de tornar os alunos capazes de serem consumidores mediáticos informados e criteriosos. Segundo nos diz Pereira (2021, p.7) num estudo encomendado pela Entidade Reguladora da Comunicação em 2011, as bibliotecas

escolares surgem como “principais atores da Educação para os Média (EpM) nas escolas, sobretudo nas áreas do jornalismo escolar, da literacia digital e do cinema”, tornando-se assim a Biblioteca Escolar um reconhecido parceiro que tem desenvolvido um trabalho fundamental neste âmbito. Desta forma confirma-se o papel das bibliotecas escolares como centros de aprendizagem e não meros centros de recursos, tal como prevê a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA 2015) que aponta que os recursos são os meios que as bibliotecas possuem para cumprir o propósito de melhorar o ensino e a aprendizagem para todos e fazer a diferença na vida dos jovens (p.16) tornando-se um agente catalisador de mudança.

Desta forma, independentemente da tecnologia a utilizar, precisamos ter presente o propósito pedagógico a atingir e que competências pretendemos desenvolver (Trindade & Moreira, *in* Moreira & Vieira, 2017, p.100). Contudo, não devemos deixar de nos questionar se essas competências são úteis para os estudantes do século XXI e se o uso das tecnologias permitirá desenvolver esse tipo de competências.

Trindade e Moreira (2017) falam-nos do documento *New Visions for Education: Unlocking the Potencial of Technology o World Economic Forum*, publicado em 2015 onde são inventariadas as competências para o século 21. Este documento, segundo os autores referidos, divide estas competências em três categorias: literacias fundacionais – onde se incluem competências de literacia da leitura, escrita e cálculo, literacia científica, informática, financeira, cultural e cívica - são nestas competências que se tem focado a educação tradicional; competências-chave – onde se incluem o pensamento crítico e aptidão para resolver problemas, a criatividade, aptidões de comunicação e colaboração e as qualidades de carácter como a persistência, resistência à frustração, a adaptabilidade, a curiosidade, a iniciativa, a liderança e a sensibilidade às questões sociais e culturais.

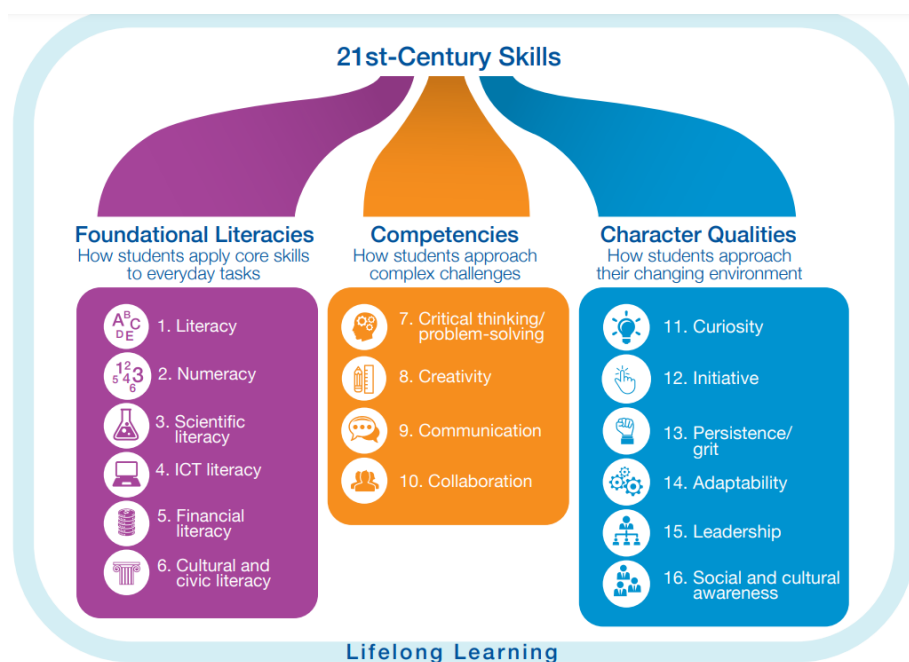


Figura 1. Competências para o século 21. Retirado de Trindade & Moreira, 2017.

Hoje, de todas estas competências, as que as empresas mais valorizam são as competências-chave e as qualidades de carácter, competências que se distinguem das tradicionais pela sua natureza transversal e de abrangência multidimensional (aptidões, saberes, valores, atitudes), daí devemos questionar-nos se estamos a trabalhar estas valências na nossa sala de aula. Se não estamos a exercitar fortemente estas competências, estamos realmente a preparar os alunos para futuros bem-sucedidos? Estamos a capacitá-los para a sociedade tecnológica?

Perante isto, o nosso desafio é criar cenários de aprendizagem que, para além da aquisição de conhecimentos, promovam também o desenvolvimento de competências de aprendizagem às quais associamos a capacidade de aprender de forma autónoma e responsável. Práticas pedagógicas ativas que promovam ambientes de aprendizagem mais produtivos, onde os alunos sejam incentivados ao trabalho de equipa, a avaliar criticamente a informação e a produzir conhecimento, aprendizagens que promovam a iniciativa, a curiosidade. Enfim, aprendizagens que se apoiem nos quatro pilares da educação para o século XXI: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a ser (UNESCO, 2010).

Nos tempos atuais o conhecimento é-nos veiculado já não tanto pela análise textual abstrativa, mas essencialmente pela linguagem audiovisual, assente no poder da emoção, tendo a imagem como suporte narrativo e que leva o estudante a interagir de forma dinâmica com essas linguagens.

Moran (1995) referindo-se ao uso do vídeo em sala de aula, diz que ele está ligado a um contexto de lazer e entretenimento, significando descanso e não “aula” na cabeça dos alunos, modificando a postura e as expectativas em relação ao seu uso, pelo que precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair os alunos para assuntos da nossa planificação pedagógica e promover o gosto e entusiasmo para com a escola.

Uma das várias propostas que este autor faz para a utilização do vídeo em sala de aula é o “Vídeo como sensibilização”, dizendo que “um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria”.

Tal como destaca Moran um filme está umbilicalmente ligado a lazer e entretenimento, criando expectativas em relação ao seu uso e que seria perfeito para motivar alunos para temas pedagógicos despertando interesse, curiosidade e desejo de pesquisa. O cinema torna-se desta forma uma ferramenta pedagógica poderosa quer pela sua persuasão quer pelo seu poder em persistir na nossa memória.

Daí este estudo investigativo pretender perspetivar um *design* alternativo de aprendizagem baseado no modelo desenvolvido por Moreira (2017), promovendo aprendizagens baseadas na “desconstrução” de imagens em movimento e estudando o efeito do modelo no desenvolvimento do autoconceito académico a nível das diferentes dimensões consideradas: *motivação, orientação para a tarefa, confiança nas capacidades e relação com os colegas*.

## PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho apoiou-se na prática profissional da professora investigadora, professora bibliotecária em duas bibliotecas do 1º ciclo do ensino básico, e o seu entusiasmo pelo uso de recursos audiovisuais para enriquecer o ambiente de aprendizagem, na intenção de proporcionar aos alunos a aquisição de um “alfabetismo visual crítico” que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar” (Hernández, 2007, p.24).

Hoje com a tecnologia é fácil facultar ao aluno o contacto com imagens. As imagens ligam-nos a contextos sociais, culturais, políticos, religiosos e na sociedade atual as imagens têm em nós uma influência incontestável, tal como afirma Hernández “as representações visuais contribuem, como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser” (2007, P. 31).

A escola, e em particular a Biblioteca Escolar, deve constituir-se como um centro de aprendizagem e conhecimento, bem como “um espaço de prazer onde vale a pena estar, porque nele somos desafiados, confrontados e questionados” (Hernández, 2007, P. 15). Por seu turno, Moreira (2017) afirma que “incluir um filme numa atividade de aprendizagem pode ser uma estratégia muito adequada para estimular a experiência educativa, pois quando a educação se associa ao cinema, ela tende a ser inspirada, levando a práticas educativas que recuperam a magia do que significa aprender”. Moreira também afirma que os modelos pedagógicos que se baseiam na autoaprendizagem e na aprendizagem colaborativa e interação com os pares, podem ter efeitos muito positivos no autoconceito académico dos alunos (2017, p. 88).

Desta forma, pretendemos perceber como é que os recursos audiovisuais, em particular o cinema como promotor de aprendizagens ativas, pode ter impacto na promoção do autoconceito académico ou seja na “imagem que uma pessoa desenvolve e tem de si próprio como alguém envolvido numa escola específica e num processo de aprendizagem”, uma vez que o autoconceito académico surge

“como um constructo central, como uma dimensão que promove e facilita a aprendizagem” (Moreira, 2017).

A presente pesquisa fará então uso de um modelo pedagógico centrado na “desconstrução” de imagens em movimento que foi publicado numa revista científica recentemente por Moreira (2017) e que tem como título: “*A pedagogical model to deconstruct moving pictures in virtual learning environments and its impact on the self-concept of postgraduate students*”. Este é um modelo enraizado em teorias humanistas, socioconstrutivistas e colaborativas, sendo que o nosso objetivo é analisar o impacto que o cinema, enquadrado numa estratégia pedagógica, pode ter no autoconceito académico dos alunos do 3º ano do ensino básico em termos de motivação, orientação para a tarefa, confiança nas suas próprias capacidades e relação com os colegas.

Em resumo, e levando em linha de conta Moreira (2017) quando diz “as principais competências futuras incluem a capacidade de desenvolver novas formas de utilização de recursos audiovisuais para melhorar o ambiente de aprendizagem”, pretende-se colocar em prática uma metodologia que facilite a aprendizagem de conteúdos lecionados, avaliando de que forma essa estratégia pode impactar o autoconceito académico dos estudantes, isto é, a implementação de novos cenários de aprendizagem deve ser aferida como forma de obter dados relevantes que permitam avaliar a adequação desses *designs* alternativos de aprendizagem (Sol & Moreira, 2013).

Tendo presente este contexto, constrói-se então a questão central:

- Será que o cinema, enquanto proposta pedagógica desenvolvida em contexto de Biblioteca Escolar, poderá influenciar o autoconceito académico dos alunos do 1º ciclo?

Tomando como universo de investigação os 19 alunos de uma turma de 3º ano do ensino básico pretendemos perceber de que forma o uso do cinema enquadrado numa pedagogia pela imagem, em contexto de biblioteca escolar, pode aumentar os níveis de autoconceito académico de cada aluno e, conseqüentemente, promover o seu sucesso académico.

Nesse sentido foram formuladas as seguintes questões complementares:

- *O uso do cinema como recurso didático pode ser um fator motivacional para alunos do 1º ciclo?*
- *O cinema pode contribuir para enriquecer o ambiente de aprendizagem da turma e promover o sucesso educativo?*
- *Qual o impacto que o uso do cinema, enquanto proposta pedagógica na biblioteca escolar, poderá ter no autoconceito académico de alunos do 1º ciclo?*

Mas para podermos obter respostas para as questões levantadas há um caminho investigativo a percorrer, num processo sistemático, organizado e objetivo, sendo que “procurar dar respostas consistentes e válidas aos problemas é um dos desafios que podemos associar ao conceito de investigação” (Morais, 2013, p. 2). Nesse sentido e reportando-nos às questões enunciadas, importa agora enumerar os objetivos que delimitamos, a saber:

- Averiguar de que modo o cinema pode contribuir para desenvolver nos alunos competências a nível da comunicação, da colaboração, do espírito crítico ou da criatividade.
- Analisar as vantagens, do ponto de vista da sociabilidade, que o cinema acarreta para os alunos em contexto sala de aula.
- Analisar as vantagens pedagógicas que o cinema acarreta para os alunos em contexto sala de aula.
- Perceber se o cinema, enquanto recurso educativo, influencia a atitude dos alunos perante as tarefas escolares.
- Perceber de que forma o cinema, enquanto recurso educativo, influencia a turma como grupo de trabalho e suas dinâmicas.
- Desenvolver dinâmicas de grupo onde sejam explorados conteúdos curriculares através do uso do cinema, fomentando a sua análise e “desconstrução”.

O foco da análise será, pois, o papel do cinema como recurso e estratégia de ensino, com o intuito de provocar o aluno e despertar a sua curiosidade. Uma vez que através do cinema, “somos transportados para um lugar onde deixamos de ser meros espectadores para viver emoções” (Fantin, 2005). Neste sentido, o cinema pode assumir-se como um recurso pedagógico importante numa nova ecologia educativa, porque para além de divertir e entreter, o cinema também forma, lançando sementes de interrogação e de inquietação, aguçando sensibilidades e consciências e o seu uso em sala de aula “contribui para o alargamento das fronteiras da escola e do ensino como um todo” (Christofolletti, 2009).

## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1- ESCOLA E BIBLIOTECA – LEITURAS CRUZADAS

A legislação portuguesa preconiza que a escola seja responsável pela “promoção de uma cultura de qualidade e de rigor que assegure a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo” (Despacho Normativo n.º 50/2005).

Também o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril nos diz que, “As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”.

Neste sentido a escola deve reorganizar-se, “alterar abordagens tradicionais e adequar-se a novas práticas pedagógicas” (Castro, 2014), para atender às reais necessidades do seu público, facilitando o acesso aos conteúdos a todos os alunos, atendendo às particularidades de cada um, permitindo-lhes tornar-se um cidadão capaz.

Ora, dentro da escola, a biblioteca escolar apresenta-se como um espaço privilegiado para a construção e promoção do sucesso educativo, devendo constituir-se como o centro da aprendizagem e do conhecimento, facilitando a interação e a participação na vida social e escolar e estando ao serviço de todos os utilizadores (Pires, 2017, P.9).

Ao professor, como participante direto na educação e à BE, empenhada em promover aprendizagens, informação, conhecimento, progresso e democracia, assiste o dever de criar meios para alcançar a atenção e despertar o interesse dos alunos, fazendo uso de estratégias metodológicas que tornem as aulas mais interessantes e cativantes, levando em consideração as características dos alunos do século XXI. Pires (2017, P. 2) alerta-nos dizendo:

“a marca de uma biblioteca escolar do século XXI, embora ditada pelas suas coleções, a sua tecnologia, a sua equipa educativa, o seu espaço e a sua organização, é cada vez mais imposta pelas suas ações e evidências que mostram que a biblioteca faz uma diferença real na aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles que revelam necessidades educativas especiais”.

O professor bibliotecário deve então ter uma atitude ativa e dinâmica, adotando práticas inovadoras que promovam a igualdade de oportunidades, proporcionando experiências significativas e valorativas, a fim de contribuir para a integração social dos alunos.

Por sua vez, o cinema, uma arte de carácter persuasivo, que promove o encontro privilegiado com a alteridade e que intervém na realidade, veiculando novas perspetivas e transmitindo valores e ideologias, oferece imagens ao espetador, que captando-as, as cruza com as que fazem parte da sua memória - As cenas que vemos estampadas nas telas não dizem somente daquelas personagens cuja história se desenvolve à nossa frente, no tempo que durar a projeção, mas remetem a todas as outras histórias e personagens que habitam as nossas lembranças” (Coutinho, 2002, p.37). Este contacto produz no espetador marcas, impressões, sentimentos e é desta forma que o cinema consegue transmitir mensagens ao espetador, algumas delas de alerta à sociedade, destacando os diferentes problemas do dia-a-dia e promovendo a participação democrática na vida comunitária.

Assim, fazendo uso do cinema, a biblioteca escolar poderá levar a cabo ações bem-sucedidas de estímulo ao sucesso, junto dos alunos.

Considerando o que diz Napolitano (2003, p.15),

“A escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espetador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio”

## 1.1- Breve percurso sobre a história das bibliotecas

*No Egito, as bibliotecas eram chamadas "Tesouro dos remédios da alma".  
De fato é nelas que se cura a ignorância, a mais perigosa das enfermidades e  
a origem de todas as outras.  
(Jacques Bossuet)*

As bibliotecas existem desde a antiguidade pré-clássica, não com a configuração com que hoje se nos apresentam, mas com o mesmo objetivo - preservar e disseminar o conhecimento. A sua importância ao longo da história é inquestionável.

Vários achados arqueológicos comprovam que a história das bibliotecas remonta a mais de 5.000 anos, quando as primeiras bibliotecas surgiram no Crescente Fértil, uma região que se estendia do Egito ao Iraque e onde foram encontrados os primeiros registros de escrita em tabuletas de argila. Esses registros eram armazenados em templos e palácios, sendo acessíveis apenas a alguns sacerdotes e governantes.

As bibliotecas foram sofrendo alterações ao longo das épocas, acompanhando o desenvolvimento da escrita e do livro, mas permanecendo como cunhos do interesse das civilizações em conservar e difundir conhecimento, transmitindo a cultura. A Biblioteca de Alexandria, fundada no Egito em 300 a.C. por Ptolomeu I Soter, surge como a mais significativa e célebre da antiguidade, representando o ápice desse período. Fundada com o objetivo de colecionar e difundir a literatura grega torna-se num dos maiores centros de produção de conhecimento, possuindo uma coleção estimada em cerca de 500.000 rolos de papiro. Desta forma, esta poderosa biblioteca faz de Alexandria um centro irradiador da cultura grega. No entanto, é na Grécia que surge pela primeira vez o termo biblioteca, significando "cofre do livro", onde se conservava a memória coletiva registrando-a em suportes materiais diferenciados. Também, desde as origens, esteve sempre implícita a função de "serviço", isto é, de uso e pesquisa de informação.

No ocidente, as primeiras bibliotecas surgem em Atenas durante o século 4 a. C. associadas às grandes escolas de filosofia. Durante a idade média, predominam bibliotecas albergadas nos mosteiros e igrejas uma vez que os livros eram considerados essenciais para a vida espiritual, contudo o acervo era vedado ao público geral.

Com o advento da imprensa de Gutenberg, em meados do século XV, as bibliotecas começaram a expandir-se rapidamente em todo o mundo ocidental, sendo que durante o séc. XVI se assiste ao declínio das bibliotecas monásticas e ao aumento das bibliotecas reais.

Com o Renascimento, houve um grande interesse pelo conhecimento clássico e as primeiras bibliotecas modernas aparecem no séc. XVIII como “Bibliotecas Nacionais” em Inglaterra, Itália, França, Estados Unidos... incluindo a Biblioteca Nacional de Portugal que foi instalada no Terreiro do Paço. Estas instituições nacionais caracterizam-se por estar abertas ao público gratuitamente e permitir o acesso ao seu acervo a todos os interessados. Anos mais tarde, as bibliotecas reais passam a ter o papel das atuais bibliotecas universitárias, ou seja, ficam ao dispor de todos os que as queiram visitar.

A partir do século XIX o livro torna-se socialmente imprescindível levando ao surgimento de bibliotecas populares que tinham como objetivo não apenas reunir documentação que servisse a estudos diversos, mas também a promoção da difusão do livro e da cultura junto das populações, tendo também caráter recreativo.

No século seguinte as bibliotecas tornam-se instituições universais, devendo possuir não só materiais destinados a eruditos, mas, a sua coleção deve ser também atrativa para os mais laicos, assistindo-se desta forma a um crescimento enorme e diversificado de utentes.

Hoje, com o advento da tecnologia, as bibliotecas passaram a ter um papel ainda mais importante na disseminação do conhecimento tornando-se instituições importantes em todo o mundo. Fornecendo acesso a informações e recursos para pessoas de todas as idades e origens, ao repositório de livros vieram juntar-se revistas, jornais e novos suportes audiovisuais nos quais a imagem e o som se

tornaram meios de registo de informação. Também o aparecimento da informática traz novas relações entre o leitor e o documento sendo que o conceito de leitura passa a ter um sentido mais amplo. Há novas formas de aprendizagem e diversificados suportes de informação que proporcionam respostas rápidas e adequadas às necessidades. Por consequência os objetivos da biblioteca deixam de centrar-se na recolha e organização da informação e passam a priorizar a divulgação da informação e serviços à comunidade.

Por conseguinte, hoje, o termo “documentação” designa, para além do livro, suportes informativos distintos, sendo que as bibliotecas modernas disponibilizam uma ampla variedade de serviços, incluindo o acesso à internet, programas culturais e educacionais, entre outros.

Na atualidade existem diferentes tipos de bibliotecas que se dirigem a públicos distintos mas todas com o mesmo propósito – reunir informação, em diferentes suportes, que é disponibilizada aos seus utilizadores, procurando responder às suas necessidades e sempre conjugando informação e cultura, pois as diretrizes da IFLA/UNESCO, publicadas em 2003, referem a função social da biblioteca, em particular as bibliotecas públicas, sendo chamadas de “a sala de estar da comunidade” onde também se desenvolvem atividades culturais que promovem o acesso à informação e o gosto pela cultura, mantendo a sociedade informada e tornando-se um motor de desenvolvimento social.

Atualmente, tal como sempre aconteceu, a informação é propulsora de transformações na sociedade e esta não prescinde do acesso àquela e da capacidade de utilização da mesma, isto é de desenvolver habilidades específicas que permitam lidar com a informação – “literacia da informação”- ou seja, conhecimentos que “capacitem para o acesso, produção e uso crítico da informação e para uma comunicação eficaz, ética e socialmente responsável” (RBE) em que o aluno aprende a localizar, interpretar, analisar e avaliar criticamente tratando os dados e atendendo à credibilidade das fontes quer sejam impressas ou digitais, sendo que, através das bibliotecas digitais, é possível aceder a milhões de livros e documentos *online*, assumindo-se a biblioteca como um espaço cada vez mais tecnológico e complexo.

Hoje, estes espaços estão ao serviço dos cidadãos informando, educando, desenvolvendo a cidadania, ajudando no desenvolvimento de melhores cidadãos. Neste ponto, a biblioteca apresenta-se com responsabilidades sociais, dotando os profissionais que nelas trabalham da responsabilidade acrescida de uma função social, ou seja, o bibliotecário acaba fortemente envolvido no contexto social.

## **1.2 - Biblioteca Escolar: espaço de inovação pedagógica**

A sociedade atual caracteriza-se por uma constante transformação que assenta no fluir da informação e, saber lidar com a informação é fundamental. Saber utilizá-la nos seus variados suportes, permite-nos uma atualização constante, tornando-nos capazes de construir o nosso próprio conhecimento.

Nesta sociedade em mudança, os espaços escolares são continuamente repensados bem como os modelos pedagógicos, o que acaba por incluir a biblioteca escolar que além de reformar o seu espaço físico, tem mudado também a forma de lidar com os seus utilizadores, deixando de ser um lugar a frequentar apenas nos tempos livres e tornando-se, cada vez mais, uma extensão da sala de aula, não esquecendo contudo que “para que atenda de modo satisfatório às exigências da sociedade moderna, a biblioteca escolar precisa contar com boa infraestrutura bibliográfica, audiovisual e principalmente tecnológica, além de espaços adequados e profissionais qualificados” (Lanzi *et al.*, p.32) e em que, para além de estimular o desenvolvimento de hábitos de leitura, deve desenvolver também as suas próprias ações pedagógicas, que vão de encontro aos objetivos educacionais da escola bem como promover a consciencialização cultural e social, orientando o aluno a pensar criticamente, a refletir, a questionar, a “desenvolver todas as suas capacidades; continuar a aprender ao longo da vida; e tomar decisões informadas” (Evans, 1998).

Esta unidade informacional encontra-se em todas as instituições de ensino, públicas ou privadas e a sua principal missão é transmitir conhecimento a toda a comunidade escolar.

Desde 1997 a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) assegura a existência de uma biblioteca ou serviço de biblioteca em todas as escolas, vindo a trabalhar afincadamente no desenvolvimento das mesmas, investindo em instalações, empossando-as de equipamentos, de recursos documentais e de recursos humanos com formação. Tudo isto para que

“a biblioteca escolar se assuma, no novo modelo organizacional das escolas, como estrutura inovadora, funcionando dentro e para fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidos pelas sociedades atuais”

(Portaria 756/2009 de 14 de julho).

Bento referindo-se à biblioteca escolar, fala-nos de um “local de confronto de ideias, de divulgação de materiais e de processos, de disponibilização facilitada devido à aquisição e organização de recursos, de motivação para professores e alunos pelo confronto de diferentes fontes de informação” (1992, p.117). Também o documento “Rascunho do Manifesto da Biblioteca Escolar e do Centro de Recursos da Unesco”, apreciado no 64º congresso da IFLA, Amesterdão, em setembro de 1998, refere em nota de rodapé que “termos como “centro de informação”, “centro de documentação”, “centro de recursos”, “centro de mídia” e “centro de aprendizagem” estão incluídos no termo “biblioteca escolar”. Assim, a biblioteca escolar hoje revela-se como um espaço onde se vive uma atmosfera de criatividade e de diversidade de pensamento, um espaço democrático de busca do conhecimento e acesso crítico às informações, onde o aparecimento de diferentes sinergias contribui para o desenvolvimento pessoal, discussão e socialização de experiências que abre caminho a aprendizagens mútuas. Uma grande aliada da escola e dos professores que pretende ser o ator transformador do cotidiano escolar, sendo que, o plano pedagógico da escola deve contemplar o uso criativo das ferramentas e suportes informacionais da biblioteca para ampliar conhecimentos nos alunos.

Revelando um potencial pedagógico importante, a biblioteca escolar torna-se assim num local de cultura, que facilita e favorece novas modalidades de ação educativa, onde o acesso aos serviços, aos recursos e à informação se encontram disponíveis para todos sem estar sujeito a qualquer forma de censura ideológica, política ou

religiosa ou pressões comerciais, permitindo experiências cognitivas e afetivas centradas no aluno. Um local educativo e estimulante que incentiva à apropriação de conhecimentos e resolução de problemas, onde responsabilmente se exerce a cidadania com liberdade intelectual e respeito pelo outro e pelas diferenças, valorizando-se a autonomia e a autoformação.

Em resumo, a biblioteca escolar é então um lugar de construção do conhecimento, que deve ser possuidora de um acervo e de uma dinâmica que desperte o interesse intelectual nos seus utilizadores, numa cooperação constante com a escola. Existindo para poder servir o seu público e responder às suas necessidades, é imperioso que elas sejam devidamente dinamizadas de forma a torná-las num organismo vivo, levando-se em conta as cinco leis da biblioteconomia formuladas por Ranganathan, instituídas em 1931 e que vigoram até aos nossos dias: os livros são para usar; a cada leitor seu livro; a cada livro seu leitor; poupe o tempo do leitor; a biblioteca é um organismo em crescimento (Lucas, Corrêa & Eggert-Steindel 2016 p.34). Notamos o conselho de que os livros são para usar, uma vez que são fonte de conhecimento e conseqüentemente de empoderamento pois quem tem informação tem poder, também a orientação de que a biblioteca deve conhecer os seus leitores, observando-os, atentando no seu perfil para poder preparar o acervo, remete-nos também para a necessidade de uma boa organização e acesso rápido à informação a fim de poupar tempo ao leitor, alerta também que a biblioteca está sempre a crescer pois novos documentos são constantemente adicionados ao seu acervo, contudo é necessário fazer uma avaliação sobre qual a informação que está a ser usada garantindo que a biblioteca é um espaço dinâmico, sempre atualizada e conectada com o currículo.

### **1.3 - Objetivos e funções da biblioteca escolar**

Segundo o Manifesto das Bibliotecas Escolares da UNESCO, num contexto educativo, a biblioteca escolar apresenta-se como um serviço técnico-pedagógico cujo objetivo será “trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola”, disponibilizando um ambiente que favorece e promove o desenvolvimento de hábitos de leitura e pesquisa, oferecendo a alunos

e professores os recursos necessários ao desenvolvimento de trabalhos e desenvolvimento dos currículos.

O Quadro estratégico 2021-2027, da Rede de Bibliotecas Escolares, pág. 27, descreve assim a missão da biblioteca escolar:

“que todas as comunidades educativas tenham excelentes bibliotecas escolares, que respondam de forma eficaz e inovadora aos desafios colocados à educação e à escola, garantindo a todos, e com todos, ambientes de informação e conhecimento, conducentes ao desenvolvimento dos saberes e competências indispensáveis numa sociedade cada vez mais dinâmica, imprevisível, digital e global”.

A missão da biblioteca escolar é, pois, nutrir o processo educacional, uma vez que disponibiliza materiais didáticos que vão complementar e enriquecer os manuais e as metodologias. Araújo refere mesmo que “o maior poder da [sua] colaboração talvez seja o de expor os alunos a recursos mais diversificados, opiniões diversas e diferentes estilos de ensino e de comunicação, o que é muito mais enriquecedor e permitirá melhorar as suas aprendizagens” (2014, p. 4), tornando-se desta forma, “um espaço educativo integrador de múltiplas literacias desempenhando um papel cada vez mais decisivo de capacitação das crianças e dos jovens que as utilizam, formal ou informalmente” (RBE), evidenciando-se como um centro de convergência cultural e inclusiva, onde os saberes em áreas como as da leitura, dos média e da informação se agregam em ambientes físicos ou digitais como espaço inesgotável de múltiplas aprendizagens, com ambientes propícios ao desenvolvimento de competências a nível das várias literacias, constituindo importantes estratégias para o sucesso escolar e o desenvolvimento cultural e pessoal do aluno e onde aprendem a ser críticos, autónomos, cultos e aprendem a aprender.

Preocupada em acompanhar as mudanças a nível de processos de ensino/aprendizagem e em tornar-se parte deles, a biblioteca escolar trabalha numa colaboração intensa com os docentes, órgãos de gestão e outros parceiros, partilhando da responsabilidade da instituição e afirmando-se como recurso facilitador de práticas letivas inovadoras apoiando o desenvolvimento do projeto curricular da escola. Nesse trabalho colaborativo o insucesso e as incertezas são partilhados, havendo uma responsabilidade coletiva em apoiar e ajudar. Esse empenho e dedicação têm como objetivo final o sucesso da instituição.

Para bem desempenhar o seu papel, a biblioteca escolar possui objetivos e funções elencados em bibliografia especializada sendo que para definir e promover a sua ação como centros de recursos e “*parte integrante do processo educativo*”, o Manifesto da Biblioteca Escolar (1999) define objetivos que correspondem a serviços básicos da biblioteca escolar, a saber:

- Apoiar e promover os objetivos educativos delineados de acordo com as finalidades e curriculum da escola;
- Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e também da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- Proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento;
- Apoiar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade;
- Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os estudantes a ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- Organizar atividades que favoreçam a tomada de consciência cultural e social e a sensibilidade;
- Trabalhar com os estudantes, professores, administradores e pais de modo a alcançar as finalidades da escola;
- Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia;
- Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio.

Cumprindo estes objetivos, a biblioteca escolar no seu papel de cooperante é muito mais que um espaço de promoção da leitura, sendo reconhecidamente mais relevante e útil. Segundo o documento “Bibliotecário escolar: um educador?” da revista ACB, do Movimento Associativo de Bibliotecários, citando Stumpf e Oliveira, refere que a biblioteca escolar exerce três funções principais:

- função educativa: funcionando como apoio ao desenvolvimento das atividades curriculares objetivando a melhoria do ensino, como instrumento de formação do indivíduo, onde está inserido o papel da educação;
- função cultural e social: onde são disponibilizados os produtos da cultura, como livros,

jornais, etc., que facilitam a transmissão dos conhecimentos, a sua função social amplia-se quando a biblioteca abre suas portas para a comunidade em geral; - função recreativa/educativa: abre espaço para uma nova concepção do usuário sobre a biblioteca, conduzindo-o para a leitura e pesquisa de forma prazerosa e não por obrigação.

Estas funções devem ser desenvolvidas em conformidade com os interesses dos utilizadores, isto é, de todos os que participam na instituição educacional em que está inserida, em particular os alunos, bem como os recursos, que devem também ser selecionados e organizados segundo os mesmos interesses.

#### **1.4 - A biblioteca e os desafios da era digital**

Atualmente as bibliotecas enfrentam grandes desafios e um deles é sem dúvida, manter-se relevante num mundo cada vez mais digitalizado. Elas precisam de se preparar para desafios futuros como a evolução da tecnologia e as mudanças nas necessidades dos utilizadores e oferecer uma experiência cada vez mais dinâmica e interativa. Com o aparecimento do digital chegou a desmaterialização e a proliferação de livros eletrônicos está em crescendo, mas a biblioteca continua a ser o lugar para aprender e pesquisar.

As bibliotecas estão a adaptar-se à era digital de variadas maneiras. Elas têm vindo a reinventar-se, a adaptar-se com enorme rapidez às necessidades e tendências dos seus utilizadores, tornando-se espaços multifuncionais, de tal forma que a sua existência continua a ser valorizada.

Assim, as bibliotecas hoje estão mais acessíveis e úteis para os seus públicos pois disponibilizam uma ampla variedade de recursos não apenas físicos, ma sobretudo digitais como audiolivros, livros eletrônicos, revistas e jornais *online*, bancos de dados... permitindo acesso aos utilizadores a qualquer hora e em qualquer lugar. Também serviços como empréstimos interbibliotecários, renovação de empréstimos ou reservas de livros, já podem ser feitos *online* permitindo ao utilizador gerir a sua conta de biblioteca sem ir à biblioteca pessoalmente. As bibliotecas modernas também possuem espaços de aprendizagem digital onde os

utilizadores podem aprimorar suas habilidades nesta área. Programas educativos *online*, como *webinars*, tutoriais em vídeo ou até cursos online, são ofertas das bibliotecas aos seus utilizadores cada vez mais comuns. O acesso remoto dos utilizadores a recursos digitais é também outra valência das bibliotecas modernas. Assim utilizadores que não possam visitar a biblioteca pessoalmente podem alcançar informação e recursos de leitura sem sair de casa. Desta forma, oferecem acesso a informações e recursos para pessoas de todas as idades e origens. As bibliotecas também estão cada vez mais colaborativas, disponibilizando espaços para trabalho em grupo e salas de reunião equipadas tecnologicamente.

Assim, organizadas em rede ao redor do mundo para compartilhar recursos e conhecimentos, servindo comunidades cada vez mais alargadas, as bibliotecas são espaços que incorporam tecnologias cada vez mais avançadas que permitem ao utilizador uma maior eficiência na busca da informação devido a ferramentas cada vez mais sofisticadas e interativas.

## **2- O BIBLIOTECÁRIO – EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO**

O bibliotecário é o profissional que é responsável por organizar, preservar e disponibilizar o conhecimento contido nos mais variados suportes, desde os antigos rolos de papiro aos modernos arquivos digitais. Contudo, o papel do bibliotecário mudou ao longo da história, de acordo com o contexto social, cultural e tecnológico de cada época.

Na Antiguidade, o bibliotecário era um erudito que se dedicava a preservar e organizar os documentos escritos em rolos de papiro ou pergaminho. Ele também atuava como tutor dos príncipes reais e orientava as leituras que eles deveriam fazer.

Já na Idade Média, o bibliotecário era um monge que copiava e guardava os livros nos mosteiros e conventos. Ele tinha a função de proteger o conhecimento da

cultura greco-romana e cristã, mas não o disseminava para o público em geral. Era visto como um guardião de livros.

Na Idade Moderna, o bibliotecário era um humanista que se interessava por colecionar e organizar livros raros e importantes. Ele trabalhava nas bibliotecas de príncipes, nobres e intelectuais, que buscavam prestígio e cultura. Era, essencialmente, um organizador de conhecimento.

Na Idade Contemporânea, o bibliotecário é um profissional liberal que trata a informação e a torna acessível ao usuário final, independente do suporte informacional. Ele trabalha em bibliotecas ou em centros de documentação, em empresas, escritórios jurídicos... Ele é um administrador e disseminador do conhecimento.

Assim, o papel do bibliotecário foi-se alterando ao longo da história e ele, como profissional competente, foi-se adaptando a novas circunstâncias, enfrentando novos desafios e adquirindo novas competências. Para além de “guardião do conhecimento” que cuida do acervo fazendo tarefas essenciais como seleção, classificação e catalogação de materiais, hoje o bibliotecário é um promotor da leitura e da cultura, oferecendo serviços de referência e orientação aos utilizadores, procurando atrair leitores e disseminar a informação. As bibliotecas deixaram de ser lugares silenciosos onde apenas se vai para ler ou estudar para serem locais interativos onde se promovem atividades culturais e educacionais.

Hoje, um bibliotecário promove eventos literários e culturais com o objetivo do incentivo à leitura; está presente nas redes sociais compartilhando informação, respondendo a dúvidas, procurando sempre formas de interagir com o seu público e promover a cultura, sendo também um agente democratizador desta, garantindo que o conhecimento esteja sempre ao alcance de todos, independentemente da sua condição social.

Existem diferentes tipos de bibliotecários, uns são especializados em bibliotecas escolares, outros cuidam de acervos universitários, outros em bibliotecas públicas e outros em bibliotecas com acervos especializados como jurídicas, médicas, corporativas..., contudo, o bibliotecário moderno é, acima de tudo, um gestor informacional que vive numa constante busca por se atualizar e estar atento aos

novos recursos e tecnologias que vão surgindo, buscando sempre inseri-las na sua atuação.

## **2.1- O professor bibliotecário e suas funções**

Nas instituições de ensino há profissionais que embora não estejam dentro da sala de aula contribuem para o processo ensino/aprendizagem, tendo um papel importantíssimo na formação integral dos alunos. Um destes profissionais é, sem dúvida, o professor bibliotecário pois ele trabalha não apenas na gestão do acervo, mas também na função educacional desse espaço.

Este profissional labora diariamente para tornar a biblioteca um espaço interessante e repleto de utilizadores, uma vez que “Só existe aprendizagem se o aluno a deseja. Mas é função da escola e do bibliotecário, oferecer condições que favoreçam e suportem atividades que possam resultar em motivação para a aprendizagem” (Lanzi; Vidotti & Ferneda, 2013, p. 65). Percebemos desta forma a principal missão de um professor bibliotecário, um educador/colaborador que motiva os alunos a adquirir conhecimento, porque as bibliotecas não existem apenas por causa de livros ou informação elas também interagem com o seu público, criam e seduzem, através dos seus recursos pedagógicos.

No *site* da RBE podemos ler:

“Compete aos professores bibliotecários gerir as bibliotecas do agrupamento enquanto espaços agregadores de conhecimento, recursos diversificados e implicados na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania”.

Isto implica um trabalho colaborativo permanente com as estruturas educativas, mas também com alunos e professores, pois como refere o Manifesto da UNESCO para a Biblioteca Escolar “está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os estudantes alcançam níveis mais elevados de literacia, leitura, aprendizagem, resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação” (1999).

O mesmo documento refere ainda que “o bibliotecário escolar é o elemento do corpo docente profissionalmente habilitado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar” que trabalha em conjunto com toda a comunidade escolar, incluindo educadores, instrutores, administradores, alunos e pais, tornando-se a peça chave para o sucesso do desempenho deste serviço, por isso é fundamental que seja um profissional qualificado, que possua visão e pensamento estratégico que lhe permita compreender as novas gerações cada vez mais tecnológicas e virtuais.

Pelo exposto, as funções do professor bibliotecário são muito abrangentes e têm vindo a evoluir e a complexificar-se, podendo ler-se em nota de rodapé do Rascunho do Manifesto da Biblioteca Escolar e do Centro de Recursos da Unesco (1998), que os termos "professor-bibliotecário", "especialista em *mídia* da biblioteca escolar", "professor documentalista", "tecnólogo da informação" e "especialista em informação" são entendidos pelo termo "bibliotecário escolar". Portanto é um técnico especializado que precisa ter conhecimentos sólidos em áreas como a leitura, a informação, os média e as tecnologias emergentes, bem como possuir competências pessoais e interpessoais.

Também a portaria 756/2009 de 14 de julho do Ministério da Educação, que cria formalmente a figura do professor bibliotecário, lhe atribui funções próprias de um professor especializado com competências acrescidas, ou seja, para além da sua formação profissional como professor e sua experiência de trabalho, o professor bibliotecário tem de possuir formação adicional em gestão de informação e de bibliotecas, que é adquirida através de formação contínua em “biblioteconomia e ciência da informação, nas áreas de gestão e organização de bibliotecas escolares, gestão da informação, leitura e literatura para a infância e juventude, literacia da informação e dos média, literacia tecnológica e digital e gestão de projetos” (RBE).

A este profissional cabe a tarefa de definir e operacionalizar uma política de gestão de recursos diligenciando no sentido da sua integração nas práticas pedagógicas de professores e alunos, apoiando as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento das competências de leitura, da literacia da informação e as competências digitais. Lanzi fala-nos do “novo perfil do bibliotecário: ser um

profissional engajado, dinâmico, antenado às novas linguagens da web, colaborativo, que sabe trabalhar em equipa, mediar os anseios dos usuários, empreendedor...”(Lanzi; Vidotti & Ferneda, 2013, p. 79).

O Quadro estratégico da Rede de Bibliotecas Escolares (Bibliotecas escolares: presentes para o futuro 2021-2027) estabelece o propósito de “garantir o acesso equitativo a bibliotecas bem apetrechadas de recursos, equipamentos e conectividade, geridas por profissionais qualificados que assegurem serviços de excelência com e para alunos, professores e restante comunidade”.

Estes profissionais qualificados trabalham afincadamente com o objetivo de colocar a BE como o centro de toda a ação pedagógica da escola, ora isto pressupõe trabalhar com vista à qualidade de formação e serviços prestados. Isto requer também um trabalho de equipa, onde o planeamento deve ser estratégico e eficiente para um serviço de qualidade.

O documento “Professor bibliotecário: um profissional em ação” (2021) da RBE, orienta o trabalho do professor bibliotecário, ajudando-o a identificar áreas de melhoria de forma a saber fazer uma gestão proficiente, isto é, o professor bibliotecário deve ter a capacidade de saber identificar e analisar pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças. O documento está organizado em cinco domínios - Liderança, Desenvolvimento Profissional, Ação Pedagógica, Gestão e Serviços, e Avaliação - e respetivos subdomínios e competências. Estas competências apontam os conhecimentos, as capacidades e atitudes que o professor bibliotecário deve possuir para o bom desempenho do cargo.

Segundo o mesmo documento, o professor bibliotecário é um líder com visão estratégica, que participa na tomada de decisões e ajuda a definir prioridades alinhadas com as políticas educativas, a visão e a missão da escola. Centrando a sua atuação na prática pedagógica concretizada em situações de aprendizagem diversificada, este professor e especialista da informação tem, no seu papel educativo -para além da tarefa difícil de cativar e conquistar os utilizadores - deve ensinar a manusear fontes de informação, orientar numa pesquisa direcionando a fontes credíveis, dinamizar ações de leitura e literacia, sempre perseguindo o objetivo último da capacitação dos alunos para o uso crítico da informação e do

conhecimento. Para além disso, este trabalha também no sentido de tornar a biblioteca inclusiva sendo centro de conhecimento e de lazer ao serviço de toda a comunidade educativa.

Num contexto de biblioteca híbrida, o professor bibliotecário precisa saber fazer curadoria de recursos digitais e coleções físicas, complementando com o apoio à distância.

Estas competências requerem:

“profissionais com uma visão holística da educação e que se regem por comportamentos éticos e valores humanistas, como o profissionalismo, o serviço público, a responsabilidade social, a sustentabilidade e o apreço pela aprendizagem ao longo da vida e pelo acesso à informação como um bem inalienável”.

(RBE, junho 2021)

Assim, em jeito de conclusão, pode-se definir como características essenciais ao perfil de um professor bibliotecário ser um bom comunicador, saber relacionar-se, enfrentar desafios, saber ouvir opiniões e críticas, e ser capaz de estabelecer vínculos e boas relações. Como profissional estratega, deve fazer uma gestão adaptada às mudanças do contexto em que se insere, saber atualizar-se, a fim de acompanhar o processo de inovação. Isto implica saber trabalhar em equipa e estar disposto a analisar e reorientar suas estratégias a fim de encontrar novos caminhos e oportunidades.

Portanto, e para concluir, cita-se, novamente, o documento “Bibliotecário escolar: um educador?” que expõe, segundo Litton (1974), as tarefas do professor bibliotecário agrupadas em três grandes categorias:

- Tarefas administrativas:

- Planear e executar o programa bibliotecário;
- Selecionar e supervisionar o pessoal de rotina necessário para o movimento do trabalho;
- Integrar a biblioteca no programa educativo;
- Programar o uso das obras por estudantes e professores;
- Divulgar, junto à comunidade escolar, informações sobre seus serviços e recursos bibliográficos.

- Tarefas educacionais:

- Ter conhecimento das necessidades de leitura individuais dos estudantes e de seus interesses;
- Planear com os professores diversas formas de integração do serviço bibliotecário com o programa docente da aula;
- Procurar inculcar ao serviço bibliotecário um caráter humano e ocupar-se das necessidades individuais dos alunos, no processo de aprendizagem;
- Manter-se informado das novidades, métodos e materiais educativos;
- Indicar aos professores materiais para seu contínuo crescimento cultural e para o enriquecimento geral do programa docente.

- Tarefas técnicas:

- Estabelecer os procedimentos para seleção, aquisição, processamento, preparação e empréstimo de materiais.
- Manter uma documentação precisa do material bibliográfico e audiovisual da biblioteca.
- Descartar periodicamente os materiais da biblioteca que estão deteriorados, desgastados e desatualizados.
- Supervisionar a realização das tarefas de rotina que são necessárias para o bom funcionamento da biblioteca.

### **3 - O PODER COMUNICATIVO DA IMAGEM**

No início da década de 1990 emerge, no mundo das linguagens e da comunicação a multimídia, o hipertexto e a hipermedia, recursos informatizados que integram textos, sons e imagens e são transmitidos através da internet. Estas tecnologias transformaram o nosso dia-a-dia e afetam toda a sociedade e em todas as extensões: familiar, afetiva, pessoal e profissional, pois esta geração digital relaciona-se e colabora em rede. Os programas desenvolvidos tornam-se cada vez mais sofisticados, a circulação da informação textual ou imagética aumentou exponencialmente e a questão da leitura dessas imagens torna-se agora crucial.

Tudo isto leva a concluir que, com a revolução tecnológica, o mundo mudou e o sistema de ensino/aprendizagem não pode ficar estático. Há que alterar as formas de pensar e fazer educação. Com as tecnologias disponíveis, temos muitos meios para comunicar e educar. Lucia Santaella, pesquisadora e professora de comunicação, especialista em semiótica, diz que nunca houve educação que não

estivesse mediada pela tecnologia – primeiro a da fala, pois temos um aparelho fonador instalado no nosso corpo, depois a da escrita, ainda a linguagem impressa com o advento de Gutenberg (meados do século XV), mais tarde os meios de comunicação de massa (rádio, televisão), depois a revolução eletrônica da 2ª guerra mundial com os rádios transmissores, o radar e agora os computadores com a internet, o ciberespaço e toda a sua ubiquidade... (Britto, 2022)

Portanto, nós não devemos lutar contra a tecnologia, mas sim encarar a tecnologia como parceira e potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem.

A UNESCO (2014, p.14) diz que “A educação e a tecnologia podem e devem evoluir lado a lado para servir de apoio uma à outra”, então, as escolas têm de procurar desenvolver ambientes de aprendizagem que vão ao encontro dos interesses desta geração. A escola de hoje não pode ser pensada sem o apoio de ambientes digitais e seus múltiplos recursos, isso é essencial para a inovação pedagógica.

### **3.1 - A importância da imagem na comunicação**

*Não há imagem na natureza.  
A imagem é própria do homem,  
pois só é imagem a partir de sua consciência.  
(Pierre Reverdy)*

A imagem é usada pela Humanidade muito antes da palavra escrita. O Homem pré-histórico registava, através de imagens, as interpretações do seu próprio mundo nas paredes das cavernas.

Santaella e Noth (1997, p.13 citado por Schneider) referem que:

“As imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milénios antes do aparecimento do registo da palavra pela

escrita. Todavia, enquanto a propagação da palavra humana começou a adquirir dimensões no séc. XV de Gutenberg, a imagética teve de esperar até o século XX para se desenvolver. Hoje, com as novas tecnologias está permeada de mensagens visuais, de uma maneira tal que tem levado os apocalípticos da cultura ocidental a deplorar o declínio das *mídias verbais*”.

Hoje, tal como no passado, toda a informação visual comunica, mas para haver comunicação tem de haver leitura. Como nos diz Santaella, “podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens” (2012: p.9). Isto significa que nós não lemos apenas nos livros, ler vai muito além da descodificação de letras e frases.

A comunicação visual ganhou força com a invenção da fotografia e do cinema que registam ambientes e acontecimentos do dia-a-dia. Desde aí as pessoas passaram a relacionar-se de forma diferente com as imagens e, com o passar do tempo, estas deixaram de ser ingénuas para cumprir funções, basta pensarmos no poder da imagem no marketing, na propaganda, na publicidade, no jornalismo...

As imagens carregam informações que transmitem sensações e impactam no público que as recebe. A comunicação visual está no nosso dia-a-dia em coisas tão simples como a forma como nos vestimos ou como decoramos um espaço, nos sinais de trânsito, na capa de um livro... atraindo o olhar, despertando os sentidos, estimulando emoções, induzindo ao pensamento.

De acordo com neurocientistas do Massachusetts Institute of Technology (16 de janeiro, 2014), o cérebro humano pode processar imagens em apenas 13 milissegundos, pelo que as imagens conseguem transmitir mensagens de forma rápida, objetiva e direta, contribuindo dessa forma para a velocidade da informação. Percebemos assim que o processo de assimilação e retenção da informação veiculada por imagens é muito mais rápida e fácil do que o da palavra porque acontece de forma emocional e subliminar, pois “o sentido que melhor desenha uma experiência é a visão, ou seja, ao vermos algo, nosso cérebro constrói um desenho, que, por sua vez, é emprestado a outros centros ou circuitos da nossa mente” (Oliveira *et al*, p.8). No entanto convém ressaltar que as nossas leituras ou interpretações vão sempre depender da nossa experiência de vida, das nossas perceções, sensibilidades, do nosso imaginário.

A sociedade atual vive mergulhada em imagens e estas têm um papel especial no estímulo das nossas emoções, “a imagem tem uma força atrativa muito grande. Da fotografia ao cinema, sentimo-nos seduzidos pela capacidade que ela tem de nos deixar próximos a outras realidades, pela forma como expressa desejos, sentimentos etc.” (Oliveira *et al*, p.16), desta forma a sua influência na nossa conduta e atitudes é redundante, moldando comportamentos, mexendo com as nossas emoções, afetando a forma como vemos e interpretamos o mundo. Combinada ou não com texto ou som, está no mundo inteiro, e sempre existiu. Donis Dondis diz-nos que “O cinema, a televisão e os computadores visuais são extensões modernas de um desenhar e de um fazer que têm sido, historicamente, uma capacidade natural de todo ser humano” (1997, p. 1).

Todo o individuo é naturalmente atraído por conteúdos visuais sejam eles imagens, fotos, memes, gráficos, vídeos... reconhecemos isso na nossa experiência pessoal, mas de que forma essa informação é captada e processada pelo nosso cérebro? Há estudos que referem que as pessoas se lembram de 10% do que ouvem, 20% do que leem e 80% do que veem. Também William G. Allyn, professor de Ótica Médica na Universidade de Rochester (citado por Hagen, 2012), afirma que “Mais de 50% do córtex, a superfície do cérebro, é dedicado ao processamento de informações visuais”.

Isto significa que somos indivíduos essencialmente visuais e que para transmitir uma mensagem, este tipo de recursos são muito mais eficazes. Eric Jensen, autor do livro “Brain-Based Learning” diz-nos que 40% dos nervos do cérebro estão, de alguma forma, ligados à retina e que 90% das informações enviadas ao cérebro são em forma de imagem. Tudo isto leva-nos a concluir sobre a importância de trabalharmos esse arsenal de recursos.

Normalmente associamos o ato de ler à escrita, porque associamos o leitor a um texto escrito, contudo, se pensarmos bem, muito antes da escrita aparecer já fazíamos leituras/interpretações: leituras de sons, de gestos, de sinais, de imagens... Portanto para haver leitura só é necessário haver um leitor e um objeto significativo - a cor do céu, uma fotografia, um filme. Hoje, mais do que nunca, os nossos alunos/leitores vivem num mundo de imagens que devem analisar e

descodificar, como o Homem sempre fez. Todavia, nesta questão da linguagem visual temos de perceber a importância da escuta ativa e da empatia. Oliveira (*et al*, p.80) afirma que contemporaneamente e, à luz de ideias veiculadas por algumas teorias que surgiram no séc. XX, a leitura pauta-se por:

- O papel ativo do sujeito na produção de sentidos durante a leitura do texto (neste caso a imagem);
- A ideia de ser o texto um espaço no qual o autor “joga” com o leitor (logo ambos têm papel ativo);
- A importância do contexto sociocultural de produção e leitura das imagens.

Portanto, a persuasão passa por dar oportunidade ao leitor de ser participante, de construir sentidos para as leituras, pois o “texto é uma construção do autor e do seu mundo que fará surgir leituras possíveis nos vários leitores, facto que o autor não controla e a arte está ligada à vida social”, resultando desta forma aprendizagens mais relevantes e satisfatórias e interações autênticas e engajadoras que fortalecem a conexão emocional. Portanto, devemos dar ênfase à relação leitor-texto, isto é “a leitura não constitui uma receção passiva de uma mensagem pelo leitor; ela é, sim, uma interação entre o texto e o leitor, na qual a produção de sentidos nasce a partir de condições prévias destes dois” (Oliveira *et al.*, p. 81) Portanto o leitor tem um papel ativo na produção de sentidos para as imagens que vê.

Com tamanhos atributos, estará a escola a fazer o melhor uso da imagem na sua didática? No seu livro “*Imagens e sons*”, Milton José de Almeida fala-nos da falta de sintonia entre cultura e escola uma vez que esta trabalha a cultura, os conteúdos escolares, pela escrita, mas a sociedade contemporânea tem como fenómeno central um mundo de imagens, os sentidos imersos no binómio tecnologia-imagem (Oliveira *et al*, p.15).

### **3.2 – O uso da imagem em sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem**

Segundo a Infopédia, a imagem como qualquer linguagem cumpre várias funções. Ela fornece informações concretas sobre a realidade; imita e mostra realidades; ajuda a explicar textos ou processos; influencia comportamentos, persuade, convence; tanto pode ser reveladora como acusadora que alerta consciências; visa a satisfação e o prazer; tem também uma função simbólica como acontece com as bandeiras ou imagens convencionais como o coração com uma flecha...; conta ou sugere histórias, cenas, ações; revela sentimentos, emoções e valores; orienta para o jogo, o entretenimento, o humor...; interessa-se pelo código visual e é motivadora, com especial destaque para o contexto educativo em que capta e mantém o interesse e a atenção do aluno permitindo-nos trazer o mundo para a sala de aula.

Já em 1658 João Amós Comenius, quis mostrar que a imagem tem um valor didático, trazendo-a para a educação com o livro “Orbis Sensualium Pictus” explicando, na introdução do livro, que “as figuras são representações de tudo o que nos é visível no mundo” e reconhecendo que as imagens educam: “a imagem é um conhecimento a ser compreendido e interpretado e não apenas uma ilustração ou exemplo ao serviço de um conteúdo a ser ensinado”. (Miranda, Coppola & Rigotti, 2006, p. 2).

Quando assistimos à sequência de imagens de um filme que nos conta uma história do mundo, estamos a ser educados a olhar para o real e a desenvolver a capacidade de pensar criticamente, de interpretar e, por conseguinte, a influenciar a forma como agimos no mundo, procurando outros sentidos, outros pontos de vista, outras possibilidades, conduzindo a uma maior autonomia pessoal e revalorização pessoal bem como à redução de comportamentos antissociais, o que leva a uma melhor integração no ambiente escolar (Alves 2021, p. 139).

A imagem ocupa um espaço privilegiado na sociedade atual uma vez que está presente no quotidiano das pessoas e o seu poder, como forma de comunicação e informação, cresce diariamente em virtude da hipermediação pois com as novas

tecnologias computacionais a informação hoje chega-nos como uma combinação de texto, imagem e áudio.

Estas imagens tornaram-se meios de veicular valores, saberes, comportamentos e atitudes que vão afetar a consciência dos indivíduos quer seja na infância, na adolescência, na juventude ou idade adulta e influenciar a sua conduta. (Schneider, 2011, p.6).

É bem verdade que hoje a criança fica exposta, desde cedo, à televisão, ao computador, filmes, videojogos, desenhos animados e, conseqüentemente, à leitura de imagens, sons, gestos e cores que se misturam. Ela, rapidamente, começa a atribuir significados e a aprender a decifrar todos estes códigos e símbolos fazendo a leitura de um sem número de informações, chegando à escola como uma entusiasta e experiente leitora do mundo (Cunha, 2012: p. 127, citado por Diniz).

Também Paulo Freire defendia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isto significa que antes de se apoderar do código escrito, a criança já se relaciona e lê a imagem, interpretando-a com base no contexto sociocultural em que vive, pois, a leitura é influenciada pelas vivências do leitor e sua relação com os sistemas audiovisuais.

Desta feita, as imagens estão sempre presentes na nossa vida, são um dos primeiros contactos que temos com o mundo e a principal maneira de adquirirmos conhecimento, daí a importância do seu uso em sala de aula fazendo uma “espécie de ponte entre a realidade retratada e a imaginação, contribuindo no desenvolvimento criativo, bem como, no ensino-aprendizagem” (Schneider, 2011, p.1), criando, desta forma, condições que facilitem o ensino e a apropriação do conhecimento.

Oliveira fala-nos do carácter polissémico da imagem, ou seja, a imagem tem uma multiplicidade de sentidos, uma vez que, as formas de perceber o mundo variam de cultura para cultura, de país para país, dependendo do contexto da produção da imagem e sociocultural do leitor e até da variedade de códigos envolvidos na sua produção. Tudo isto nos conduz para a necessidade de saber/aprender a interpretar imagens. Tal como o autor explica: “ao fabricarmos uma representação

da realidade, ao exteriorizar uma emoção de um quadro, ou mesmo copiarmos da própria natureza, estaremos vendo e, conseqüentemente, reproduzindo de acordo com a forma que a nossa cultura nos ensina a “ver” a árvore, por exemplo” (Oliveira, 2008 *et al.*, p.73).

Posto tudo isto, aprender a compreender e a interpretar imagens de toda ordem torna-se imprescindível no mundo em que vivemos, contudo, é também necessário educar para a construção de um senso crítico sobre essas imagens. Segundo Azevedo, na prática pedagógica é essa a função do professor, ajudar o aluno na análise e interpretação crítica dos variados tipos de imagem, conteúdos e ideias que ela veicula, construindo significados que levem à compreensão e ao entendimento, isto é, estimular uma atitude interpretativa da imagem (Azevedo, 2011).

Esta leitura de imagens, trabalhada convenientemente em contexto pedagógico, pode ir além da apreciação ou do prazer a que elas transportam e ajudar o aluno a uma compreensão crítica do seu papel na sociedade. Aguiar (2010, p. 324) destaca que “levar a imagem à sala de aula configura uma alternativa que possibilita estimular o interesse do aluno bem como possibilitá-lo compreender sua realidade de modo mais amplo”, contribuindo para desenvolver a habilidade de ver, julgar e interpretar. Uma vez que o cinema apresenta um reportório de ideias e curiosidades, este ajuda na formação do aluno permitindo-lhe conhecer novas culturas e criando condições para poder analisar criticamente a sua realidade (Aguiar,2010, p.325).

De acordo com Schneider a “imagem que é construída sob a imagem visual, também chamada imagem mental, corresponde a uma impressão que se tem” (2011, p.6) uma vez que o sujeito que observa a imagem traz como aportes saberes, crenças, afetos, configurações psíquicas tão variadas quanto a diversidade dos espetadores. Também Schuler (2008) confirma a ideia, quando diz que as imagens mentais integram informações vindas de todos os sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) e de conhecimentos a que o sujeito esteve exposto. Desta forma as “*imagens*” são representações do vivenciado, do visto, do sentido e do imaginado.

Também Oliveira, referindo-se ao uso de imagens em livros didáticos, afirma que muitas vezes esta ultrapassa a função meramente ilustrativa e funciona como “representação imagética de teorias ou conceitos, adquirindo, assim, densidade informacional, de forma a viabilizar melhor compreensão dos conteúdos que estão sendo trabalhados” dando como exemplo a imagem do arco-íris para explicar a refração da luz ou a imagem de um átomo com as partículas girando em redor do seu núcleo, que nos ajuda a compreender um fenómeno microfísico (Oliveira *et al.*, 2008, p.75)

Por outro lado, Santaella diz-nos que “As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro” (2012, p. 109), isto é, as imagens são guardadas no nosso cérebro com mais facilidade e por mais tempo, que a palavra ou o texto escrito. Não será por acaso que a memória visual persiste nas nossas referências imaginárias.

Portanto, a leitura de imagens é uma forma muito poderosa de comunicação e de transmissão de conhecimento, o que reitera a importância de valorizar esta ferramenta (do seu uso) em sala de aula.

Da mesma forma, Aguiar (2010, p.323) concorre em opinião com Santaella quando diz que as imagens (fotográfica e cinematográfica) “são instrumentos que estimulam, internamente, as pessoas num movimento dialético, atingindo aspetos da natureza humana como memória, atenção, emoção, socialização, desenvolvimento e aprendizagem.

Constata-se assim que, exercendo maior influência do que os textos verbais, a imagem para além da sua função lúdica é detentora de simbologias, com o seu carácter representativo e narrativo, pelo que, alunos e professor em contacto com imagens, tornam-se investigativos e não apenas recetivos (Schneider, 2011, pag.15) levando à efetivação do diálogo entre aluno, professor e conhecimento, facilitando uma aproximação à escola e aos conteúdos.

## 4- O CINEMA

*O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele –toca-nos e "tocamos" os outros [...]. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.*

(José Manuel Moran)

O cinema nasceu há mais de 100 anos, é um dos marcos da modernidade e continua a crescer e a desenvolver-se. Vários inventos desenvolvidos ao longo do século XIX, no âmbito da fixação da imagem, vão estar na base do aparecimento do cinematógrafo, patenteado a 13 de fevereiro de 1895 pelos irmãos Lumière, o que vai levar ao aparecimento do cinema, um cinema diferente do que conhecemos atualmente, uma espécie de fotografia animada e sem sonorização - o cinema mudo – a grande inovação.

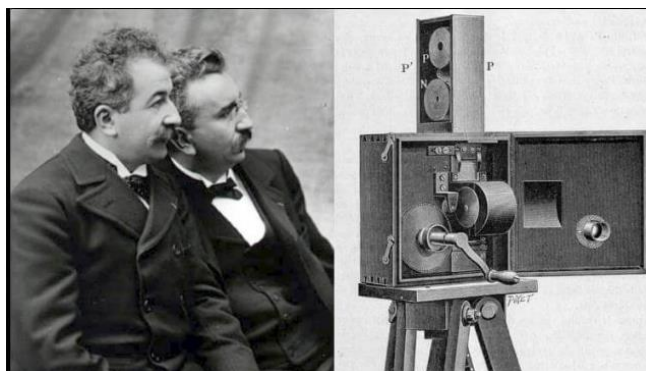


Figura 2. Irmãos Lumière e o cinematógrafo. Retirado de Talipot Studio.

Nas primeiras demonstrações públicas, os irmãos rodaram alguns pequenos filmes que duravam cerca de 40 a 50 segundos, de cenas da vida real pois a sua aposta era o registo histórico de eventos, personagens ou hábitos (Oliveira, *et al.* 2008 p.42). No entanto, com o passar do tempo este foi evoluindo, pelo que é em França que a projeção de filmes com fins comerciais teve início, dominando o mercado mundial. Contudo, com o aparecimento da 1ª Grande Guerra esta produção cai dando oportunidade aos Estados Unidos de desenvolver a sua indústria cinematográfica. Hollywood desenvolve recursos técnicos cada vez mais sofisticados e o filme norte-americano torna-se padrão (Oliveira, *et al.* 2008, p.

142). Desta forma a linguagem cinematográfica nasce nas primeiras décadas do século XX e o cinema aprende a mostrar acontecimentos simultâneos e a expressar emoções tais como dor tristeza raiva, ódio, amor...

Com o passar dos anos, a crescente produção cinematográfica a nível mundial torna o cinema num espaço discursivo ideológico e numa ferramenta universal de mundialização da cultura com potencialidades de democratização já que pode ser visto por qualquer cidadão, seja ele culto ou não, pobre ou rico, uma vez que desenvolveu uma linguagem facilmente entendível ao espectador. O cinema acaba por desenvolver-se como uma indústria, como arte, como um meio de comunicação que é universal e o filme torna-se um artefacto cultural representativo do contexto social que o produz.

#### **4.1- O cinema mudo – o brilhantismo da imagem**

O cinema nasceu mudo e a preto e branco e durante trinta anos explorou, a acompanhar a imagem, a teatralidade, sobretudo através da pantomina.

Propõe-se fazer uma pequena análise do cinema mudo para reparar como o uso de algumas ferramentas, como os intertítulos, pantominas, o recurso de repetição de cena...nos transmitiam, já à época, mensagens inequívocas e totais.

O cinema mudo, assim chamado porque se projetavam imagens sem som sincronizado, no início era projetado acompanhado por composições musicais adaptadas, ruídos e, por vezes, locutores que narravam o que se projetava na tela. O objetivo era atrair a atenção do espectador para a imagem.

O romancista e dramaturgo Alexandre Arnoux (1884-1973, citado por Martin, 2005, p.22) dizia que “o cinema é uma linguagem de imagens” e o teórico e diretor de cinema Jean Epstein (1897-1953 citado por Martin, 2005, p.22) reconhecia o

cinema como “uma linguagem universal”. Isto faz-nos entender que um filme nos transmite informação, pensamento... através de imagens, pelo que, acaba por ser considerado uma linguagem que faz uso de várias estratégias para transmitir ideias.

Um dos recursos mais importantes do cinema mudo é a montagem, isto é, a organização dos planos de um filme em ordem e duração (Martin, 2005).

No cinema mudo, a falta de tecnologia não permitia a integração de som sincronizado com a imagem então uma das estratégias era projetar a imagem que representava o som, o que significa, em termos práticos, que “por meio de uma disposição mental, ao visualizarmos uma porta batendo em um filme sem banda sonora, podemos construir subjetivamente a percepção do som que ela faz”, assim, “um estímulo visual se transmuta numa sensação audiovisual”. Desta forma, “na ausência dos respetivos estímulos acústicos, as imagens podem provocar experiências com sensações auditivas nos espectadores” (Pires, 2018, p. 188)



Figura 3. O enquadramento estabelece a fonte sonora (cão) e o ponto de escuta (homem).  
Retirado de Pires, 2018, p. 199.

Yasmin Pires diz-nos que “ao se assistir a um filme silencioso sem o acompanhamento de música ou sonoplastia, é possível notar a presença de elementos sonoros de diversos tipos, embora os estímulos sejam, em princípio, apenas visuais” (Pires, 2018, p. 195)

A imagem, constitui-se assim como, o gatilho do estímulo acústico: o “cinema silencioso tem uma dimensão acústica que se origina na imagem e pode ser materializada através das suas composições plásticas” (Szalosky, 2002, p. 109, citado por Pires, 2018 p.197), também “letreiros e intertítulos foram recursos

importantes para expressar as ideias sonoras latentes na narrativa”, “a alteração da dimensão das palavras e sua espessura era linguagem comum para atribuir-lhes mais ou menos intensidade sonora, indicando seu volume”. Os intertítulos, no cinema mudo tinham uma função, não eram simples representações visuais, a sua função era apoiar a narrativa. Contudo, como foi atrás mencionado, os filmes mudos que eram universais, com o aparecimento dos intertítulos, deixaram de o ser, pois era necessário alterar a língua, caso se pretendesse projetar noutro país.

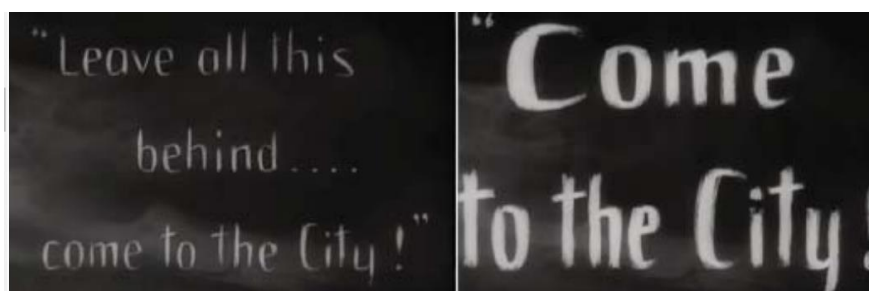


Figura 4. No intertítulo faz-se entender o discurso intimidador e autoritário, pelo aumento e espessamento das letras, pressentindo-se a voz da personagem. Retirado de Pires, 2018, p. 201.

Desta forma, “o cinema “mudo” buscava a sua sonoridade desenvolvendo um código próprio” (Pires, 2018, p. 203).

Também “a montagem e fotografia podem ser consideradas detentoras de um papel fundamental na manutenção da sensação acústica”, com o enquadramento de *close-ups* que atribuem intensidade sonora ou a gradativa aproximação da câmara à fonte sonora (Pires, 2018, p. 204).



Figura 5. O *close* da sirene repetidas vezes, lembra ao espetador que ela ressoa constantemente enquanto a ação se desenvolve, dando assim a sensação de uma sonoridade constante na cena. Retirado de Pires, 2018, p. 204.

Podemos assim constatar que, “os filmes, desde os seus primeiros tempos, poderiam reconfigurar a emissão dos sons à sua maneira, apesar do silêncio subjacente às limitações tecnológicas da época” e os “espectadores contaminavam-se com o ritmo da sonoridade da montagem, ouviam de maneira imaginária o bater das portas, sonhavam com as belas vozes dos atores e estremeciam diante do barulho de tiros e gritos, mesmo sem a presença física desses sons” (Pires, 2018, p. 209). Percebemos, assim, que “na obra fílmica, o silêncio e a experiência sinestésica podem, pela força da poética visual, tornar-se elementos indissociáveis, seja numa abordagem que se aplica às obras do tempo do cinematógrafo, seja no cinema contemporâneo” (Pires, 2018, p. 209).

Conclui-se assim, que é “por meio de elementos imagéticos como enquadramentos, grafismos, movimentos de câmara e atuação, que a obra cinematográfica – ao ser fruída em determinado contexto – assume uma dimensão multissensorial provocando sensações de ritmo, de espacialização do som, de efeitos sonoros, entre outras” (Pires, 2018, p. 189).

Em 1903 exhibe-se “The Great Train Robbery”, o primeiro filme de faroeste dos cinemas aplicando a técnica do “cross-cutting”, com imagens simultâneas em diferentes lugares. O curioso é que o seu final feliz, para os assaltantes, teve de ser alterado por motivos morais e éticos, uma vez que passava para as pessoas a ideia de impunidade. Portanto, desde cedo se percebeu a capacidade que o cinema tinha de moldar o imaginário popular mostrando-se a partir daí um cinema educativo e moralista.

Não foi bem vista, nem tranquila, a transição do cinema mudo para o falado, como Charles Spencer Charlie (*Charles Chaplin*) (1889-1977), que declarou a sua indignação dizendo: “eles vão acabar com a arte mais antiga do mundo a arte da pantomima. Aniquilam a beleza do silêncio” (Martin, 2005), de qualquer forma, mesmo depois da inserção do som no cinema (1927), *Chaplin* continuou a criar filmes mudos, pois acreditava que o cinema era uma arte pantomímica. Afinal, a pantomina é uma expressão fisionómica, é feita através de gestos físicos de expressão corporal, de expressão facial, de olhares... e sem palavras, e isso também ajuda na conexão com os espectadores.

Neste sentido, o tempo do cinema mudo foi, sem dúvida, a época de ouro da inclusão pois, todos estavam em pé de igualdade, quer como espectadores quer como profissionais (enquanto atores), já que as competências de comunicação não-verbais eram valorizadas. Foi o caso de *Granville Redmond*, pintor e artista surdo que trabalhou com *Chaplin*, tornando-se um talentoso mímico.

#### **4.2- Do Mudo à Era Moderna: A Trajetória do Cinema**

A introdução do som foi uma mudança revolucionária para o cinema. A ideia de adicionar som às imagens torna-se realidade em 1927, embora de forma rudimentar, com o filme “*The Jazz Singer*” que se torna um sucesso mundial com seus diálogos e músicas sincronizados. O som sincronizado é adotado por todas as produtoras pois dá ao filme uma nova dimensão e uma forma mais imersiva de contar histórias, sendo que no final de 1929 o cinema de *Hollywood* já era quase totalmente falado. Os filmes passam a ter trilhas sonoras que criam atmosferas e emoções que enriquecem a narrativa, diálogos e efeitos sonoros, além disso os filmes começam também a crescer em duração.

O filme mudo vai perdendo o seu charme. Daí até ao seu desaparecimento demora apenas uma década. É também neste ano que é criado o prémio Oscar que até hoje premeia os melhores do cinema.

Com a expansão do cinema sonoro, o cinema diversifica-se e começam a surgir novos géneros como os musicais, algumas comédias, os filmes de *gangsters*... Com a década de 40 vem a II Guerra Mundial que promove o êxodo de realizadores europeus para os EUA e a indústria europeia de cinema é arrasada. Dessa forma o cinema norte-americano singra e dá-se a ascensão de Hollywood como capital mundial do cinema que se transformou no mais importante centro cinematográfico, passando a deter o monopólio da produção e exibição cinematográfica.

A par da conquista do som começa também a ser integrada a cor, primeiro foram incorporadas apenas duas cores e nos anos 30 foi introduzida uma terceira cor

(azul, verde e vermelho) e assim se foram desenvolvendo novos processos de coloração sendo que a paleta do cinema foi crescendo e trazendo também por esta parte uma nova dimensão à narrativa visual, cativando o público com seus cenários vibrantes – “A introdução das cores não apenas enriqueceu a estética cinematográfica, mas também abriu novas possibilidades criativas para cineastas explorarem a profundidade emocional das histórias contadas na tela” (AIC,2023).

Entretanto, nos anos 60 em Hollywood surge abertura para enfoques mais realistas e começam a ser tratados nos seus enredos assuntos polêmicos e até considerados tabu. Por outro lado, muitas produções reconhecidas começam a aparecer em Inglaterra, Alemanha, em Itália, França... onde surgem movimentos cinematográficos inovadores. Assim nas telas do cinema surgem temas plurais como “suspense, psicanálise, classes sociais, liberdade, vida criminosa, relações íntimas, contracultura, espaço sideral, produção artística, memórias e até mesmo o vampirismo são tratados” (Oliveira, 2021).

A década de 80 e 90 é a década dos *Blockbusters*, filmes que alcançam grande popularidade e enorme lucro financeiro, das sequências com grandes filmes de ação destinados ao público jovem (*Star Wars*, *Indiana Jones*, *O império Contra-ataca*, *Jurassic Park*...). A tecnologia também avançou e os efeitos especiais são cada vez mais impressionantes. Os filmes cativam públicos globais e passam a ser lançados com grandes eventos de *marketing*.

Na década de 90, após um século de existência, o cinema passa por uma transformação radical, uma vez que os sistemas analógicos de áudio e imagem dão lugar a novos sistemas informatizados – surge o DVD um disco digital que permite a reprodução de som e imagem com qualidade muito superior ao VHS que havia surgido na década de 70.

O século XXI trouxe novos avanços tecnológicos que mais uma vez revolucionam o cinema. A digitalização veio trazer maior flexibilidade na produção de filmes e na distribuição, promovendo a democratização desta arte. Estas novas técnicas de filmagem e edição permitem a criatividade e a imaginação. Também o aparecimento de plataformas de *streaming* que disponibilizam os filmes instantaneamente e serviços *on demand*, alterou a forma como o público consome

esses conteúdos audiovisuais, tornando-os mais acessíveis ao público global permitindo assistir a filmes e vídeos a partir de computadores pessoais, *ipods*, *tablets*, telefones móveis, permitindo experiências personalizadas, tornando móveis e fluidos os espaços de consumo das imagens aumentando-se as possibilidades da sua visualização fora das salas de projeção cinematográfica (AIC, 2023).

A digitalização também permitiu efeitos visuais impressionantes que valorizam as narrativas, impulsionando o crescimento desta indústria.

Atualmente a diversidade e a inclusão ganham destaque na indústria do cinema, representando uma variedade de culturas, identidades e experiências que impactam aqueles que os veem.

Compreendemos assim que de narrativas simplificadas e diretas no cinema mudo, fomos evoluindo para narrativas mais complexas e envolventes, com personagens cada vez mais profundas e tramas cada vez mais complexas e com diferentes estilos narrativos.

Os avanços tecnológicos revolucionaram a experiência de assistirmos cinema hoje. Os sistemas de som proporcionam uma qualidade visual e sonora impressionante e a tecnologia 3D permite que nos sintamos imersos na trama, vivenciando de forma intensa cada cena.

Avançamos no futuro e o cinema continua a evoluir. Tecnologias como a realidade virtual e aumentada e a inteligência artificial estão a ser incorporadas na criação cinematográfica trazendo novas possibilidades de contar histórias, permitindo que o espectador participe ativamente na narrativa.

Percebemos desta forma que o cinema se foi construindo e desenvolvendo deixando de ser apenas um meio de entretenimento popular para ser também uma poderosa ferramenta para contar histórias complexas, emocionar milhões de pessoas e transmitir mensagens sociais importantes e promover mudanças.

Assim, a história do cinema reflete a evolução da sociedade, da tecnologia e da cultura.

### 4.3- O PNC



Figura 6. Logótipo do PNC.

O Plano Nacional de Cinema (PNC) tem como missão desenvolver no público escolar o gosto pelo cinema, valorizando-o como arte, levando a cabo um programa de literacia fílmica e divulgação de obras cinematográficas portuguesas (Plataforma PNC).

Portugal tem levado a cabo um reforço da Autonomia e Flexibilidade Curricular, proporcionando às escolas a participação em programas como o Plano nacional das Artes (PNA) ou o Plano Nacional de Cinema (PNC).

O Ministério da Educação conjuntamente com o Ministério da Cultura e a fim de ir de encontro às exigências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, lançou o Plano Nacional das Artes (PNA) como forma de incentivar processos educativos em que os alunos sejam construtores do seu conhecimento, promovendo “acesso à diversidade do património e a apropriação das diferentes linguagens e expressões artísticas” (PNA, 2019, p. 17).

Alegando que “ racionalizámos em demasia a educação, não promovendo suficientemente a formação dos afetos, a relação com o corpo, a valorização da autonomia, a capacitação para assumir os desafios e os falhanços, o prazer de aprender, de interpretar e intervir no mundo”, o Plano Nacional das Artes preconiza que “a escola, como comunidade de aprendizagem em que todos os membros são co construtores desse aprender, deve promover o acesso à diversidade do património e a apropriação das diferentes linguagens e expressões artísticas” (PNA, 2018, p. 17).

Portanto, este fomentar das literacias artísticas e fílmicas na escola tem por objetivo, não só princípios, valores e competências da escolaridade obrigatória,

mas também a participação ativa das comunidades escolares na vida cultural e artística de cada região e do país.

O cinema para além de ser uma fonte de informação, que nos mostra e põe a par de diferentes culturas, ajuda os alunos a aprender a resolver “conflitos” pois mostra-nos a sociedade, o mundo e as relações que nele se estabelecem. “Podemos falar, portanto, de um cinema formativo, que teria como finalidade principal, o aprimoramento do conhecimento dos espetadores” (Vega, 2002, p. 123-129), reconhecendo-se assim a potencialidade educacional do cinema pois divulga ideologias, formas de pensar, modos de agir, servindo como fonte de cultura e informação, tornando-se num importante instrumento de formação.

Com o objetivo de promover o conhecimento e a fruição cultural através do cinema e da imagem em movimento, o Plano Nacional de cinema (PNC), integrado no PNA, pretende ser uma estratégia para promover a cultura fílmica na escola e nos projetos pedagógicos. Seus recursos disponibilizados numa plataforma gratuita *online* (filmes e uma coleção de dossiês pedagógicos) e destinados a apoiar o trabalho docente na construção de públicos escolares para o cinema, permitem ultrapassar barreiras geográficas, pois proporcionam acesso livre e sem constrangimentos de tempo ou de espaço. Assim, estes recursos são disponibilizados para professores e escolas aderentes ao programa, possibilitando o acesso a zonas rurais/periféricas ou de isolamento geográfico que se encontram afastadas de iniciativas culturais ou artísticas por condicionamentos de infraestruturas e recursos, a fim de promover aprendizagens e competências que contribuam para diferentes dimensões pessoais e sociais, fomentando uma maior inclusão social que tenta combater assimetrias e marginalização que resulta, inevitavelmente, da falta de acesso a estes recursos. Esta iniciativa proporciona, desta forma, a aquisição de saberes básicos de compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, proporcionando o hábito de ver cinema e valorizando esta arte junto das comunidades educativas (PNC).

No desenvolvimento desta iniciativa o professor deve adotar o papel de mediador/facilitador permitindo a criatividade, estimulando a diversidade,

construindo espaços de diálogo onde os alunos se abrem para novos horizontes, sempre valorizando o processo sobre o resultado (produto).

Segundo a plataforma do PNC, este tem como objetivos:

- A LITERACIA PARA O CINEMA - Implementar a literacia para o cinema junto do público escolar e de divulgação de obras cinematográficas nacionais, junto das escolas portuguesas e escolas portuguesas no estrangeiro, de acordo com o exposto na Lei 55/2012, de 6 de setembro.
- A FORMAÇÃO DE PÚBLICOS - Garantir os instrumentos básicos de «leitura» e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando nos jovens o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida, bem como a valorização do cinema enquanto arte, junto das escolas e respetivas comunidades educativas.
- O ENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS - Divulgar o PNC junto dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, prestando informação adequada para o seu envolvimento e participação no projeto.
- A ARTICULAÇÃO DO CINEMA COM O CURRÍCULO- Promover formas de articulação e flexibilização curricular através do cinema.
- A COLABORAÇÃO COM O SETOR DO CINEMA E AUDIOVISUAL - Colaborar com entidades do setor do cinema e audiovisual, em prol do ensino e aprendizagem do cinema e da formação de públicos para o cinema.
- A DIVULGAÇÃO E EXIBIÇÃO DE CINEMA - Adotar procedimentos legalmente adequados a assegurar o cumprimento de normas relativas à divulgação e exibição de cinema junto das comunidades educativas.

A lista de filmes do PNC, que tem como referência as áreas de competência definidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, contribuindo para a consecução das áreas de competências aí estabelecidas, integra filmes portugueses e /ou em Língua portuguesa e filmes internacionais e/ou coproduzidos por Portugal.

Segundo a plataforma, esta seleção de filmes, que está a cargo da equipa técnica do PNC:

- Fornece aos professores uma linha orientadora que inclui um conjunto diversificado de filmes considerados significativos para serem conhecidos a nível nacional.

- Divulga junto das escolas obras representativas da História do Cinema, quer nacional, quer internacional.
- Respeita critérios de abrangência, contemplando diferentes categorias, géneros e cinematografias, de modo a promover o conhecimento e a valorização do património cinematográfico por parte dos alunos.
- Sugere o visionamento dos filmes por níveis de educação e ensino.
- Constitui-se como um ponto de partida de um plano mais vasto de literacia fílmica a desenvolver nas escolas, através dos seus respetivos planos anuais de atividades.
- Potencia, sempre que possível, o cruzamento e integração de conteúdos entre disciplinas das diversas áreas científicas do currículo, no sentido de proporcionar experiências culturais enriquecedoras aos alunos e às comunidades educativas, visando uma articulação profícua com: o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, a *Autonomia e Flexibilização Curricular*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, a *Inclusão*, o *Programa Escola+ 21|23*; privilegia ainda o cruzamento de experiências pedagógicas e iniciativas desenvolvidas no âmbito de diversos planos, programas e redes (Plano Nacional das Artes, Plano Nacional de Leitura, Rede de Bibliotecas Escolares, Rede Portuguesa de Museus, Rede de Teatros e Cineteatros Portugueses), e/ou outras iniciativas resultantes de políticas públicas na área da Educação e da Cultura.
- Garante preferencialmente a divulgação de obras de produção nacional.

Nesta mesma plataforma é referido que o PNC pretende promover a sensibilidade estética e artística, promovendo “valores democráticos como diversidade, tolerância e inclusão”, bem como, a divulgação do património cinematográfico operacionalizado em ambiente escolar e/ou salas de cinema por forma a privilegiar a articulação entre cultura e educação, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

No sentido de valorizar o património cinematográfico a Lei nº55/2012, de 06 de setembro, referindo os princípios de ação do estado na proteção da arte do cinema e audiovisual, menciona as obras “cinematográficas e audiovisuais enquanto instrumentos de expressão da diversidade cultural, afirmação da identidade nacional, promoção da língua e valorização da imagem de Portugal no mundo” tendo por objetivo a sua exibição, difusão e promoção. Também o Despacho 65/2022 de 5 de janeiro refere que o cinema “expande horizontes, dá a conhecer novos mundos, contextos e realidades, e permite explorar temas como cidadania,

democracia e diversidade”, referindo ainda que falar e refletir sobre os filmes desenvolve nas crianças a “capacidade de expressão e argumentação, a sua criatividade e motivação, e a sua confiança”.

Não obstante tudo isto, o PNC tem também por finalidade que os jovens se consciencializem que o cinema é muito mais que entretenimento, que tem métodos de criação próprios e códigos específicos que podem ser aprendidos, praticados, comentados...

Constatamos assim, para concluir, que revigorar a fruição artística e cinematográfica, formar público jovem para o cinema, divulgar o património cinematográfico e audiovisual promovendo a valorização do mesmo, são prioridades do PNC. Mas também valorizar e promover a análise fílmica e processos de criação cinematográfica, pois “fazer pequenos filmes dá voz a crianças e jovens com dificuldades de expressão noutros domínios, e permite o avanço do setor do cinema e do audiovisual enquanto áreas estratégicas da cultura e da economia nacional” (Despacho 65/2022 de 5 de janeiro).

#### **4.4 - O cinema como recurso promotor do sucesso educativo**

O cruzamento entre cinema e educação tem proporcionado vários estudos (Bergala, 2008; Machado, 2008; Napolitano, 2010; Moreira; Ferreira, 2016; Moran, 2016; Moreira, 2017; Almeida, 2017; Ferreira, 2018; Dias-Trindade, 2018, Trindade & Moreira 2020) com diferentes estratégias, os quais revelam uma proximidade de opiniões que sublinham a relevância do uso do cinema em sala de aula confirmando o seu valor na construção de uma consciência e apropriação críticas do mundo.

O cinema fez parte dos projetos do chamado movimento Escola Nova ou Escola Ativa, que funcionou em Portugal, bem como no Brasil, com apogeu nas décadas de 1920 e 1930, um movimento de renovação da escola que tinha o lema de que ensinar não bastava, era preciso educar, apresentando o cinema como ferramenta integrante das novas estratégias educativas uma vez que para além de ser produtor de conhecimento tem ainda a vantagem de “as crianças e os adolescentes

nutrirem uma curiosidade natural pelas imagens” (Zanoni, 2016, p. 350), para além disso, as imagens do cinema tinham uma particularidade que superava todas as outras - o movimento, pois tal como nos diz Zaoni “por conta de sua vivacidade, a imagem teria o poder de fazer-se passar pelas coisas” (2016, p. 353)

Já à época Vargas (1934) afirmava “A técnica do cinema corresponde aos imperativos da vida contemporânea. Ao revés das gerações de ontem, obrigadas a consumir largo tempo no exame demorado e minucioso dos textos, as de hoje e, principalmente, as de amanhã, entrarão em contacto com os acontecimentos da História (Vargas, 1934, p. 5 citado por Zaoni), portanto, os autores entendem que as imagens veiculadas pelo cinema podem auxiliar de forma expressiva no entendimento de temáticas culturais, sociais e históricas, uma vez que, o cinema é uma maneira de olhar o mundo a partir de uma ideia, que faz circular afetos e fruição estética e que através do jogo da ludicidade se torna numa poderosa ferramenta da construção do saber.

Também Leonardo Carmo (2003), no seu artigo “*O cinema do feitiço contra o feiticeiro*”, investiga as possibilidades da inserção do cinema na sala de aula por forma a que a arte do cinema apoie a prática pedagógica, tal como é referido no Plano nacional das Artes (PNA), que diz “as práticas artísticas podem renovar os processos pedagógicos” (PNA, 2018, p. 17) e defende que “entretenimento e conhecimento não se excluem”. Concomitantemente podemos ler na página 17 do PNA “emocionar-se e divertir-se não podem estar em oposição a aprender e a conhecer” (PNA, 2018).

Segundo Carmo, o “cinema como prática pedagógica pode fazer o aluno interessar-se pelo conhecimento, pela pesquisa, de modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional” (2003, p.72) pois divulga a arte e a cultura influenciando positivamente nos alunos. Defendendo que a imagem deve ser o elemento primordial no processo de ensino e aprendizagem, afirma que “é necessário que tenhamos uma pedagogia da imagem e do som. Uma pedagogia dos espaços imagéticos dos meios de comunicação.” (p.73). Faz também referência ao pensador alemão Walter Benjamin que defende que o cinema é soberano como instrumento de educação de massas não separando conhecimento de

entretenimento, mas acrescenta esclarecendo que educar pelo cinema é “ensinar a ver diferente. É educar o olhar” (p.77) e passar de espectador passivo para espectador crítico. Nesta postura analítica vamos conectar outras áreas do conhecimento tornando o uso do cinema e do audiovisual não mera motivação ou ilustração, mas sim, fonte de conteúdos.

Vega Fuente (2002) fala-nos do programa de Irudi Biziak -*Cine en Enseñanza Secundaria* - um programa educativo no País Basco, que tem o cinema como principal recurso e no qual são desenvolvidos diferentes programas em cada ano letivo mas “todos eles utilizam o cinema como elemento unificador e motivador, utilizam a mesma metodologia na sua aplicação didática e partilham um objetivo comum: contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa” (Vega, 2002, p. 126). Tal como afirma, pela influência que tem na vida das novas gerações, o cinema torna-se um meio onde se aprendem conhecimentos, valores, comportamentos, ou seja, torna-se uma “janela” por onde veem o mundo. Essa magia educativa do cinema torna-o num recurso precioso para levar alunos a refletir sobre os filmes e sobre a vida, pois a vida vista no filme da sala de aula e a vida que vivem lá fora unem-se na reflexão e análise do cinema e dos acontecimentos diários, tendo como objetivo último “contribuir para a formação de pessoas autónomas, independentes, livres, responsáveis, com um autoconceito positivo e uma autoestima de acordo com a sua identidade pessoal, com critérios formados que lhes permitam distinguir os aspetos positivos e negativos das coisas, em suma, capazes de tomar as suas próprias decisões [...]” (Vega, 2002, p. 127).

Em Portugal, estudos como “*Ambientes Virtuais enriquecidos com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção de competências de aprendizagem de estudantes de pós-graduação em Portugal*” desenvolvido por António Moreira e Sara Dias-Trindade (2019), ou “*O cinema como recurso pedagógico promotor de engagement na educação superior*” (Dias-Trindade, Moreira & Rigo, 2021) concluíram que a utilização de recursos audiovisuais na escola permite o desenvolvimento de metodologias ativas que levam os alunos a interagir de forma dinâmica com os mesmos, proporcionando aprendizagens pela descoberta refletida ou seja autoaprendizagens, promovendo e aumentando também os níveis de

*engagement* emocional, físico e cognitivo, uma vez que estimula a reflexão, a criatividade, a comunicação e ainda a colaboração (2019, p. 216 & 2021, p.11).

Estas autoaprendizagens são conseguidas pelo desenvolvimento de competências de aprendizagem associadas à autoconfiança, autorresponsabilidade, autocontrolo... A criança aprende assim de forma ativa, autónoma e responsável, mantendo-se em processo de construção permanente dos seus saberes.

Alves (2021) escreve sobre o cinema e suas possíveis aplicações educativas dando ênfase às literacias fílmica e digital para processos educativos inclusivos e sustentáveis procurando contextualizar de forma útil a literacia fílmica e digital nos desafios pedagógicos da escola atual. O autor refere que o uso deste tipo de experiências artísticas conduzem os alunos à autonomia, à responsabilidade, à capacidade de superar erros, de responder a desafios e de interpretar e intervir no mundo (Alves 2021, p. 138), refere ainda que as escolas são pontos de encontros privilegiados entre os jovens e o cinema, uma vez que muitos deles são distanciados da vida cultural na sua localidade, seja por razões económicas, sociais ou até políticas.

Hoje e de acordo com os padrões culturais que preconizamos, a escola deve trabalhar a construção de identidades, as formas de socialização, os padrões culturais. Os filmes são um bom aliado nesta exploração, uma vez que expõem questões culturais, sociais e mesmo de género, adequadas ao público infantil (Oliveira, *et al.*, 2008 p. 157). Segundo o projeto INSERT- Cinema Educação, um projeto de literacia fílmica, “O cinema estimula a construção de perspetivas, saberes e sensibilidades polissémicas. Ao representar múltiplas realidades individuais e coletivas, torna-se um campo natural para a diversidade, o empoderamento e a educação”.

A pertinência situa-se na necessidade de uma reflexão analítica, ou seja, há uma necessidade de interpretar a mensagem cinematográfica, de a olhar criticamente, uma vez que todas as linguagens têm um processo de leitura, ou como nos diz Moreira há “necessidade de saber “garimpar”, diagnosticar, filtrar e estruturar esses conteúdos, (...) para que de fato, possam adquirir um significado próprio para o sujeito (Moreira & Rigo, 2018 p. 109). É neste contexto que se destaca o papel

fundamental dos professores que orientam os seus alunos no meio da informação de forma a haver construção de aprendizagens.

Pelo exposto, percebemos que o uso do cinema como recurso pedagógico ajuda a otimizar o processo ensino-aprendizagem sendo um auxiliar poderoso no desenvolvimento da capacidade de pensar e compreender, promovendo um ambiente educativo que permite e facilita a partilha de saberes, a valorização da opinião dos pares, a motivação, a relação com a comunidade de aprendizagem e o interesse pelos conteúdos programáticos (Dias-Trindade, Moreira & Rigo, 2021).

Segundo Piaget a base da aprendizagem é a necessidade, que por sua vez gera um interesse pelo conhecimento, predispondo o sujeito à aquisição de novos conteúdos, que serão incorporados aos conhecimentos já existentes ampliando-os e renovando-os, levando a aprendizagens significativas. Quando a aprendizagem não se processa desta forma, então o conteúdo é retido por memorização e facilmente cai no esquecimento. Ora Moraes (2001, citado por Silbiger, 2005, p.377) afirma que “tanto o cinema, quanto o vídeo podem estimular uma forma de conhecimento ao acionar operações articuladas de memória, atenção, raciocínio e imaginação”, compreendendo-se, desta forma, a sua eficácia na produção de aprendizagens significativas que são contrárias à memorização. O audiovisual seduz o espetador com a interação de imagens, música, texto, efeitos sonoros, ritmos, oferecendo-lhe algo que ele busca ou necessita, trazendo-lhe satisfação. O papel do professor é manter o clima de fruição, mas comprometê-lo com a educação de forma a que se gerem aprendizagens espontâneas, ajudadas pela motivação afetiva, tal como afirma Claude Santelli: “a linguagem audiovisual é aquela que comunica as ideias por meio das emoções” (citado por Silbiger, 2005, p.377).

Portanto “o programa didático ideal comunica os conteúdos ao mesmo tempo que estimula a imaginação e provoca sensações” (Silbiger, 2005, p.380).

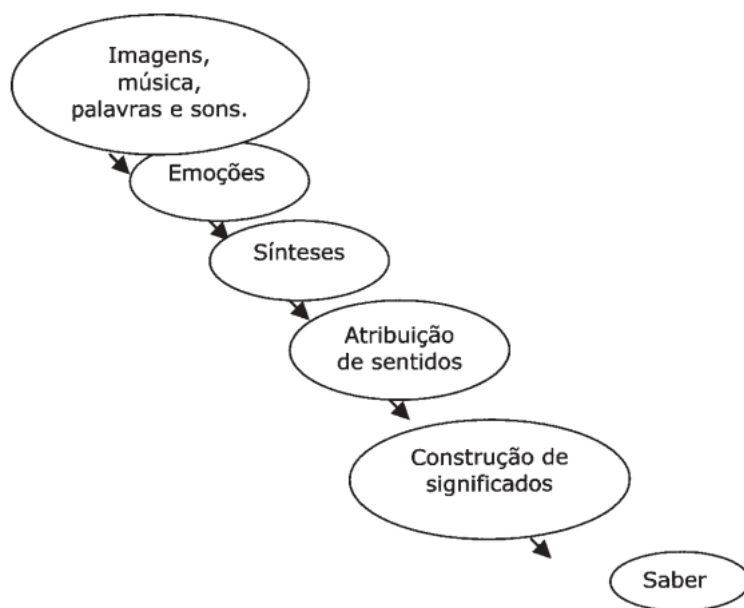


Figura 7. Quadro explicativo. Retirado de Silbiger, 2005, p. 380.

Certo, então, é que o cinema é um instrumento educativo que revela, questiona, inquieta (Dias-Trindade, Moreira & Rigo, 2021, p.4), que pode formar e informar de forma descontraída e lúdica, fugindo às tarefas habituais de sala de aula, atuando como educador informal e aumentando o interesse e participação do aluno e construindo cenários educativos onde a aprendizagem de competências é promovida, contudo, “para além de poder servir como fator de motivação, ou como promotor de *engagement*, é importante construir uma capacidade de pensamento crítico sobre o cinema e sobre as diferentes tipologias de imagens em movimento” (Dias-Trindade, Moreira & Rigo, 2021, p.3) e desta forma fazer emergir diferentes formas de ver, de sentir ou de pensar, atuando desta forma na formação da personalidade e no desenvolvimento racional.

Portanto é imprescindível “ler” o filme, pois “a imagem deverá ser fonte de conhecimento, de reflexão” (Carmo, 2003, p.73), porque “tal como a palavra escrita, a imagem precisa ser decifrada e compreendida, para dela melhor se retirar toda a mensagem, para melhor usufruirmos seu prazer e para melhor nos precavermos contra suas ciladas” (Teixeira & Lopes,2003) e é importante que a

escola/professor promova essa habilidade para que o aluno compreenda o sentido e o tema (Silva, 2019) de forma a construir saberes. Só desta forma haverá sinergia entre cinema e educação. Umberto Eco (1993) afirma que qualquer texto, quer seja ele um filme, um livro, uma sinfonia, etc. sempre possibilita inúmeras interpretações e múltiplas leituras. Também Júlio Cabrera, filósofo e professor universitário em Brasília considera que esta arte, tal como a filosofia “deveriam ser estudados por todas as pessoas por se tratar de importantes formas de se fazer pensar”, afirmando até que o cinema faz pensar afetivamente” (blog RBE).

Neste sentido, entende-se o filme como um documento e a sua leitura tal como a de qualquer fonte, seja qual for o suporte, passa por desconstruí-la e conseguir fazer aparecer o que está para além do evidente, descobrindo as suas mensagens mais subtis, a pluralidade de conclusões, buscando nessa fonte os conteúdos pedagógicos a aprender (Silva, 2019), ou seja, tal como consta na plataforma do projeto INSERT, “a proliferação das imagens como formas privilegiadas de expressão e experiência do real traz consigo a necessidade de reforçar as capacidades de codificação e decodificação crítica das mesmas”.

No livro “A escola vai ao cinema” de Teixeira e Lopes (2003) os autores esclarecem que o cinema é uma maneira de reconstruir e recriar a vida, por isso “tal como a literatura, a pintura, a música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetemos”. Como nos diz Litz “assistir a um filme é sempre elucidativo e muitas vezes vence o imobilismo e a visão dirigida de certos assuntos, fazendo com que se abram novos caminhos, novos espaços, novas visões” (2009, unidade 3). O cinema, revela-se desta forma, um recurso didático-pedagógico, um instrumento ao serviço do ensino, que pode despertar no aluno outro tipo de relação com o processo de aprendizagem.

## 5 - AUTOCONCEITO ACADÊMICO

### 5.1. Definição do conceito

Na década de cinquenta começou a ser estudada a relação entre autoconceito e resultados escolares e desde então, vários estudos têm confirmado essa relação. Hoje há evidências de pesquisa suficientes para afirmar que o autoconceito influencia o rendimento acadêmico.

Segundo Harter (1993) o autoconceito tem matizes emocionais e aquilo que acreditamos ser, tem consequências comportamentais. O autoconceito é um “sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do *self*, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas ações” (Harter, 1993 citado por Simão, 2005, p.14) e organiza-se em dimensões como a autoconfiança e a autoestima e num conjunto de domínios como o autoconceito acadêmico, o autoconceito social ou o autoconceito físico. Desta forma, a percepção que o sujeito tem de si nos vários contextos em que se integra, das interpretações que faz das suas experiências bem como das apreciações que os outros fazem de si, aquilo que acredita ser, vai determinar o seu comportamento (Simão, 2005, p.14 e 15), sendo que se as reações do meio lhe são favoráveis então ele irá reagir com atitudes positivas em relação a si próprio.

Percebemos assim que múltiplos fatores concorrem para o desenvolvimento da imagem que construímos de nós próprios, como sendo a influência da família, dos grupos em que nos inserimos e, necessariamente, da escola. Segundo Hattie (1992, citado pelo mesmo autor), o autoconceito vai evoluindo progressivamente ao longo da vida e vai-se alterando e consolidando com o desenvolvimento do sujeito. Essa construção vai sendo influenciada pelo “modo como os outros olham para si” ou “como os outros o consideram” ou se expressam em relação às características do sujeito, construindo o seu autoconceito pelo feedback dos outros; também pela forma como se julga ou julga os seus atributos pessoais, o seu desempenho (competência/incompetência) o que também influenciará o seu autoconceito; ainda pela comparação constante com as condutas dos seus pares com os quais se sente identificado e por fim, o sujeito faz uma avaliação de si e seus

comportamentos em relação às normas estabelecidas, podendo sentir-se satisfeito ou insatisfeito (Serra 1988, citado por Simão p.15, 2005).

Por conseguinte, podemos definir autoconceito como a percepção ou imagem que cada indivíduo tem de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes dimensões: física, social ou moral (Carapeta, Ramires, & Viana, 2001) e a forma como o sujeito age é influenciada pelo seu autoconceito e simultaneamente os seus atos influenciam a percepção que tem de si mesmo.

O autoconceito académico tende a focalizar-se na competência como estudante, pelo que diz respeito à forma como o sujeito/criança se percebe e se avalia em contexto escolar, estando associado às “percepções que o sujeito tem de si próprio como aluno” (Veiga, 1990, p. 48) ou seja, às “percepções que o sujeito vai desenvolvendo e tem de si quando envolvido em processos de escolarização e aprendizagem” (Estevão & Almeida, 1998, citados por Moreira, Barros & Monteiro, 2014, p. 33), influenciando o seu bem-estar e também o seu sucesso escolar.

## **5.2. Relação Entre Autoconceito Académico e Rendimento Escolar**

A relação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar tem sido objeto de várias pesquisas e todas apontam existir entre eles uma relação positiva em que o autoconceito do aluno contribui positivamente na dinâmica das relações em ambiente escolar, como o envolvimento nas atividades académicas, adaptação social e preparação para a transição académica (Rodrigues, 2014 p.18) sendo que, quanto mais elevado o autoconceito, maior a probabilidade do aluno ter um bom desempenho escolar.

Também a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE), converge nesta opinião quando nos diz que o autoconceito apresenta benefícios importantes para a motivação e para a forma como os alunos abordam as tarefas de aprendizagem (OCDE, 2003, p.11), pelo que, passou a ser um aspeto importante a considerar em contexto escolar sendo que, melhorar o autoconceito

dos alunos deve ser visto como um dos principais objetivos da educação (O'Mara & Marsch, 2006, citado por Arnaiz 2012), uma vez que, o que os alunos sentem sobre si mesmos demarcará a maneira como eles lidam com os desafios de aprendizagem e também a sua relação com os outros.

Similarmente, Silva (2005), no seu estudo “Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina de estatística” concluiu que “há uma correlação positiva entre o autoconceito e o desempenho acadêmico do aluno”. Afirmando ainda que “o que se verificou nesse trabalho e em vários outros estudos nacionais e internacionais (...) é que o autoconceito acadêmico está intimamente ligado ao desempenho e à dinâmica das relações que ocorrem no ambiente escolar”.

Desta forma, o baixo autoconceito acadêmico agrava o insucesso escolar, e este, por sua vez, contribui para o agravamento do baixo autoconceito acadêmico.

Compreendemos assim, que até à entrada na escola é o “julgamento” dos pais ou familiares e o entusiasmo que expressam perante os comportamentos do sujeito, que o fazem confiar nas suas capacidades, já com a entrada na escola os relacionamentos da criança alargam-se contribuindo de forma ativa para um progressivo desenvolvimento do autoconceito (Pereira 1991, citado por Simão, 2005, p.16), à medida que os pares que lhe são significativos se expressam em relação ele.

Paralelamente compreendemos que, a infância e a adolescência são um período crucial para o desenvolvimento do autoconceito acadêmico e sendo a escola o contexto onde a criança passa mais tempo, esta apresenta-se como “local privilegiado para a construção e consolidação das autorrepresentações” (Rodrigues e Batista, 2014) sendo imperioso que se proporcionem experiências que promovam a autoconfiança e a competência pessoal, onde se trabalhem as competências não só académicas mas também sociais e emocionais, isto é, é o momento ideal para cooperar na construção (ou correção) do autoconceito acadêmico (Bastos, 2007; Senos & Diniz, 1998, citado por Gonçalves, s/d). Também Veiga (1990, p.76) certifica esta opinião quando diz que o autoconceito se amplia com a entrada na escola, onde os relacionamentos extrafamiliares ganham relevância e onde se vão

acumulando imagens de si mesmo relativas a capacidades, desempenho e sentido de pertença.

Uma vez que “todo indivíduo é capaz de formar o seu autoconceito; e este, se molda à medida que novas experiências são incorporadas” (Corona, citado por Silva, 2005), então os nossos alunos vão moldando o seu autoconceito com as experiências diárias, isto é, com os seus sucessos e os seus fracassos.

A OCDE refere que, o autoconceito positivo aporta benefícios significativos para a motivação e atitude face às tarefas escolares, uma vez que, “os estudantes formam imagens de suas próprias competências e características de aprendizagem. Estas imagens demonstraram ter impacto considerável sobre a maneira como os estudantes estabelecem objetivos, sobre as estratégias que utilizam, e sobre seu desempenho” (OCDE-PISA 2003; p. 131) desta forma conclui que o autoconceito académico é “uma decorrência importante da educação e um poderoso indicador do sucesso do estudante” (p.132) referindo ainda que “Esta confiança pode também afetar outros fatores, tais como o bem-estar e o desenvolvimento da personalidade, especialmente importantes para estudantes com *backgrounds* menos favorecidos”.

Peixoto, referindo-se a estudos como os de Skaalvik e Hagtvet (1990), explica que “nos primeiros anos de escolaridade, em que o autoconceito académico ainda não está bem definido, este seria afetado, predominantemente, pelos resultados escolares, os quais iriam moldando o autoconceito académico” (Peixoto, 2003, p.142), assim verifica-se a existência de reciprocidade causal entre o autoconceito académico e os rendimentos escolares uma vez que aquele está associado à motivação intrínseca do sujeito e ao nível de esforço que investe na tarefa, definindo a qualidade dos resultados escolares.

O mesmo autor (p.143 e 144) faz referência a vários estudos que revelam a existência de efeitos recíprocos entre o autoconceito académico e os resultados escolares permitindo-lhe afirmar que “a evidência empírica apresentada permite sustentar a existência de efeitos recíprocos entre o autoconceito e o rendimento académico” (Peixoto2003; p.144) referindo que os juízos ou a perceção que cada um tem sobre si próprio parecem estar diretamente relacionadas com o rendimento

académico e a motivação para as tarefas escolares (Belo, Faria & Almeida, citado por Peixoto, 2003), podendo facilitar ou inibir conforme é mais ou menos positivo.

Desta forma, o aluno com rendimento escolar pouco satisfatório arrecada consigo também discursos e imagens pessoais pouco positivas, não acreditando nas suas capacidades, tornando-se pouco persistente, pouco participativo e pouco autônomo e escolhendo até tarefas mais simples. Por outro lado, o indivíduo que se percebe como competente estará intrinsecamente mais motivado para a realização da tarefa, apresentando-se mais confiante e logo mais autônomo (Harter 1992, citado por Simão, 2005), mais motivado para enfrentar desafios e tolerar frustrações.

Portanto o autoconceito acadêmico, como parte integrante que é da personalidade, influencia o comportamento de diversas formas. A percepção de competência, afeta a escolha da tarefa, a persistência e esforço que o aluno coloca na sua realização e até sentimentos e pensamentos, afetando todo o seu desempenho. Isto remete-nos para a importância de manter um autoconceito positivo nos alunos a fim de um maior sucesso no processo ensino/aprendizagem e conseqüente êxito no desempenho e autonomia acadêmica, isto é, resultados escolares positivos. Compreende-se assim que “a promoção do autoconceito seja frequentemente sugerida como um objetivo da educação” (O`Mara *et al.*, 2006, citado por Coelho, 2014).

Assim e uma vez que “A promoção do autoconceito está associada a muitos benefícios educativos, como um aumento do envolvimento escolar (Cava & Musitu, 2000, citado por Coelho, 2014), melhorias no desempenho acadêmico e redução do abandono escolar” (Marsh & Craven, 2006, citado por Coelho, 2014), é importante que o professor adote uma metodologia pedagógica que possa ajudar a elevar o autoconceito acadêmico, optando por atividades que facilitem a expressão afetiva das crianças num ambiente de aprendizagem agradável, positivo, enriquecedor e promotor de diálogo, reconhecendo e valorizando cada um e fornecendo feedback positivo.

Neste âmbito, o cinema revela-se um recurso educativo com um grande potencial pedagógico uma vez que, como já mencionado, é muito mais fácil retermos

informações veiculadas por estímulos visuais. Além disso, é um recurso que quebra com o modelo tradicional de aulas baseadas na exposição de conhecimentos, fomentando um clima participativo de interação. Na revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación (Nº8, vol.10, ano7) debaixo do título “Ensinar pela imagem”, Lencastre & Chaves afirmam: “Hoje em dia o recurso à imagem na sala de aula torna-se indispensável, não só para manter a escola atualizada e interessante, mas, principalmente, porque ela permite a participação dos alunos e uma dinamização da aula, uma interação entre todos que não se consegue por outro meio”.

## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

## 6 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### Nota introdutória

Neste capítulo, fazemos referência à metodologia de investigação utilizada na presente investigação.

Tendo já sido abordada a problemática e os objetivos que estiveram na origem da presente investigação, vamos agora expor os fundamentos metodológicos relativos à natureza do estudo, o *design* da investigação com a caracterização dos participantes do estudo e do contexto educativo, fazer a descrição dos processos e procedimentos de recolha de dados, os métodos de recolha de dados, bem como as questões éticas.

### 6.1. Fundamentos metodológicos do estudo

*Por meio de suas dúvidas e incertezas, o homem procura caminhos para o desenvolvimento delas, buscando na pesquisa as respostas.*

(Aristóteles, cit. por Kahlmeyer-Mertens et al, 2007)

O objetivo mais perseguido pelo ser humano é conhecer a realidade que o cerca, para isso recorre a variados mecanismos sendo que um deles é a pesquisa científica. O conhecimento científico é um processo de reflexão crítica desencadeado progressivamente e emerge da relação entre teoria e prática, obtido por um procedimento metódico.

A palavra “metodologia” significa via ou caminho para alcançar algo, portanto o método é o “caminho pelo qual se chega a determinado resultado” (Hgenberg, citado por Gomides, 2002), é a forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência, os métodos são instrumentos básicos que traçam de forma ordenada o proceder do cientista no seu percurso para alcançar o seu objetivo e possui a característica de “ajudar a compreender, no sentido mais amplo, não os resultados

da investigação científica, mas o próprio processo de investigação”. (Kaplan, citado por Gomides, 2002)

A educação é um dos campos de investigação das ciências sociais e humanas que se enquadra na investigação qualitativa devido à sua complexidade, subjetividade e diversidade de campos passíveis de ser estudados.

A metodologia qualitativa baseia-se em processos descritivos e compreensivos da realidade, valorizando o contexto e tem por objetivo compreender comportamentos ao invés de “medir” comportamentos. A escolha da metodologia depende das questões de pesquisa e dos objetivos do estudo, isto porque o método na pesquisa qualitativa não descobre, ele constrói o conhecimento. Como nos diz Aires “a seleção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise” (p.13), sendo os fenómenos “estudados nos seus contextos naturais” procurando descrevê-los, registando impressões, comportamentos, discursos, pontos de vista e opiniões. A investigação é interativa e os “produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise” gerados num determinado contexto, restrito, o que impossibilita generalizações estatísticas.

Assim, considerando o número de intervenientes limitados e direcionando-se o presente estudo para a análise do impacto da metodologia de aprendizagem usada, na perceção do autoconceito académico dos estudantes da turma do 3º ano do ensino básico, optámos por uma metodologia de natureza qualitativa.

Pela natureza do estudo considerámos pertinente a abordagem da *Design Based Research* (DBR) que parte do conceito de *design experiments* (Wang & Hannafin, 2005; Ramos *et al.*, 2010, citados por Sol & Moreira, 2013). De acordo com Wang e Hannafin (Moreira, 2015, p.87) esta teoria de aprendizagem baseia-se na interação colaborativa dos intervenientes no processo, e tem por objetivo de pesquisa resolver problemas educativos reais bem como a construção de conhecimento educacional que pode influenciar decisões futuras. Desta forma é valorizada a “prática como meio de produzir conhecimento” (Pereira & Oliveira, 2020, p. 347) e acautelada a “utilidade das conclusões dos resultados da investigação” (Pereira & Oliveira, 2020, p. 347).

### 6.1.1- Características da Design Based Research

A *Design Based Research* é uma abordagem metodológica investigativa e intervencionista que tem vindo a desenvolver-se desde a década de 90 e que se baseia em *designs* interativos a fim de melhorar as práticas educativas e desenvolver conhecimento. Segundo Costa e Moreira “é uma investigação rigorosa e reflexiva para testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores (2013, p.46).

Quando Allan Collins (1990) e Ann Brown (1992) constataram que, frequentemente, a pesquisa educacional tradicional falhava em melhorar as práticas letivas por ser levada a cabo em ambientes controlados, semelhantes a laboratórios, não adicionando benefícios à prática letiva e com fortes probabilidades de resultarem pesquisas imprecisas, tornou-se um imperativo enveredarem por estudos que levassem em conta o contexto e com uma componente de intervenção prática, aliando aspetos teóricos de pesquisa com prática educativa, baseada num *design* aplicado e avaliado ao longo do processo investigativo (Pereira & Oliveira, 2020, p. 337) sendo que este cenário de aprendizagem teria como foco a ação dos alunos.

Collins e Brown acreditavam num equilíbrio entre a construção de teoria e o impacto prático, controlando todo o processo, desde a ideia até à sua implementação em ambiente real, analisando todo o processo e não apenas os resultados. Também Kneubil, (2017, p.2) corroborando a ideia afirma que, nesta metodologia há um “controle do processo de produção e implementação de uma inovação educacional em contextos escolares reais”, isto é, leva para contextos escolares reais (sala de aula) uma inovação curricular e/ou pedagógica, muitas vezes recorrendo à tecnologia com propósito de inovação e desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes.

Esta metodologia procura “pesquisar problemas educativos em contextos reais de atuação pedagógica” (Costa & Moreira 2013, p.46) e da análise do processo e sua

implementação há a construção de conhecimento que deve servir para aperfeiçoar *designs* posteriores de forma a melhorar projetos e práticas possibilitando a compreensão de que “como, quando e porque inovações educacionais funcionam (ou não) na prática” (Kneubil, 2017, p.2), resultando, desta forma, num testar e refinar de práticas de ensino, tornando a metodologia muito dinâmica, tendo como resultado teorias e práticas pedagógicas passíveis de serem aplicadas e modificarem processos de ensino-aprendizagem existentes (Barab & Squire, 2004). O objetivo é, portanto, “impactar diretamente a prática enquanto avança na teoria que será útil para outros”, residindo o seu valor na “capacidade de produzir mudanças no mundo” (Barab, 2004, p. 6-8). Neste tipo de investigação o investigador e o profissional de educação trabalham colaborativamente de modo a originarem mudanças significativas nos contextos reais de atuação pedagógica. Verificamos assim que há uma intencionalidade no processo de pesquisa para refinar tanto a teoria quanto a prática (Collins *et al.*, 2004).

A *Design Based Research* (DBR) é, pois, uma metodologia de investigação “sobre a aprendizagem em contexto, com o recurso ao *design* sistemático e estudo de estratégias e ferramentas instrucionais” (Pereira & Oliveira, 2020, p. 337) baseada numa relação colaborativa entre o investigador e o profissional, conciliando teoria e prática a fim de resolver problemas significativos e práticos de forma a “entender, documentar, interpretar e melhorar a prática educativa (Moreira, 2015, p.19)

O número de investigações com base na DBR tem vindo a crescer, mas todas se norteiam por um conjunto de 5 ideias base (Pereira & Oliveira, 2020, p. 338), sendo elas:

- Intervencionista – aplicação de intervenções em situações reais;
- Iterativa – desenvolve-se segundo ciclos sucessivos de *design*, implementação, avaliação e revisão;
- Orientada pelo processo – com foco na análise e melhoramento da intervenção;
- Pragmática – aspira a alterar a prática; o mérito do *design* repousa na sua praticabilidade em contextos reais;
- Enraizada na teoria – o *design* é baseado em premissas teóricas e os resultados contribuem para o avanço da teoria;
- Interativa – investigadores e participantes colaboram na investigação

Portanto, na DBR o pesquisador é um criador de currículo, um “*designer*” que projeta metodologias eficazes (*designs* educativos) que possam ser transferidos e adaptados (Barab & Squire 2004), capazes de “migrar da nossa sala de aula experimental para salas de aula médias operadas por e para alunos e professores médios” (Brown, 1992, p.143) e que trazem mudanças significativas para os sujeitos dos seus estudos tornando-se assim agentes de mudança (Barab & Squire, 2004; Collins, 1990, Collins *et al.*, 2004, p. 15). Os professores “assumem o papel de co-pesquisadores, contribuindo para o desenvolvimento da teoria do *design*, a fim de conduzir à implementação das inovações” (Moreira 2015, p.19; Costa & Moreira, 2013, p.46), num processo de pesquisa colaborativo e iterativo. Por seu lado, os sujeitos da pesquisa são reconhecidos como colaboradores no processo, e ajudam a “formular as questões”, a “fazer refinamentos nos projetos”, “avaliar os efeitos da experiência” e a “relatar os resultados da experiência a outros professores e pesquisadores” de questões (Collins, 1990, p. 4-5). Por seu lado, “o pesquisador tem o papel de gerenciar o processo como um todo, desde a criação de uma ideia inovadora até a sua implementação efetiva no contexto real” (Kneubil, 2017 p.6).

Para além da sua preocupação em melhorar as práticas, na DBR “os investigadores investigam a cognição em contexto, com o objetivo geral de desenvolver afirmações baseadas em provas derivadas de investigações laboratoriais e naturalistas que resultem em conhecimento sobre a forma como as pessoas aprendem” (Barab & Squire, 2004, p.1). Para os investigadores da aprendizagem, a cognição é um processo de diálogo entre “o conhecedor, o ambiente em que o conhecimento ocorre e a atividade em que o aprendente participa”, ou seja, “a aprendizagem, a cognição, o conhecimento e o contexto são irredutivelmente co-constituídos e não podem ser tratados como entidades ou processos isolados” (Barab & Squire, 2004, p.1).

A investigação DBR, no seu objetivo de “realizar investigação rigorosa e reflexiva para testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores” (Moreira, 2015, p. 87, citando Wang e Hannafin, 2005; Moreira, Barros & Monteiro, 2015, p. 19), confronta-se com a complexidade do mundo real, pelo que, a análise da implementação do *design* não obedece a um padrão uniforme aplicável a todos os

estudos. Cada estudo seleciona os métodos e os instrumentos que melhor se adequam aos seus objetivos e contexto, muitas vezes surgindo a necessidade de triangulação na análise da grande quantidade de dados que por vezes origina. (Pereira & Oliveira, 2020, p. 340). Desta forma “sendo os resultados relativos ao contexto em estudo, não podem ser replicados em grande escala a partir de uma amostra reduzida” (p. 340).

A metodologia DBR que cria ambientes de aprendizagem inovadores pode ser usada em muitas áreas do conhecimento. Na educação ela “pode ser empregada em estudos que investigam estratégias mais adequadas no uso de recursos educacionais, estudos relacionados a inovações curriculares ou que versam sobre a ação docente” (Kneubil, 2017), capacitando investigadores e profissionais a desenvolver a inovação na educação (Pereira & Oliveira, 2020, p. 339), sendo que o conhecimento didático recolhido na implementação destas metodologias nutre um repositório de saberes que ajudarão cada professor a lidar com a difícil tarefa de educar.

## **6.2- *Design* da investigação**

Neste item caracterizamos o contexto educativo onde decorre o estudo e os participantes no mesmo, assim como os processos e procedimentos de recolha de dados, métodos para a análise de dados e as questões éticas.

## **6.2.1. Contexto educativo e participantes do estudo**

### **6.2.1.1. Contexto educativo**

Este estudo é realizado numa escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico. A escola, doravante designada de instituição, situa-se no concelho de Peso da Régua, distrito de Vila Real e pertence a um mega Agrupamento de Escolas que é composto pela escola sede (Escola Secundária), Escola EB2.3 e dois Centros Escolares onde estão concentrados o 1º ciclo e o ensino pré-escolar. O agrupamento acolhe a população escolar de todo o concelho.

Em termos de caracterização socioeconómica do concelho:

“o setor primário continua a ter um peso significativo na empregabilidade da população residente no concelho. Enquanto a percentagem de população empregada neste setor a nível nacional é de 3,1%, neste concelho esse valor é de 16,2%”. Em termos de educação “a taxa de analfabetismo é de 7,67% de acordo com os Censos 2011 sendo que [...] cerca de 32,4%, possui apenas o 1º ciclo do ensino básico. [...]12,8% da população possuem o 2º ciclo, 17,2% possui o 3º ciclo e apenas 13,2% da população possui a escolaridade mínima obrigatória [...] 11,68% terminaram o ensino secundário, apenas 0,6% possuem o ensino médio e 9,0% terminaram o ensino superior”

(Diagnóstico Social concelho de Peso da régua 2020-2024, p.31 e 33).

A instituição onde decorre o estudo pertence a um dos Centros Escolares, no qual funcionam 12 turmas do 1º ciclo (250 alunos) e três turmas do pré-escolar (51 alunos). A escola possui todas as condições em termos de instalações, com destaque para a existência de computador e quadro interativo em todas as salas de aula. Possui ainda refeitório, sala de informática, ginásio, uma biblioteca com funcionária a tempo inteiro e uma professora bibliotecária que se divide entre duas bibliotecas. Esta escola é também uma escola de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, acolhendo alunos com esta limitação de uma ampla área geográfica.

De salientar que, neste agrupamento, a Biblioteca Escolar integra no seu Plano Anual de Atividades o Plano Nacional de Cinema (PNC).

### **6.2.1.2. Participantes do estudo**

Na pesquisa qualitativa cada ambiente de estudo é único, por isso representatividade e tamanho da amostra têm uma importância secundária quando comparados com outros elementos como a profundidade com que a experiência dos sujeitos pode ser estudada (Bloomberg; Volpe, 2015), por outro lado o estudo de fenômenos educativos, devido à sua inerente complexidade implica respeitar o contexto em que a dinâmica educativa acontece e conhecer como os indivíduos se entregam nessa interação.

Este estudo debruça-se sobre um universo de 19 alunos do 3º ano do 1º ciclo. Uma turma mista, com idades entre os 8 e os 9 anos, sendo 11 do sexo masculino, 8 do sexo feminino e que integram o contexto educativo onde a professora investigadora presta serviço docente, há cerca de 23 anos. A escolha recaiu sobre este nível de escolaridade, 3º ano, uma vez que os alunos apresentam já alguma autonomia nas competências leitoras e na capacidade de expressão escrita, essenciais para os instrumentos a utilizar, pois o inquérito por questionário “exige aos alunos um exercício constante de reflexão e equacionamento” (Dias, 1994, p.2) ainda que os mesmos tenham sido trabalhados e adequados para o nível de escolaridade em causa (Fortin, 2009 in Costa &Moreira 2013, p.46-47). A docente titular de turma mostrou-se totalmente disponível e colaborativa para a implementação do estudo proposto. Assim, o contexto educativo selecionado representa uma amostra por conveniência para o estudo levado a cabo, a qual se sustentou na facilidade de acessibilidade aos alunos e no cumprimento dos limites temporais definidos para a recolha de dados ainda que possa não ser representativa para generalização de resultados.

O estudo, autorizado pela direção da instituição e aceite pelo professor titular e respetiva turma, decorreu ao longo de 6 sessões em contexto de biblioteca escolar e assenta em aprendizagens centradas na “desconstrução” de imagens em movimento.

### **6.3. Processos e procedimentos de recolha de dados**

Esta é uma investigação de natureza qualitativa e de epistemologia pragmática, baseada na *Design Based Research* (DBR). Selecionaram-se os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos em relação ao trabalho de campo, dando-se deles conhecimento ao professor titular e aos alunos da turma.

#### **6.3.1. Instrumentos de recolha de dados**

Todo o trabalho científico prevê que se escolham os instrumentos apropriados para a realização do estudo sendo que a sua adequação é condição necessária para a qualidade final da investigação (Coutinho, 2020). Para o presente estudo recorreremos à técnica de inquérito por questionário, que segundo Ghiglione e Matalon (1997), também citados por Coutinho (2020, p. 107), “é o processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo”. O questionário como técnica “largamente utilizada na pesquisa científica” (Dias, 1994, p.1) é um conjunto de perguntas que pode ser *online* ou sob a forma de “formulários impressos” (Coutinho, 2020, p. 107), que são distribuídos pessoalmente ou enviados eletronicamente (Charles, 1998, citado por Coutinho, 2020) e, por outro lado, dispensam a presença do investigador (Ghiglione & Matalon, 1997; p. 81 Coutinho, 2020), pois “as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio” (Coutinho, 2020, p. 139), tornando-se desta forma uma prática acessível e popular de conseguir recolha de dados para o estudo.

Assim, de modo a atender às expectativas deste estudo e ao tipo de investigação adotado, elaborámos o inquérito por questionário que é constituído por questões de tipologia aberta.

Num questionário, as perguntas de tipologia aberta dão liberdade à construção das respostas, que se configuram como narrativas individuais e livres podendo desta forma proporcionar diversidade de respostas e um natural aprofundamento do estudo (Coutinho 2020).

O questionário utilizado nesta pesquisa tem as suas questões vinculadas aos objetivos e às questões de investigação propostas e foi elaborado em formato impresso e distribuído presencialmente aos alunos e à professora titular de turma, solicitando o seu preenchimento e salientando a importância do seu contributo para a nossa investigação.

#### **6.3.1.1. Inquérito por questionário aplicado aos estudantes: *Self Concept as a Learner Scale (SCAL)***

Para apurar a perceção do autoconceito académico dos alunos, elaborámos então o questionário com questões abertas inspiradas nas quatro dimensões da *Self Concept as a Learner Scale (SCAL)*, desenvolvida inicialmente por Waetjen em 1972 e posteriormente adaptada por Veiga à população portuguesa (Veiga 1996).

Segundo Veiga “a forma mais adequada de avaliar o autoconceito consiste em perguntar ao próprio sujeito o que ele pensa de si mesmo, pois é ele quem melhor se conhece a si próprio” (1990, p.100-101),

A *Self Concept as a Learner Scale* é um instrumento de avaliação psicológica que mede o autoconceito de um aluno como aprendiz, permitindo aferir a perceção do aluno sobre as suas habilidades e atitudes relativamente à aprendizagem, ou como nos diz Veiga permite-nos analisar “(...) dimensões do autoconceito académico, entendidas como as perceções que o aluno tem de si próprio no contexto escolar” (1990, p.241)

A escolha da *Self Concept as a Learner Scale (SCAL)* prende-se com o facto de esta permitir avaliar de que forma a metodologia utilizada pode influir no autoconceito académico - objetivo do nosso estudo - ou seja permite avaliar, nas suas quatro dimensões, o *constructo* autoconceito académico.

Desta forma, as quatro questões de resposta aberta que constituem este questionário contemplam as quatro dimensões que constituem o SCAL (Veiga 1990, p.258; *Moreira et al.* 2014 p.34):

- **Motivação**– faz referência às percepções que o estudante tem de si próprio no contexto escolar, no caso concreto, relativamente ao gosto e interesse pela atividade e por esta forma de aprender (metodologia), baseada na aprendizagem centrada na “desconstrução” de imagens em movimento (filmes).
- **Orientação para a tarefa**– avalia o cuidado, o empenho e o esforço que o estudante põe em realizar a tarefa. No caso concreto foram atividades de análise e desconstrução das imagens (que lhes permitirá apreender conteúdos) e a resolução do guião fílmico. Refere-se ao esforço para fazer bem, ser assertivo, ser participativo.
- **Confiança nas capacidades** - avalia a confiança que o estudante tem nas suas capacidades e nas suas ideias e opiniões e na expressão das mesmas nos ambientes de aprendizagem ativa. Isto é, se acreditam ser capazes de realizar as tarefas propostas e se acreditam na validade das suas opiniões, da sua análise;
- **Relação com os colegas** – relaciona-se com a integração do aluno na turma e qual a sua percepção sobre a valorização e confiança recebida pelo grupo de colegas, ou seja, se o aluno sabe aceitar e valorizar as opiniões dos pares e vice-versa aceitando esta interação como construtora de conhecimento.

Com base nestas dimensões foram desenhadas as quatro questões abertas que constituíram o corpo do questionário e a informação daí extraída será submetida a uma lógica interpretativa.

### **6.3.2. Procedimentos em relação ao trabalho de campo**

Neste ponto descrevemos as diferentes etapas por que passou o nosso trabalho de campo e as atividades desenvolvidas.

De salientar ainda que as atividades pedagógicas se centraram na visualização de filmes e análise dos materiais de apoio com posterior resolução do guião fílmico (anexo I). Portanto o cinema foi sempre um dos elementos centrais considerado para o *design* pedagógico, atribuindo ao aluno um papel dinâmico, convidando-o a refletir sobre os casos e desconstruí-los, baseando-nos em modelos como o de Spiro (2002) e de Moreira (2017).

Começámos por elaborar o *design* do estudo investigativo onde se incluem: a escolha do grupo de trabalho; escolha de temáticas a abordar e que integrassem as matérias trabalhadas nas aulas de Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento; e escolha dos filmes a analisar e eventuais materiais de apoio à compreensão da temática explorada. Também procedemos à calendarização das sessões com a professora titular de turma, elaborámos os guiões fílmicos (anexo I), bem como os instrumentos de recolha de dados (anexo II e anexo III).

Quanto às temáticas a abordar foram selecionados temas que se estudam em Educação e Desenvolvimento e se relacionam com conteúdos de outras disciplinas, sobretudo Estudo do meio. Assim, foram escolhidas as seguintes temáticas: (1) a matemática e como ela se encontra em tudo o que nos rodeia, (2) a água como bem finito, suas utilidades e importância do seu uso consciente, (3) o ambiente e a emergência de o protegermos e preservar a floresta, (4) a importância da família e dos laços familiares (5) a inclusão e a aceitação da diferença, (6) valores como o bem e o mal, o certo e o errado.

Com base nestas temáticas selecionámos os filmes. Levando em linha de conta o que nos diz Leite (1997, p.74, citado por Litz, 2009), “é necessário que o professor tenha objetivos pedagógicos bem definidos quando resolve usar o vídeo. É importante que a relação vídeo-conteúdo seja debatida pela sala em conjunto com o professor e que este escolha um vídeo adequado à matéria estudada”.

Consideremos então os critérios fundamentais que Ambròs e Breu (2007, p.199, citado por Pereira, 2016, p.39) elencam, para a seleção de filmes e documentários:

Tabela 1. Critérios para a seleção dos filmes e documentários a trabalhar em sala de aula. Adaptado de Breu, 2010, p.61. Fonte: Pereira, 2016, p.39.

<b>O FILME/DOCUMENTÁRIO DEVE SER</b>
➤ Atrativo aos olhos dos estudantes.
➤ Transmissor de valores cívicos, de um ponto de vista global.
➤ Adequado ao nível educativo.
➤ Enriquecedor do ponto de vista pessoal e da cultura audiovisual.
➤ Apropriado para a reflexão intelectual e para a reinterpretação do mundo.
➤ Motivante para gerar um conjunto de propostas relacionadas com o currículo.

Tomando em consideração estes critérios, tivemos a preocupação em selecionar filmes suficientemente pequenos para permitirem um estudo rápido, mas suficientemente ricos para serem analisados de diferentes perspetivas. Portanto deveriam ser curtos, motivadores e que, de alguma forma, fossem ao encontro dos interesses dos alunos, que proporcionassem a reflexão e a análise crítica.

Assim no quadro 1 apresentamos os filmes selecionados com a respetiva sinopse bem como os pontos a explorar em cada um deles.

Tabela 2. Filmes selecionados.

<b>Título do filme/ realizador</b>	<b>Sinopse</b>	<b>Duração média</b>	<b>Pontos em análise</b>
<b>Donald no País da Matemática</b> Hamilton Luske, Wolfgang Reitherman, Les Clark, Joshua Meador	Durante uma caçada, Donald é conduzido pelo "verdadeiro espírito da aventura" que desenvolve um roteiro de viagem pelo País da Matemática. Com esta viagem Donald aprende que a matemática é bela e fácil de entender, estando presente nas nossas vidas e explicando de forma harmoniosa a própria natureza.	27 minutos	- Que artes utilizam a matemática - Como é que ela se encontra na natureza - Como está, a matemática, presente em tudo o que nos rodeia
<b>Aquametragem de Marina Lobo</b>	Hidro tem acesso ao que lhe parece ser uma fonte inesgotável de água, então leva toda a sua vida gastando e desperdiçando água em demasia. Um dia a água acaba e Hidro acaba por aprender, com os seus erros, a Reduzir os consumos, Reduzir perdas e desperdícios, Reutilizar a água, Reciclar a água e Recorrer a origens alternativas.	6 minutos	- Água essencial à vida - A água como recurso finito e escasso - Atitudes/comportamentos que devo adotar - 5Rs do uso da água

<p><b>Papel de Natal</b> de José Miguel Ribeiro</p>	<p>O pai de Camila desapareceu e ela, determinada em encontrá-lo, conta com a ajuda de Dudu, um boneco de cartão e Sana, um Pai Natal de todos os dias. Juntos vão resgatar o pai de Camila das garras do Monstro Desperdício, reciclando o papel de embrulho dos presentes de Natal.</p>	<p>30 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proteção do meio ambiente</li> <li>- Devastação da floresta</li> <li>- Consumismo</li> </ul>
<p><b>O meu avô</b> de Tony Costa</p>	<p>Francisco foi passar o verão com os avós numa aldeia no Alentejo. Acostumado às vivências da cidade, Francisco demora algum tempo a descobrir os encantos da vida no campo na companhia dos avós, mas, a seu tempo, aquele verão acaba por tornar-se o melhor da sua vida. Um dia, o avô perde a carteira, perdendo todo o dinheiro com que se governaria durante aquele mês, então Francisco decide ajudar.</p>	<p>23 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As relações familiares/falta delas</li> <li>- Isolamento em idades avançadas</li> <li>- Dificuldades financeiras das famílias</li> <li>- Convivência física/relações virtuais</li> <li>- Abnegação</li> </ul>
<p><b>Cordas</b> de Pedro Solís García</p>	<p>Um dia chegou ao colégio de Maria um novo companheiro, Nicolás, um menino com paralisia cerebral que estava imóvel numa cadeirinha de rodas. Desde que chegou, Maria fez-se sua amiga e tratou de encontrar formas de o integrar nas suas brincadeiras e na vida escolar. Recorrendo à utilização de cordas, Maria ensina Nicolás a mover os braços, a jogar futebol, a saltar à corda, a ser um pirata... Infelizmente, Nicolás acabou por morrer o que deixa Maria devastada. Anos mais tarde, Maria torna-se professora dessa mesma escola, uma escola que está agora dedicada a crianças com deficiência, mas vemos que conserva no pulso a corda que usara com Nicolás.</p>	<p>10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusão</li> <li>- Respeito às diferenças</li> <li>- Amor ao próximo/amizade</li> <li>- Vocação</li> </ul>
<p><b>Aniki-Bobó</b> de Manoel de Oliveira</p>	<p>O filme retrata o conflito amoroso entre Carlitos e Eduardito pois ambos gostam da mesma menina, Teresinha. Um tímido e sossegado, outro corajoso e bulhento, vão progredindo na sua rivalidade até ao dia em que Eduardito cai à linha do comboio e Carlitos é acusado de o ter empurrado, então, todos deixam de lhe falar e se afastam dele.</p>	<p>71 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O bem/o mal</li> <li>- Correto/incorrecto</li> <li>- O ódio/o amor</li> <li>- O desejo/a transgressão</li> <li>- A culpa/o medo</li> <li>- O valor da amizade</li> </ul>

O estudo decorreu ao longo de 6 sessões que foram calendarizadas de acordo com a disponibilidade da turma e decorreram entre 21 de abril e 23 de junho de 2022. Cada sessão passou por 4 etapas:

1- Preparação da atividade: é a etapa prévia de visualização do filme onde se procede à seleção do filme e sua visualização com o objetivo de aferir a sua adequação aos objetivos pretendidos, preparação de atividades a desenvolver, atividades estas que tem por base o filme, eventual preparação de outros recursos pedagógicos para reforço da temática, elaboração do guião fílmico (anexo I).

2 - Visualização do filme e sua leitura, bem como de eventuais recursos complementares, acompanhada com possíveis materiais de apoio definidos na primeira etapa.

3 –Desconstrução filme, análise, debate e reflexão (é aqui que resulta a construção do conhecimento, uma construção coletiva). Debatem-se momentos (sequências fílmicas), acontecimentos, imagens... que são articulados com conhecimentos prévios, com observações, com ideias/perspetivas entre alunos (e professor). Os alunos apresentam de forma crítica os seus raciocínios, trocam-se opiniões, constroem-se novos modos de interpretação, novas formas de ver e analisar (Aguiar,2010, p.333). Desta forma, a aprendizagem faz-se pela partilha de ideias, de pontos de vista, fazendo análise crítica e transferindo conhecimentos, fomentando as relações interpessoais e a utilização de capacidades de pensamento crítico (Moreira, 2017), que são Áreas de Competências do Perfil dos Alunos. É uma aprendizagem ativa de cariz humanista em que os alunos são construtores do seu próprio conhecimento, empenhados e comprometidos com o seu processo de aprendizagem em que o professor atua como mero moderador que acompanha e motiva, mediando essa interação educativa positiva (Salmon, 2000 *in* Moreira, 2017).

4 - Verificação/conclusão: é a síntese final da atividade em que é solicitada a resolução do guião fílmico (anexo I)

### **6.3.2.1. Aplicação do Inquérito por Questionário**

Depois deste processo concluído, foi distribuído o inquérito por questionário (anexo II) a cada aluno e ao professor titular (anexo III), cujo objetivo era aferir sobre o impacto das atividades desenvolvidas e metodologia usada, a nível do autoconceito

académico de cada aluno. De salientar que todos os alunos participantes no estudo responderam de forma consentida, livre e anónima.

Os dados recolhidos por este questionário serviram de estudo e reflexão para os resultados que apresentamos no ponto 7 – Apresentação e análise de resultados.

#### **6.4. Métodos para a análise dos dados**

Na descodificação de um documento podem usar-se diferentes procedimentos por forma a descobrir o significado profundo da sua mensagem, daí a importância da escolha do procedimento mais adequado para o material em estudo e de acordo com uma técnica de análise apropriada. Para além disso os dados recolhidos pelos instrumentos selecionados deverão estar sujeitos a um “tratamento objetivo que permita interpretar com a maior correção possível a realidade” (Miranda & Cabral, 2017, p. 37)

A análise de conteúdo faz a interpretação por meio de técnicas refinadas, pois como Bardin refere é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores” (2016, p.165), o que nos leva a perceber que com este tipo de análise o que se pretende é compreender criticamente o sentido de cada resposta, do seu conteúdo explícito ou implícito, objetivando a identificação do que está sendo dito pela descodificação.

Uma vez que o estudo se insere numa tipologia qualitativa, achámos adequado que a análise dos dados recolhidos se baseie em técnicas de interpretação de análise de conteúdo sendo os mesmos tratados com objetividade e correção.

Assim, recorreremos à análise de conteúdo das respostas dos alunos, que é uma técnica que procura “arrumar” o conteúdo manifesto num conjunto de categorias de

significação. Portanto, apoiando-nos nos três momentos da análise de conteúdo de Bardin:

1º- Procedemos à pré-análise com a *leitura flutuante* da totalidade das respostas (Bardin, 1977, p. 122) de forma a “alinhar os temas comuns e de detetar particularidades em razão da individualidade dos casos”. (Moreira, 2015, p. 87)

2º- Procedemos à categorização emergente de todos os elementos do *corpus*, respeitando a regra da exaustividade defendida por Bardin (1977; Moreira, 2015, p. 87), explorando detalhadamente o material, categorizando e codificando as declarações aparentemente desordenadas dos alunos, numa lógica interpretativa;

3º- Fizemos o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin 1977, p. 95; 2016 p.125) enquadrando e explicitando a percepção dos alunos, de forma a compreender como eles percebem o efeito da estratégia pedagógica utilizada no seu autoconceito académico.

## **6.5. Questões éticas**

Os documentos de regulação ético-deontológica têm um papel crucial na clarificação dos padrões de conduta num quadro de ação, tornando-se particularmente úteis no campo da investigação educacional devido à sua pluralidade característica. Contudo essa pluralidade não poderá servir para justificar a falta de rigor ou superficialidade científica - “a defesa da pluralidade não pode constituir uma cortina que oculte as reais dificuldades epistemológicas e heurísticas das ciências da educação” (Nóvoa, 2011, p. 99, in Batista p.59)

Assim, a presente investigação foi norteada pelos padrões éticos explicitados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) de 2014 que se nos apresentou como um referencial de boas práticas. Dessa forma, foi pedida autorização formal à instituição onde decorreu a investigação na pessoa do Sr. Diretor e foram respeitados o princípios e orientações relativas à relação dos investigadores com os participantes, procedimentos de consentimento informado,

confidencialidade, divulgação da informação (garantindo que os resultados não seriam utilizados para outros fins, senão académicos) e respeito pela integridade, no sentido de que todas as pessoas envolvidas no processo de investigação fossem respeitadas como seres humanos únicos inseridos num grupo, bem como a possibilidade de desistência de participação no estudo. Também foram consideradas questões de autoria e coautoria e o compromisso de proteção e promoção da integridade, qualidade e reputação de toda e qualquer literatura consultada. Pretendemos também respeitar os princípios da transparência e responsabilidade social admitindo que o conhecimento produzido possa ser usado em prol do bem comum.

Desta forma, acreditamos terem sido respeitados todos os aspetos éticos previstos.

## **7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Da apresentação/explanação das opções metodológicas e instrumentos de recolha iremos passar agora à apresentação e análise dos resultados obtidos. Os resultados são o produto obtido do material recolhido pelo inquérito por questionário aos 19 alunos da turma e à professora titular.

Como referido anteriormente, a análise de conteúdo segundo Bardin, prevê uma sequência de fases que dão à técnica rigor e profundidade.

Assim numa primeira fase demos início à nossa análise com uma “leitura flutuante” da totalidade das respostas ao questionário. Este é o primeiro contacto com os documentos a fim de “conhecer o texto deixando-nos invadir por impressões e orientações (Bardin 1977, p. 96) com o intuito de alinhar ideias comuns e de detetar particularidades associadas à individualidade dos sujeitos.

Numa segunda fase passámos à categorização que, segundo Bardin, consiste em “operações de codificação, decomposição ou enumeração” (2016, P.131) considerando todas as respostas como válidas para a comparação do conteúdo e

desta forma respeitar a regra da exaustividade - não seletividade - defendida por Bardin (1977, p.97). A categorização (sistemas de codificação) consiste na identificação das unidades de registo a codificar (segmento de conteúdo). As unidades de registo agrupam-se em razão das características comuns. Embora a determinação das categorias resulte de um processo empírico, “a validade da investigação depende de uma categorização coerente e criteriosa” (Miranda & Cabral 2017, p.39).

Bardin diz-nos que a análise de conteúdo trabalha a palavra e tenta compreender os participantes, procurando conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, analisando as mensagens. Assim separámos as unidades de registo codificando-as e numerando-as sequencialmente de forma a conseguir organizar a informação, selecionando “a frase” como “unidade de codificação” e “manipulando a mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) evidenciando os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin 1977, p. 43 - 46). Desta forma o material textual recolhido - *corpus* – foi submetido a uma análise profunda que visa possibilitar a riqueza de interpretações e inferências.

Numa terceira fase procedemos ao tratamento dos resultados, às inferências, às interpretações. Os resultados são tratados de forma a serem “falantes” e válidos. A análise cuidada permitiu-nos estabelecer quadros de resultados que condensam e põem em relevo informações. Fazendo análise reflexiva e crítica são então propostas interpretações inferenciais, desvendando conteúdos latentes (Bardin 2016, P.131). Constrói-se desta forma a interpretação apropriada do que foi dito (escrito).

De referir que as unidades de registo, pelo seu carácter avaliativo e para apreciação dos resultados, foram sinalizadas com as categorias pré-definidas: *Tendência Positiva (+)* se a atitude implícita revelada fosse favorável, *Tendência Negativa (-)* se a atitude implícita revelada fosse em desfavor.

Na análise destes resultados é feito o uso de citações das respostas ao questionário e com o objetivo de organizar a informação de forma perceptível, codificámos as citações com a letra inicial “E” designando “estudante” e um

número. Este número foi atribuído aleatoriamente a cada aluno, a fim de omitir a sua identificação. Desta forma cada aluno é identificado com uma “sigla” que a título de exemplo poderá ser “E24”. Nas reflexões efetuadas levámos sempre em consideração as questões de teor ético, de forma a não desvirtuar a informação recolhida. A informação proveniente dos inquéritos será apresentada em quadros a fim de destacar a relevância de alguns testemunhos.

### **7.1. Apresentação e análise de resultados obtidos por aplicação do questionário aos alunos**

Como já foi referido anteriormente o questionário visava conhecer a opinião dos estudantes relativamente à estratégia pedagógica utilizada nas atividades desenvolvidas, particularmente em relação à abordagem centrada no aluno e na construção coletiva do conhecimento, com recurso a dispositivos tecnológicos audiovisuais (filmes) mas também ao debate em grupo turma (sala de aula). As perceções que os alunos têm sobre si próprios no contexto escolar são analisadas segundo as quatro dimensões inspiradas na SCAL: *Motivação, Orientação para a Tarefa, Confiança nas Capacidades e Relação com os colegas*.

Salientamos que o presente estudo não prevê investigar diferenças de perceção dos alunos sobre si próprios em função de variáveis como idade, género ou rendimento escolar, apenas recorreremos primeiro a uma análise vertical dos questionários e depois a uma análise horizontal ou comparativa das respostas, com recurso ao método da “análise comparativa constante” (Miles; Huberman, 1984, citado por Moreira 2015) a fim de identificar o que elas têm de comum ou de diferente, por forma a ficarmos com um registo fidedigno das ideias e conceções destes alunos.

Portanto, visando compreender de que forma o uso do cinema e a desconstrução de imagens em movimento poderiam impactar a perceção do seu autoconceito académico, apresentamos agora o tratamento dos dados.

### 7.1.1. Motivação

Estudos desenvolvidos no âmbito do *autoconceito* verificaram existir uma relação direta entre este *constructo* e a motivação. A motivação é o combustível que leva a criança a “engajar-se” nas atividades e conquistar os seus objetivos (ou não). A criança que está motivada, isto é, com uma tonalidade emocional positiva, “mostra-se entusiasmada, otimista, curiosa e interessada” e por isso é persistente, esforça-se por demonstrar competência, concentra-se e utiliza estratégias de resolução de problemas, o que promove a aprendizagem escolar. (Lemos, 2009, p.142).

Corroborando estas ideias Pansera, baseando-se em vários autores (Harter, 1981; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000), define motivação como “a força que emerge, regula e sustenta as ações de cada indivíduo; ela é um processo complexo que influencia o início de uma atividade e a sua manutenção com persistência e vigor ao longo do tempo” e refere ainda que “no contexto escolar, a motivação é um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho” (Pansera *et al.* 2016. P.314- 315). Desta forma a motivação desencadeia e dirige comportamentos.

Se um aluno motivado é mais consistente e trabalha mais, então é legítimo interrogarmo-nos em como podemos nutrir a motivação. Lemos afirma que “na génese dos padrões motivacionais opera um conjunto de perceções e crenças individuais acerca de si e do ambiente” ou seja, a motivação está diretamente relacionada com o autoconceito académico. Os que se sentem competentes, autónomos e seguros tendem a encarar os desafios como conquistáveis. (Lemos, 2009, p.143). Percebemos, desta forma, que a motivação é um pilar que sustenta o sucesso escolar do aluno.

Existindo essa relação direta entre motivação e autoconceito académico, é legítimo então questionarmo-nos se a metodologia por nós utilizada fomentou a motivação nos alunos.

Assim, nesta dimensão, a questão do inquérito solicitava a opinião do aluno relativamente à importância da estratégia pedagógica usada a nível da motivação

através da questão aberta “*Ver filmes, refletir sobre eles e sobre as mensagens que eles nos transmitiam motivou-te para aprenderes esses conteúdos?*”

Verificámos que sobre motivação, a totalidade das 19 respostas se encaixavam na categoria de *Tendência Positiva (+)* o que nos leva a considerar que todas essas crianças entendem que as aprendizagens desenvolvidas com base na visualização de filmes e interpretação de suas mensagens, contribuíram para o aumento dos seus níveis de motivação, tal como no estudo de Moreira e colaboradores (2014).

Tabela 3. Unidades de registo exemplificativas resultantes da questão 1 - Dimensão *Motivação*.  
Fonte: Autora.

Estudante	Categoria	Resposta
E5	+	Com os filmes <b>fico mais atento</b> , as <b>aulas ficam mais interessantes</b> e motivam-me mais.
E14	+	Sim, motivou-me, <b>gosto mais de aprender com os filmes, ficamos mais atentos</b> , é giro, é <b>muito interessante</b> .
E15	+	Eu acho que os filmes nos ajudam porque <b>são mais divertidos</b> e deixam-nos com <b>curiosidade de aprender mais</b> .

Segundo os testemunhos dos alunos e em relação à motivação que o sujeito sente para a aprendizagem dos conteúdos, as aulas baseadas no visionamento de filmes motivam os alunos prendendo o seu interesse, como nos refere o estudante E5 – “*as aulas ficam mais interessantes*” e ainda o estudante E14 – “*Gosto mais de aprender com os filmes*”. O uso de filmes também prende a atenção dos alunos. Dessa opinião são os alunos E5 e E14 que referem *ficarem mais atentos*, focando-os na mensagem.

Com efeito, este tipo de recursos, e como é referido por outros estudos, pode elevar também os níveis de satisfação (Pestana, Dias-Trindade e Moreira, 2020, p.6; Moreira e Dias-Trindade, 2018) levando o aluno a querer saber mais, aguçando a curiosidade para novas aprendizagens como diz o estudante E15 – “*deixam-nos com curiosidade de aprender mais*” – o que, em boa verdade, é o nosso objetivo último: criar necessidade no aluno em partir para a autoconstrução do saber, passando assim para um novo patamar no processo de aprendizagem,

um patamar em que o aluno é o motor da construção do seu próprio conhecimento, aceitando-se como autónomo e capaz de aprender por sua própria iniciativa.

- a) **Motivação** (ver filmes, refletir sobre eles e sobre as mensagens que eles nos transmitiam, motivou-te para aprenderes esses conteúdos?)

*Eu acho que os filmes nos ajudam porque são  
mais divertidos e deixamos com uma entusiasmo de  
aprender mais.*

Figura 8. Testemunho do aluno E15.

O entusiasmo com esta metodologia antevê-se na resposta do E7: “*Fico sempre atento, para depois responder*”. A vontade de aprender através da filmografia também está bem patente na resposta do E17, quando diz “*Eu adorei, gostava de fazer isto todos os dias*”.

Outro aspeto mencionado pelos alunos foi que o uso de filmes tornou as aulas mais divertidas, estando presente o lado lúdico, mas educativo, destes recursos, como refere o estudante E14: “*é giro*” e o E15: “*são mais divertidos*” e ainda o aluno E18 que diz: “*os filmes para mim são muito divertidos e as aulas ficam mais engraçadas*”. Este aspeto da ludicidade foi também referenciado por autores como Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020, p.6).

- a) **Motivação** (ver filmes, refletir sobre eles e sobre as mensagens que eles nos transmitiam, motivou-te para aprenderes esses conteúdos?)

*Tem gosto de ver filmes porque ensinam-nos  
muitas coisas e ficamos mais atentos e os filmes para  
mim são muito divertidos e as aulas ficam mais  
engraçadas.*

Figura 9. Testemunho do aluno E18.

Toda esta estratégia pedagógica revelou ser muito do agrado dos alunos e isso está bem patente na resposta do E14 – “*é muito interessante*”.

Na realidade, o cinema utilizado como recurso didático demonstrou ser uma estratégia enriquecedora e motivadora para os alunos tornando a atividade mais

lúdica e levando a uma mudança de postura perante as aulas, desencadeando mais interesse e criando a necessidade de mais foco, o que poderá levar o aluno a estudar mais (Pestana, Dias-Trindade & Moreira 2020) e a fazer aprendizagens significativas.

O descrito converge com a opinião de Aguiar (2010, p.334) quando diz: “Os conhecimentos adquiridos com o acesso ao audiovisual na escola fazem parte da produção de conhecimentos e é essencial que se busque, no campo educacional, atividades que despertem nos alunos motivação para aprender”.

### **7.1.2 Orientação para a tarefa**

Segundo Moreira e colaboradores (2014) a orientação para a tarefa “avalia o cuidado com que o estudante realiza as e-atividades..., referindo-se, essencialmente, ao esforço para fazer bem as atividades indicadas”, portanto será a preocupação do aluno no desenvolvimento das suas competências, das suas habilidades, da sua mestria, empenhando esforço em resolver as tarefas com sucesso. Quanto maior a orientação para a tarefa, maior esforço e melhoria na realização de tarefas.

Na presente investigação e no sentido de perceber as perceções que os alunos têm de si próprios a nível da orientação para a tarefa, colocámos a seguinte pergunta: “*Achas que com o uso de filmes consegues organizar melhor as ideias e ter um melhor desempenho?*”

Numa leitura vertical constatámos novamente uma unanimidade de respostas, pois todas as 19 respostas são de *Tendência Positiva (+)*. Este facto indica-nos claramente que as tarefas desenvolvidas foram gratificantes para a totalidade dos alunos e que não houve qualquer sentimento de repulsa ou insatisfação, tendo-se esforçado na sua realização. Indicia-nos também que o uso de filmes como suporte ao ensino de conteúdos, pode revelar-se como um auxiliar poderoso no

desenvolvimento da capacidade de pensar e compreender, pois ajudou estes alunos a melhor relacionar e fixar, resolvendo estas tarefas com mais facilidade.

Ora vejamos:

Tabela 4. Unidades de registo exemplificativas resultantes da questão 2 - Dimensão Orientação para a Tarefa. Fonte: Autora.

Estudante	Categoria	Resposta
E1	+	... <b>ajudam a fixar bem</b> e consigo <b>organizar melhor as ideias e ter melhor desempenho...</b>
E14	+	... <b>dão-nos mais ideias, aprende-se melhor, é muito mais fácil, é divertido e interessante, ajuda a ter menos dificuldade em aprender</b> , é muito melhor.
E16	+	[com os filmes] ... <b>eu aprendo melhor e as ideias vêm rapidamente e nas imagens eu posso tirar ideias.</b>

Como podemos perceber por estes testemunhos, verificamos a existência de pontos comuns pois todos concordam que o uso da filmografia os ajuda a *aprender melhor* porque “*ajudam a fixar bem*” e a “*organizar melhor as ideias*” (E1); “*ajuda a ter menos dificuldade em aprender*” diz-nos o aluno E14. Estes testemunhos vêm certificar aquele conceito de que as imagens são armazenadas com mais facilidade e por mais tempo no cérebro, sendo mais fácil para a criança lembrar-se pelas imagens do que pelos textos escritos (Santaella, 2012, p. 109).

De salientar a observação do aluno E16 que refere que com o uso de filmes “*as ideias vêm mais rapidamente*”, significando que para ele é mais fácil relacionar conteúdos, e adquirir conhecimentos, fazendo-o acreditar que vai conseguir um bom desempenho e isto leva, necessariamente, a um maior investimento nas tarefas e conseqüentemente a melhores resultados. E como se tudo isto ainda não fosse suficientemente positivo, o aluno E14 diz-nos que se aprende de forma “*divertida e interessante*”, mais uma vez fazendo referência ao aspeto lúdico da metodologia.

Outros testemunhos acreditam que o professor também tem um papel determinante na orientação para a tarefa (Moreira *et al.* 2014, p.39). Essa ideia é expressa pelo aluno E13 quando refere que gostou de trabalhar nas aulas porque

“a professora ensina com diversão, acho que toda a turma concorda”, portanto toda a turma está animada, satisfeita e por consequência investe nas tarefas.

Queremos também destacar a resposta do aluno E16 que faz alusão à importância da imagem nestas idades, “nas imagens eu posso tirar ideias”. Este testemunho espelha bem a importância pedagógica da imagem nestas idades e de que as crianças, de facto, leem as imagens e relacionam-nas com conhecimento guardado na sua mente, atribuindo-lhes sentido e assim as cenas transformam-se em ideias. A criança é, como nos diz Santaella um leitor de imagens: “...também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos” (Santaella, 2012, p. 10).

b) **Orientação para a Tarefa** (Achas que com o uso de filmes consegues organizar melhor as ideias e ter um melhor desempenho?)

Os filmes ajudam ideias facilitam as aprendizagens ou aprendo melhor e as ideias vêm rapidamente a cabeça e nas imagens eu posso tirar ideias.

Figura 10. Testemunho do aluno E16.

O aluno E8, no seu testemunho refere “aprendi a ter mais empenho”, o que quer dizer que os filmes o ajudaram a empenhar-se mais no trabalho, adentrando-se mais nas tarefas pois estava mais motivado. Referindo-se aos conteúdos que os filmes nos ensinam o aluno E17 refere que “...assim entra-me melhor na cabeça” já que, como na frase vulgarmente atribuída ao filósofo chinês Confúcio, “uma imagem vale mais que mil palavras” fazendo-nos entender, desta forma, o poder da comunicação através das imagens.

Todos os testemunhos vão no sentido de que quando fazemos uso de recursos visuais, a facilidade na compreensão dos conteúdos é maior do que quando usamos a palavra, tornando-se fácil explicar ideias através de imagens. Testemunham também que, ao invés da descrição ou narração, a comunicação visual é muito apelativa.

Por fim, o aluno E2, termina por afirmar “*Eu acho que devemos continuar a usar filmes*”, demonstrando desta forma a sua vontade em continuar a aprender através de mensagens visuais e dinâmicas, anuindo no sentido de que a comunicação visual é mais eficiente atualmente.

### **7.1.3 Confiança nas Capacidades**

Esta categoria, segundo Moreira e colaboradores, avalia a confiança que o estudante tem nas suas capacidades para desempenhar as tarefas e para exprimir as suas ideias (2014, p.39) e que se relaciona diretamente com o acreditar (ou não) do aluno sobre a sua capacidade de obter bons resultados escolares. A confiança nas capacidades desperta emoções positivas no aluno, facilitando a concentração e levando a um aumento de esforço na realização da tarefa. Por outro lado, um aluno confiante persegue metas mais desafiadoras, sendo empenhado e persistente na busca, conseguindo lidar bem com erros e equívocos, mantendo-se focado.

No sentido de perceber as percepções dos alunos sobre a *Confiança nas suas próprias Capacidades*, colocámos a seguinte pergunta: “*Falar destes temas, através dos filmes, ajudou-te a confiar nas tuas capacidades e expor sem receios as tuas ideias?*”

As classificações das unidades de registo centraram-se mais uma vez na categoria *Tendência Positiva (+)* com todos os 19 alunos a afirmar que discutir determinado tema era muito mais fácil depois de ver um filme e se sentiam muito mais à vontade para o fazer, o que significa que a metodologia usada tornou estes estudantes mais confiantes nas suas capacidades.

Através de uma análise horizontal (comparativa) dos registos dos alunos, elencamos algumas ideias convergentes, relacionadas com o aumento de confiança nas capacidades e com a facilidade com que expõem as suas ideias.

Tabela 5. Unidades de registo exemplificativas resultantes da aplicação da questão 3 - Dimensão Confiança nas Capacidades. Fonte: Autora.

Estudante	Categoria	Resposta
E5	+	Quando vejo um filme, nas perguntas, <b>tenho mais vontade de falar</b> e com <b>menos vergonha</b> .
E8	+	<b>Ajudou-me a confiar</b> , com os filmes <b>ganhei mais coragem</b> , mesmo que os meus colegas tenham respostas diferentes, vou ter coragem e mesmo que eu ache que as respostas dos meus colegas estão erradas devo dizer o que acho da resposta
E13	+	<b>Tenho vontade de participar</b> , <b>já não tenho vergonha</b> , até pelo contrário, <b>gosto de dizer as minhas ideias</b> .

Como verificamos, pelos testemunhos, abordar os temas através de filmes deixa os alunos menos envergonhados – “já não tenho vergonha” (E13); com mais vontade de falar – “tenho vontade de participar” (E13), “tenho mais vontade de falar” (E5); com coragem para expor as suas ideias - “ganhei coragem” diz o aluno E8, “mesmo que os colegas tenham respostas/ideias diferentes” - como nos diz o aluno E8. Este último testemunho transmite alguma segurança nas suas capacidades ao ponto de estar disposto a partilhá-las mesmo sendo diferentes dos colegas o que é um sinal de crescimento a nível de competências sociais. Aprender a lidar com opiniões diferentes é importante porque se aprende a gerir a frustração e a dúvida provocadas por opiniões contrárias, porque o mundo é composto por uma diversidade de ideias.

c) **Confiança nas Capacidades** (falar destes temas, através dos filmes, ajudou-te a confiar nas tuas capacidades e expor sem receios as tuas ideias?)

*Sim, porque destes temas através dos filmes eu não fico envergonhado e ajudou-me a confiar nas minhas capacidades e expor sem receio as minhas ideias.*

Figura 11. Testemunho do aluno E18.

Outro aspeto a salientar da análise dos testemunhos é que a vontade que revelam em participar no debate é maior porque a autoestima está mais elevada: “Ajudou-me a confiar mais nas minhas capacidades e expor sem receio as minhas ideias” mencionou o aluno E18 e referiu o aluno E14 “Eu antes tinha muita vergonha de dizer a minha opinião e agora é muito mais fácil”, ao ponto de os deixar até

orgulhosos de expor as suas ideias, como afirma o aluno E13 – “já não tenho vergonha, até pelo contrário, gosto de dizer as minhas ideias”. Estes testemunhos atestam uma maior confiança nas capacidades, ou seja, “[...] o medo do erro parece diluir-se na atmosfera do grupo.” (Pestana, Dias-Trindade & Moreira, 2020, p. 8). Estes autores mencionando Huertas (2000) referem que para qualquer aprendizagem “é preciso que o meio seja emocionalmente adequado [...] ambientes em que os alunos se sintam confiantes e seguros para apresentarem as suas convicções e dúvidas” (p.9). Acentuando esta ideia o aluno E15 refere que gosta mais de falar nestes ambientes “porque nas aulas é como se estivéssemos a falar de nós” ... “já nos filmes... estamos a falar sobre o filme”, isto é, estão a debater os problemas de terceiros, que não são deles nem com eles se relacionam, por isso estão mais à vontade para manifestar ideias, pontos de vista, para serem mais críticos.

Estes testemunhos atestam claramente que a estratégia pedagógica adotada (desconstrução de imagens em movimento) baseada na ajuda entre pares e do professor, teve efeitos muito positivos nas perceções de confiança dos alunos, criando o “meio emocionalmente adequado” onde os alunos se sentem mais confiantes e seguros.

c) **Confiança nas Capacidades** (falar destes temas, através dos filmes, ajudou-te a confiar nas tuas capacidades e expor sem receios as tuas ideias?)

Faz muiiiiita diferença!!!! Sou completamente  
o oposto!

Figura 12. Testemunho do aluno E6.

Atentemos no testemunho do E6, por certo identificamos a força do seu entusiasmo!

Podemos afirmar também, que a segurança de cada aluno não significa ser mais ou menos competente, mas está diretamente relacionada com o acreditar em si, essa energia/coragem que vem de dentro e nos ajuda a expormos o nosso verdadeiro “eu”. É a capacidade de acreditarmos que somos capazes que nos

impele a agir, a realizar as tarefas e isso é um grande passo para concretizarmos os nossos objetivos e conseqüentemente para a nossa felicidade. A falta de confiança, o duvidar das nossas capacidades, cerceia a nossa capacidade de resolver os nossos problemas e o nosso sucesso pessoal.

Perante o exposto torna-se evidente que para estes estudantes a estratégia pedagógica adotada (desconstrução de imagens em movimento), associada à relação de partilha e ajuda entre pares e o professor, tem efeitos muito positivos nas percepções de confiança e no modo como são partilhadas as ideias.

#### **7.1.4 - Relação com os colegas**

Em relação à quarta dimensão– *Relação com os Colegas* -pretende aferir a forma como o aluno se integra no grupo de trabalho/aprendizagem. Se a relação com o grupo de trabalho sai fortalecida/valorizada - *Tendência Positiva (+)* se, pelo contrário, esta metodologia de trabalho não traz alterações na forma como os intervenientes se relacionam, se os laços no grupo de trabalho não se fortalecem, permanecendo idênticos - *Tendência Negativa (-)*. Assim, esta dimensão está diretamente relacionada com a percepção de confiança recebida do grupo.

A nossa pergunta nesta dimensão era a seguinte: “*Esta estratégia pedagógica permitiu-te valorizar a turma/colegas como equipa de trabalho?*”

As classificações das unidades de registo centraram-se mais uma vez na categoria *Tendência Positiva (+)* com todos os 19 alunos unânimes em admitir que, de alguma forma, a relação entre o grupo de trabalho sai fortalecida, o que sugere que o ambiente de aprendizagem permitiu fortalecer os laços sociais entre os alunos da turma, formando uma comunidade de trabalho e aprendizagem. Estes resultados são idênticos aos de outros estudos com metodologias ativas como Moreira e Trindade (2019) Dias-Trindade e Moreira (2020) Moreira e colaboradores (2014), Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020).

Tabela 6. Unidades de registo exemplificativas resultantes da questão 4 - Dimensão Relação com os Colegas. Fonte: Autora.

Estudante	Categoria	Resposta
E4	+	<b>Respeito a opinião dos outros porque ninguém pensa igual</b> até, às vezes, <b>mudo a opinião por causa dos outros.</b>
E6	+	<b>Agora dou bastante mais valor às opiniões dos meus colegas.</b>
E8	+	Cada vez que vou ouvindo as respostas dos meus colegas, fico a perceber e <b>aprendo com as respostas</b> , às vezes os <b>outros meninos têm respostas que ninguém imagina.</b>
E14	+	Nós até <b>aprendemos quando os nossos colegas dão opinião.</b> Agora <b>já valorizo mais os meus amigos e colegas</b> , às vezes percebo coisas que nunca percebi antes. Muitas coisas, muitas e muitas”

Através da análise comparativa dos testemunhos podemos concluir que a turma como grupo de trabalho e as relações entre pares saem fortalecidas com a estratégia pedagógica promovida. Os alunos apreciam as opiniões dos outros e valorizam-nas – “*Respeito a opinião dos outros porque ninguém pensa igual*” (E4), reconhecendo que existem diferentes opiniões sobre praticamente todos os assuntos. Para além de respeitar a opinião dos outros também tentam compreender o ponto de vista do outro reconhecendo-lhe valor, ao ponto de “às vezes, *mudo a opinião por causa dos outros*” (E4). Isto significa que o aluno toma consciência de que não são donos da verdade, por isso devem ouvir e analisar a opinião dos outros. Isso é crescer em maturidade. Concluem até que “*Nós até aprendemos quando os nossos colegas dão opinião*” (E14) e que por vezes os colegas veem as coisas por um prisma que nós nunca vimos - “*Às vezes os outros meninos têm respostas que ninguém imagina*” (E8). Isto revela que analisam as respostas e por vezes chegam à conclusão de que a ideia do outro faz sentido. Na verdade Moreira (2015, p.92) refere que:

“As interações, não só com o professor, mas também com os colegas, configuram-se, pois, como a base prática da aprendizagem em ambiente e tais interações estão fundamentadas pelas teorias de carácter construtivista e sociointeracionista, (...) uma vez que exigem a negociação de conflitos e a partilha de significados”.

Estas narrativas indicam-nos que estes alunos reconhecem que há discordâncias de opiniões, mas aprendem a lidar com essas divergências não deixando, contudo, de expressar a sua opinião. Eles também acabam por perceber que a diversidade

de ideias e perspectivas é enriquecedora. Reconhecem até que essa divergência nos ajuda a refletir sobre questões que não havíamos pensado antes – “Às vezes os *outros meninos têm respostas que ninguém imagina*” (E8), aprendem também a ter empatia ouvindo os argumentos do outro e até mudando sua opinião com base neles - “*Aprendo com as respostas*” (E8).

Este ambiente de partilha de opiniões/trabalho que enriquece o grupo, converge no exposto por Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020): “a promoção deste tipo de estratégia permite reforçar as relações sociais entre os pares, além de desenvolver um trabalho colaborativo e de cooperação” (p. 10).

Isto faz crescer o respeito mútuo pela diversidade de ideias – “*Agora dou bastante mais valor às opiniões dos meus colegas*”, referiu o estudante E6 e também o E18 nos diz “*ouço as opiniões dos meus colegas e discutimos as nossas opiniões...*” e “*vejo se é verdade ou não*”. Desta forma, os alunos aprendem a não criticar gratuitamente as opiniões alheias, mas a fazer uma análise crítica dos assuntos. Promove-se assim uma cultura de análise criteriosa de conteúdos bem como de respeito mútuo e de relacionamentos colaborativos, valorizando as contribuições coletivas.

Queremos salientar aqui a tônica que os alunos colocam nas diferenças de opinião e como as opiniões vão tomando diferentes contornos à medida que se vai desconstruindo e analisando o filme, criando-se diferentes perspectivas (Spiro *et al.*, 1987).

d) **Relação com os Colegas** (esta estratégia pedagógica permitiu-te valorizar a turma/colegas como equipa de trabalho?)

Sim, ouço as opiniões dos meus colegas e discutimos as nossas opiniões dos filmes e o facto dos meus colegas dizerem uma opinião na minha cabeça vejo de é verdade eu não.

d) **Relação com os Colegas** (esta estratégia pedagógica permitiu-te valorizar a turma/colegas como equipa de trabalho?)

Sim, quando vemos filmes nos aprendemos a respeitar ou até aprender com os colegas (ajuda-nos a respeitar os colegas e aprender com eles).

d) **Relação com os Colegas** (esta estratégia pedagógica permitiu-te valorizar a turma/colegas como equipa de trabalho?)

Sim porque a minha pode ser má e eu achar boa mas ao ouvir a do meu colega achar a minha errada e a do meu colega certa.

Figura 13. Testemunhos dos alunos: E18, E5 e E15.

Nos seus testemunhos, todos os alunos usaram palavras como “valorizar”, “discutir”, “ouvir”, “equipa”, “respeitar”, referindo continuamente que aprendiam com a opinião dos outros, não deixando de aludir que “algumas vezes é a professora” - E17, realçando a importância da presença do professor para ajudar a clarificar determinados pontos, orientando na construção das aprendizagens, exercendo a função de mediador e promotor de competências.

Com efeito, podemos concluir que a estratégia pedagógica usada (desconstrução de imagens em movimento), “[...] possibilita diversos níveis de interação que vão desde o um para um até de muitos para muitos” (Moreira et al., 2014, p.42).

## **7.2. Apresentação e análise de resultados obtidos por aplicação das questões inspiradas na *Self-Concept as a Learner Scale (SCAL)*, à professora titular.**

Com a aplicação do inquérito por questionário à professora titular da turma, pretendemos inteirar-nos da sua perceção sobre o impacto desta prática pedagógica no seu grupo turma.

Desta forma o inquérito, no que concerne ao âmbito da **motivação**, foi constituído com a questão aberta: *“A estratégia, centrada na desconstrução pedagógica de recursos audiovisuais, motivou os alunos para a aprendizagem dos conteúdos?”*

Para responder a esta questão a professora referiu que, neste caso concreto, com a utilização da filmografia *“É inegável que “uma” imagem (e também a ligação ao som) vale mais que mil palavras. Os conteúdos passam muito mais facilmente, quando podemos associá-los à memória visual e bem assim à memória auditiva de sons que não se dissociam das imagens que retemos”*, reforçando, desta forma, a ideia transmitida pelos alunos de que os mesmos assimilaram melhor os conteúdos com esta estratégia pedagógica e que os relacionam mais facilmente, *à posteriori*, deixando transparecer que os alunos estiveram atentos e engajados na aula.

No referente à dimensão orientação para a tarefa, o questionário continha a pergunta: *“Esta estratégia pedagógica permite que os alunos apreendam os conteúdos mais facilmente, levando-os a um melhor desempenho?”*

Na resposta a esta pergunta a professora referiu que embora não sejam os únicos fatores a considerar *“sim, se os conteúdos audiovisuais são motivadores e facilitadores da compreensão, à partida, conduzirão a uma melhoria de desempenho [...]”*, admitindo, portanto, que os audiovisuais, criteriosamente escolhidos, ajudam os alunos a melhorar os seus desempenhos pois facilitam a compreensão de conteúdos. Dessa forma os alunos sentir-se-ão mais capazes de alcançar o sucesso dispondo-se mais motivados para as tarefas escolares. Contudo, a professora, faz questão de referir que para reforçar e enriquecer estes aportes deverão ser feitas, em complementaridade, outras abordagens, exemplificando com *“expressões diversas”* e *“manualidades”*.

No âmbito da confiança nas capacidades, o nosso inquérito constituía-se com a pergunta: *“Esta estratégia pedagógica ajuda os alunos a confiar nas suas capacidades e expor sem receios as suas ideias?”*

Na resposta a esta questão a professora referiu que *“O audiovisual é um motor capaz de facilitar a expressão e a comunicação (oral, nomeadamente, mas não só), e proporcionar a interação e a confiança individual, (...). Naturalmente que não é um passe de mágica e nem todos os alunos ficam dotados dessas ferramentas e capacidades, assim, de um momento para o outro (como, de resto, acontece, com outras abordagens e metodologias). Mas, para esses, será, ainda assim, um “fermento” que, algum dia, “fará crescer a massa”.*

Admite, portanto, que o audiovisual é *“capaz de facilitar a expressão e comunicação... e proporcionar a interação e a confiança individual”*. Assume assim, que o uso da filmografia reforça, de alguma forma nos alunos, a confiança nas suas capacidades o que facilita a participação e exposição do seu ponto de vista tornando-os mais críticos. Faz ainda questão de referir que para alguns isso não acontece de imediato, mas que até para esses é um estímulo que algum dia os ajudará a quebrar bloqueios.

Por último, para a dimensão *“relação com os colegas”*, o nosso inquérito estabelecia a questão: *“A estratégia pedagógica permite (ao aluno) integrar-se adequadamente no grupo e valorizá-lo como equipa de trabalho?”*

Como resposta a professora disse que *“Aos poucos, este e outros fermentos, produzem massas mais elásticas, mais flexíveis, mais capazes de se adaptarem ao espaço do outro, valorizá-lo e com ele estabelecer formas dinâmicas de trabalho e aprendizagem. Mas, já o disse, não é automático. Todas as leveduras têm o seu tempo. Importa que se dê esse tempo, não desistindo de nenhum deles (dos vários fermentos) e acreditando que são necessários, no seu conjunto, que se complementam e é pelo seu conjunto que têm valor acrescido”*.

Verificamos assim, que tal como os alunos, a professora assegura que a metodologia facilita a interação e integração dos elementos do grupo, contribuindo para a valorização do outro, quando afirma que com estas metodologias, de uma forma progressiva, os alunos são *“capazes de se adaptarem ao espaço do outro,*

*valorizá-lo e com ele estabelecer formas dinâmicas de trabalho e aprendizagem*". Continua, no entanto, a ressaltar a importância de virem acompanhados de outras ferramentas que serão potenciadas pelo uso destes, quando diz – *“audiovisuais, sim! Mas de mãos dadas com um conjunto muito alargado de ferramentas, potenciando-as”*.

### **7.3 - Perceções da professora investigadora (com base nas observações realizadas em contexto)**

Como pensamos ser compreensível, ao resolver encetar o trabalho que aqui nos propusemos analisar, grandes dúvidas e receios nos assistiram e nunca perspetivamos a amplitude da experiência e os momentos gratificantes que ela nos proporcionaria, mas... as sessões foram-se sucedendo e o afeto e a satisfação com que sempre fomos recebidos ia-nos enchendo de confiança e vontade de prosseguir com o projeto. Por isso não queremos deixar de expressar as nossas perceções em relação a esta experiência, para nós tão gratificante.

A turma mostrou-se sempre muito receptiva às atividades programadas, demonstrando entusiasmo e disponibilidade, sempre atentos e escrutinadores, empenhando-se entusiasticamente nas propostas de trabalho, o que possibilitou explorações dedicadas e reflexivas das imagens visualizadas.

Em cada sessão fomos sempre recebidos com entusiasmo e curiosidade. A princípio entusiasmo pelo filme – *Qual é o filme que vamos ver hoje?* - mas rapidamente o entusiasmo deixou de ser tanto o filme e passou a ser o tema – *De que é que vamos falar hoje?* – e só depois a pergunta – *E, vamos ver um filme?* Depreendemos daqui que, embora a visualização do filme fosse uma atividade realmente desejada, onde havia mais empolgação, pelo menos por parte de alguns alunos, era mesmo na sua análise, no debate que se realizava em volta dos conteúdos visualizados.

Nesta reflexão, cada imagem era analisada, desconstruída, por forma a buscar todos os seus significados, ou seja, as suas múltiplas perspetivas, através da negociação em grupo. Cada aluno tinha oportunidade de analisar de forma crítica e ponderada o que tinha visualizado, avaliando, fazendo as suas associações,

relacionando-se ou não com as personagens e seus dilemas, com os seus modos de agir. A sala de aula transformava-se numa arena de debate de conhecimento e pontos de vista onde se aprende ouvindo a palavra do outro. Este trabalho conduzia a opiniões fundamentadas que eram partilhadas com o grupo turma que as ouvia e analisava, reconhecendo-lhe valor (ou não). Um diálogo onde todas as participações eram tidas como válidas para análise e onde o confronto de ideias e de pontos de vista permitia avançar em conclusões.

Ao longo destas seis sessões pudemos absorver todo o entusiasmo que o grupo, absolutamente recetivo e desejoso de novas propostas e desafios, punha em cada aula, em cada filme e, sobretudo, em cada tema tratado, pois havia uma clara necessidade de refletir sobre o visualizado, uma reflexão rica e dialogada entre todos os elementos do grupo, não havendo um monopólio do saber pelo professor. Os alunos, partindo das suas próprias experiências e buscando os aspetos significativos das imagens visualizadas, partilham em grupo opiniões, dúvidas e certezas. O conhecimento é gerado pelos alunos acerca do mundo, sobre o mundo.

O verdadeiramente importante neste cenário é o sentido crítico que deixa de se limitar à realidade do filme e se estende às nossas realidades, ao mundo onde nos integramos, contribuindo para o desenvolvimento de competências de análise de informações cinematográficas ou outras, descobrindo as suas armadilhas, os seus engodos.

Outro aspeto que não podemos deixar de fazer referência é ao facto de estes ambientes se tornarem emocionalmente adequados, de forma tal que os alunos se sentem totalmente confiantes para expor os seus pontos de vista. Quando, certa vez, abordámos a professora da turma referindo que determinados alunos eram sempre tão participativos e assertivos, a professora proferiu a sua surpresa com esse comportamento pois, segundo ela, por norma, esses eram alunos pouco participativos e sempre desligados. Isto faz-nos pensar que nestes contextos estes alunos se sentiam realmente integrados numa comunidade de aprendizagem.

## Conclusões

As instituições de ensino enfrentam a necessidade de preparar os alunos para a realidade da sociedade do século XXI, pelo que consideramos elementar fomentar pedagogias ativas, baseadas em aprendizagens cooperativas e na autoaprendizagem, pedagogias que promovam o sentimento de competência de aprendizagem. Isto envolve as “instituições de ensino, melhorarem a sua capacidade de adaptação, promover a inovação e explorar o potencial das tecnologias e dos conteúdos digitais” (Comissão Europeia, 2014), diligenciando estratégias pedagógicas articuladas com as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Neste contexto é essencial que os educadores busquem alternativas para trabalhar com os estudantes da Sociedade da Informação, criando estratégias educacionais que possam encantar os alunos, motivando-os e fazendo com que eles gostem de estar na escola. Hernández (2007, p.24) diz-nos que:

“Vivemos e trabalhamos num mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas palavra escrita. Se não se ensina aos estudantes a linguagem do som e das imagens, não deveriam ser eles considerados analfabetos da mesma maneira como se saíssem da universidade sem saber ler ou escrever?”.

Perante isto parece-nos imprescindível o uso das tecnologias na criação de ambientes de aprendizagem que garantam maior motivação e interesse e que desenvolvam não apenas as literacias fundacionais, mas também competências chave e de qualidade de caráter.

Foi com base nestes pressupostos que decidimos desenvolver este estudo, procurando fazer uso de uma metodologia que além de facilitar a aquisição de conteúdos lecionados, pudesse também influenciar positivamente o desenvolvimento do autoconceito académico.

Procurámos fundamentação teórica para dar base à nossa pesquisa apoiando-nos nos principais trabalhos daqueles que estudam o cinema e suas relações com a prática pedagógica e tomando como paradigma um modelo pedagógico assente na

“desconstrução” de imagens em movimento (Moreira, 2017), a fim de analisar se as estratégias pedagógicas desenvolvidas têm repercussão a nível da *motivação, orientação para a tarefa, confiança nas capacidades e relação com os colegas*.

Deste modo foram elaboradas as questões investigativas a que nos propusemos responder, fazendo uso dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário.

Assim, tivemos como primeira questão investigativa: *O uso do cinema como recurso didático pode ser um fator motivacional para alunos do 1º ciclo?* De acordo com as experiências e perceções relatadas pelos estudantes do nosso estudo, podemos concluir que as aulas baseadas no visionamento de filmes motivam os alunos, prendendo o seu interesse. Os estudantes ficam mais entusiasmados ou envolvidos com os conteúdos, mais focados e mais direcionados para as tarefas. As aprendizagens tornam-se mais fáceis e mais interessantes, chegando mesmo a criar curiosidade para novas aprendizagens. Também revela ser uma forma “divertida e interessante” de aprender onde as ideias fluem com mais facilidade.

Portanto, concluímos que a proposta pedagógica foi estimulante, verificando-se um maior entusiasmo pelos temas, bem como, um maior investimento nas tarefas.

Em relação à segunda questão: *O cinema pode contribuir para melhorar o ambiente de aprendizagem da turma e promover o sucesso educativo?* Podemos concluir, pelas respostas recolhidas, que a implementação deste tipo de *design* leva a mudanças significativas nas dinâmicas da turma. A turma como grupo de trabalho torna-se mais diligente e pronta para as tarefas propostas, os estudantes sentem-se com mais vontade de participar, de opinar, aprendendo a saber ouvir o outro e saber lidar com opiniões divergentes, saber valorizá-las e até aprender com elas. Destacamos a dinâmica dos debates que motivam os alunos a expor ao grupo as suas ideias e opiniões de tal forma que aprendem uns com a opinião dos outros, estimulando o espírito crítico e fortalecendo a relação entre pares. Este aumento de interação e cooperação contribui para um maior rendimento académico. Podemos também concluir que este tipo de dinâmicas aumenta a perceção de confiança nas capacidades dos alunos pois certos elementos da turma, mais inibidos, sentem-se de tal forma estimulados, que também participam de forma ativa.

Por fim a última questão: *Qual o impacto que o uso do cinema, enquanto proposta pedagógica na biblioteca escolar, poderá ter no autoconceito acadêmico de alunos do 1º ciclo?*

Os relatos dos alunos apresentam-se todos como manifestações positivas evidenciando que a proposta pedagógica foi um fator motivacional decisivo, tornando-se um agente facilitador com efeitos muito positivos a nível de motivação, do interesse dos alunos pelos conteúdos programáticos, no empenho pelas tarefas escolares, na partilha de saberes e valorização da opinião dos pares e nas relações dentro da comunidade de aprendizagem. Os nossos resultados vão ao encontro de outros estudos, no que concerne às potencialidades do cinema como promotor do desenvolvimento de competências sociais e cognitivas (Oliveira, *et al.* 2018; Dias-Trindade & Moreira, 2020; Dias-Trindade, Moreira & Rigo, 2021).

Queremos salientar a centralidade que o modelo pedagógico testado dá ao aluno no seu processo de construção de conhecimento, no qual o professor é um mero agente moderador, apresentando-se as suas orientações como fatores facilitadores das construções pessoais e partilhas de aprendizagens. Com efeito a metodologia desenvolvida exige uma participação ativa na construção do saber centrando-se na análise e desconstrução da imagem audiovisual segundo múltiplas perspetivas, o que leva à partilha de ideias, à reflexão, à mudança de postura, ao amadurecimento, garantindo um aumento de flexibilidade cognitiva.

Como já foi referido, os alunos mostraram-se mais confiantes nas suas capacidades e mais capazes de expor e partilhar as suas ideias, os seus pontos de vista, compreendendo que as interações são a base prática da aprendizagem. Desta forma, há um fortalecimento de laços de aprendizagem dando origem a um ambiente estimulante de discussão e conflito cognitivo em que a aula se torna uma comunidade de aprendizagem desencadeando uma enorme interação social entre aluno e professor e entre aluno e colegas, proporcionando ideias diversas, nem sempre congruentes e estimulando discussões de aprendizagem que levam à construção de conhecimento.

É notório (sendo mesmo referido por alunos e professora) que cada um se sentiu mais motivado para as aprendizagens e mais envolvido e empenhado nas tarefas

escolares, fazendo até mesmo questão de dar o seu contributo, o que nos leva a concluir que estes alunos estão mais confiantes nas suas capacidades, testemunhando também valorizar o ponto de vista dos colegas, criando-se uma comunidade de aprendizagem.

Face ao exposto, podemos concluir que o uso do cinema em cenários de aprendizagem para além de facilitar a aquisição de conhecimentos, permite o desenvolvimento de *construtos* psicológicos como o autoconceito académico, tendo um impacto muito positivo a nível da *motivação, orientação para a tarefa, confiança nas capacidades e relação com os colegas* (Moreira 2017; Moreira & Dias-Trindade 2019; Dias-Trindade & Moreira, 2021) e em contexto educativo um “autoconceito positivo por parte do aluno está relacionado com um bom rendimento escolar, maior motivação, maior compromisso com decisões vocacionais e aspirações educacionais mais elevadas” (Peixoto & Almeida, 2015, citando Choi, 2005; Marsh, 1993; Marsh & Craven, 2005; Marsh & Yeung, 1997). P. 533 Peixoto, F.& Almeida, L.S. (2011)

Tudo isto nos remete para as habilidades e disposições de aprendizagem que foram identificadas como sendo competências-chave necessárias para o sucesso na sociedade do século XXI sendo elas a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração, todas elas tão presentes na prática pedagógica experimentada.

Perante os resultados constatados neste estudo, consideramos recomendável continuar a aplicar a metodologia, divulgando-a a outros docentes. Consideramos também este trabalho como um ponto de partida e não um produto acabado, por isso achamos importante, que se continuem a desenvolver estudos focados nestas faixas etárias mais baixas de forma a contribuir, desde o início, para uma escola mais abrangente e integradora, que valorize mais que o conhecimento académico e privilegie as competências sócio emocionais.

Na presente investigação fez-se uso de uma amostra de alunos apenas de uma turma do 3.º ano de uma escola do ensino público, não se podendo considerar que a mesma seja representativa. Assim, sugere-se, em futuros estudos, alargar a

investigação a alunos de outros níveis de ensino e a outras escolas, públicas e privadas.

Acreditamos que as estratégias aqui utilizadas não resolvem todos os problemas de autoconceito acadêmico, até porque é um conceito complexo que envolve muitos fatores, mas creditamos que o uso destes recursos em sala de aula, numa ação/aprendizagem combinada com as restantes estratégias de ensino, facilita a missão de educar e ajuda o aluno na sua tarefa de aprender e se apropriar do mundo e da sociedade onde se insere, de uma forma descontraída e feliz e... um aluno feliz, aprende melhor!

*A utopia está no horizonte.  
Avanço dois passos e ela afasta-se dois passos.  
Avanço dez passos e o horizonte distancia-se de mim dez passos;  
Posso ir tão longe quanto quiser:  
Nunca lá chegarei.  
Para que serve então a utopia?  
Para isso mesmo: para que eu não deixe de caminhar.*

(Eduardo Galeano - As palavras andantes)

Desejamos que as escolas ousem mais a inovação. Hoje, ferramentas diversas estão permanentemente ao nosso alcance para facilitar essa tarefa. Desejo que usemos utilizá-las e que nelas se alicerce a prática do professor.

Este tema não se esgota neste trabalho e desejo que outros pesquisadores entusiastas do cinema e da educação, alarguem o âmbito destas pesquisas, trazendo novos aportes de conhecimento educacional.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguiar, S. M. (2010). *A imagem na sala de aula*. Educativa 13 (2), p. 323-335,
- Academia Internacional de Cinema (AIC); 2023; *História do Cinema: da sua origem aos dias de hoje* [https://www.aicinema.com.br/historia-do-cinema-da-sua-origem-aos-dias-de-  
hoje/?nowprocket=1](https://www.aicinema.com.br/historia-do-cinema-da-sua-origem-aos-dias-de-hoje/?nowprocket=1)
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta
- Alves, P. (2021). *A relevância das literacias fílmica e digital para processos educativos inclusivos e sustentáveis*. Revista EducaOnline 15 (2)
- Araújo, H. (2014). *Biblioteca Escolar e Trabalho Colaborativo*. Rede de bibliotecas escolares
- Arnaiz, P. & Felix, Guillen. (2012). *Self-concept in University-level FL Learners*. The International Journal of the Humanities 9 (4), p. 81-92  
<http://hdl.handle.net/10553/43213>
- Barab, S. & Squire, K. (2004). *Design-based Research: Putting a Stake in the Ground*. Journal of the Learning Sciences, 13(1), p.1-14  
[https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Bardin, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70
- Batista, I. (2014). *Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Britto, D. S. (2022); *As novas linguagens e a educação: entrevista com Lucia Santaella*. Cenpec [https://www.cenpec.org.br/acervo/as-novas-linguagens-e-a-educacao-entrevista-com-lucia-  
santaella](https://www.cenpec.org.br/acervo/as-novas-linguagens-e-a-educacao-entrevista-com-lucia-santaella)
- Carapeta, C.; Ramires, A. C. & Viana, M. F. (2001). *Auto-conceito e participação desportiva*. Análise Psicológica, 19 (1), p. 51-58;
- Carmo, L. (2003). *O cinema do feitiço contra o feiticeiro*. Revista Iberoamericana de Educación, 32 p. 71-94
- Castro, F.; *Descubra a Fascinante História do Bibliotecário: Guardiã do Conhecimento*. Rabisco da História  
[https://rabiscodahistoria.com/descubra-a-fascinante-historia-do-bibliotecario-guardiao-do-  
conhecimento/](https://rabiscodahistoria.com/descubra-a-fascinante-historia-do-bibliotecario-guardiao-do-conhecimento/)
- Carvalho, A.A. & Marques, G.C. (2015). *O Modelo Múltiplas Perspetivas no Ensino Superior: Promover a Análise Crítica e a Reflexão*. Revista Portuguesa de Pedagogia Ano 49 (1), p. 83-104
- Carvalho, A.A. (1998). *Teoria da Flexibilidade Cognitiva* – Repositório da Universidade do Minho <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/192/4/cap%C3%ADtulo%203-TFC.pdf>
- Christofoletti, R. (2009). *Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação?* Educação, 34(3), p. 603-616.

Coelho, V. Sousa V. & Figueira, A. (2014). *O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos do 3ºciclo*. Revista de Psicodidáctica, 19(2), p. 347-365

Collins, A. (1990). *Toward a design science of education*. Technical report (1)  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326179.pdf>

Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). *Design Research: Theoretical and Methodological Issues*. Journal of the Learning Sciences, 13(1), p.15-42

Comissão Europeia (2013). *Abrir a Educação: Ensino e aprendizagem para todos de maneira inovadora graças às novas tecnologias e aos Recursos Educativos Abertos*. Bruxelas: Serviço de Publicações da Comissão Europeia.

Corrêa, E. C. D.; Oliveira, K. C.; Bourscheid, L. R.; Silva, L. N.; Oliveira, S. (2002). *Bibliotecário escolar: um educador?* Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, 7 (1), p.107-123

Costa, E., & Moreira, J. A. (2013). *O b-learning e a percepção de competências de aprendizagem em ambientes virtuais no ensino da história*. Revista Científica On-line Tecnologia-Gestão-Humanismo, 2(1), p. 42-55.  
<http://hdl.handle.net/10400.2/2729>

Coutinho, L.M. (2002). *Diálogos Cinema-Escola. Série TV-ESCOLA*. Ministério da Educação e Cultura.

Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto.

Dias-Trindade; S. Moreira, J.A. (2020) *Didática da História no Ensino Superior enriquecida com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção do autoconceito de competência*. Educar em Revista, 36.

Dias-Trindade, S.; Moreira, J. A.; Rigo, R. (2021). *O cinema como recurso pedagógico promotor de engagement na educação superior*. Praxis & Saber, 12(29).

Diniz, M. V. C.; *A leitura de imagem no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil*; Construir Notícias

Duarte, R. (2002). *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Evans, G. (1998). *Manifesto da biblioteca escolar*; 64ª Conferência Geral da IFLA

Gomides, J.E. (2002). *A definição do Problema de Pesquisa a chave para o sucesso do Projeto de pesquisa*. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão CESUC - Ano IV, 6 (1).

Hagen, S. (2012). *O olho da mente*. Rochester Review, 74 (4). University of Rochester  
[https://www.rochester.edu/pr/Review/V74N4/0402\\_brainscience.html#:~:text=%E2%80%9CMo re%20than%2050%20percent%20of,brain%20as%20a%20whole%20works.%E2%80%9D](https://www.rochester.edu/pr/Review/V74N4/0402_brainscience.html#:~:text=%E2%80%9CMo re%20than%2050%20percent%20of,brain%20as%20a%20whole%20works.%E2%80%9D)

Hernández, Fernando (2007); *Catadores da cultura visual proposta para uma nova narrativa educacional*; Porto Alegre (tradução de Ana Death Duarte)

IFLA (2015). *Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar*. International Federation of Library Associations and Institutions, (2º edição revista)

IFLA (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas

INSERT – *Cinema Educação*  
<https://insert.education/index.html>

- Kneubil, F. B., Pietrocola, M. (2017). *A pesquisa baseada em design: visão geral e contribuições para o ensino de ciências*. *Investigações em Ensino De Ciências*, 22(2), p. 1-16.
- Lanzi, L. A. C.; Vidotti, S. A. B. G.; Ferneda, E. (2013). *A biblioteca escolar e a geração nativos digitais: construindo relações*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Lemos, M. S. (2009). *Motivação dos estudantes e dos professores: um processo recíproco e relacional*. *Psicologia*, 13 (2). Edições Colibri, Lisboa
- Lencastre, J.A. Chaves, J.H. (2003). *Ensinar pela imagem*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación* N°8, 10 (7).
- Litz, V. G. (2009). *O uso da imagem no ensino de história*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba
- Lucas, E. R. O.; Corrêa, E. C. D. & Eggert-Steindel (2016). *As contribuições de Ranganathan para a biblioteconomia*. S. Paulo: FEBAB
- Ludke, M. André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo,
- Martin, M. (2005). *A linguagem cinematográfica*. Tradução Lauro António e Maria Eduarda Colares, Dinalivro
- Miranda, B.; Cabral, P. B. (2017). *Projetos de intervenção educativa*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 90.
- Miranda, C. E. A.; Coppola, G. D.; Rigotti G. F. (2006). *A Educação pelo cinema*.
- Moran, J. M. (1995) "O vídeo em sala de aula", revista *Comunicação & Educação*. S. Paulo 2, p. 27 a 35.
- Moreira, J. A., Barros, R. M. & Monteiro, A. M. (2014). *Autoconceito acadêmico em ambientes virtuais de aprendizagem. (Academic self-concept in virtual learning environments)* *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 22(2), p. 31-46.
- Moreira, J. A., Barros, R., & Monteiro, A. (2015). *Avaliação do Impacto de Ambientes Virtuais na Percepção de Competências de Aprendizagem no Ensino das Ciências e das Expressões Físico-Motoras*. *Revista de Ensino de Ciências e Engenharia*, 6(1), p. 14-30.
- Moreira, J. A. (2015). *Pedagogia 2.0 na web social e o seu impacto no autoconceito de estudantes de pós-graduação*. *Revista da FAEEBA- Educação e contemporaneidade*, s. Salvador, 24 (44), p.83-95.
- Moreira, J.A. & Vieira, C. P. (2017); *eLearning no Ensino Superior*, Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior 4, CINEP/IPC
- Moreira J.A. (2017). *A Pedagogical Model to Deconstruct Moving Pictures in Virtual Learning Environments and its Impact on the Self-concept of Postgraduate Students*, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13 (1), p. 77-90.
- Moreira, J.A.M.; Rigo, R.M. (2018). *Definindo Ecossistema de Aprendizagem Digital em Rede: percepções de professores envolvidos em processos de formação*. *Debates em Educação* 10 (22).
- Moreira, J. A., & Dias-Trindade, S. (2019). *Ambientes Virtuais enriquecidos com tecnologias audiovisuais e o seu impacto na promoção de competências de aprendizagem de estudantes de pós-graduação em Portugal*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba19 (60), p. 195-220.
- Napolitano, M. (2003). *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Nascimento, V. L. (2008). *Cinema e Ensino de História: em busca de um final feliz*. *Revista Urutagua-DCS/UEM*, 16.

OCDE, *Aprendendo para o Mundo de Amanhã, primeiros resultados do PISA 2003*

Oliveira, Thais; Dian, V. S.; Santos, J. R. N.; Dias, A. F.; Lube, D. P.; Dilem, M. S.; Silva, L. D. (2018) *História e Cinema: o filme como um recurso pedagógico*. Plataforma Espaço Digital  
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52204>

Oliveira, C. I. C.; Gouvêa, G.; Ribeiro, L. B. & Wilke, V. C. L. (2008). *Imagem e educação*. Fundação CECIERJ. Rio de Janeiro

Oliveira M. (2021). *O Cinema nos anos 60 Conteúdos para amantes de cinema, Novas narrativas, transgressões temáticas e linguagem inovadora*; Cinema em Foco.  
[https://cinemaemfoco.com/o-cinema-nos-anos-60-novas-narrativas-transgressoes-tematicas-e-linguagem-inovadora/#google\\_vignette](https://cinemaemfoco.com/o-cinema-nos-anos-60-novas-narrativas-transgressoes-tematicas-e-linguagem-inovadora/#google_vignette)

Pansera, S. M.; Valentini, N. C.; Souza, M. S. Berleze, A. (2016). *Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade*. Psicologia Escolar e Educacional, 20 (2).

Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*; Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia; Braga,

Peixoto, F.; Almeida, L.S.; (2011). *A Organização do Autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes*. Psicologia do Desenvolvimento. Psicol. Reflex. Crit. 24.

Pereira, A., & Oliveira, I. (2020). *Design-Based Research e Investigação-Ação: Dois olhares que se entrecruzam*. New Trends in Qualitative Research/Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios 2, p.336-350.

Pereira, S. & Toscano, M. (2021). *Literacia Mediática nas Bibliotecas Escolares*; MILObs - Observatório de Media, Informação e Literacia

Pereira, F. D. M. S. (2016). *O cinema no ensino da História e Geografia*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (Dissertação de mestrado)

Pestana, M., Dias-Trindade, S., Moreira, J. A. (2020). *Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História*. Acta Scientiarum. Education, 42(1).

Peterson, R. & Herrington, J. (2005). *The State of the Art of Design-Based Research*.

Pires, Hermínia (2017). *O contributo da biblioteca escolar para o reforço da escola inclusiva*. Rede de Bibliotecas Escolares

Pires, Y. André, V. (2018). *A representação visual do som no cinema “mudo”*, Universidade federal do Pará.

*Plano Nacional das Artes uma estratégia um manifesto* (2019). Lisboa.

Portal do bibliotecário (2017). *Biblioteca e bibliotecário ao longo da história*.

<https://portaldobibliotecario.com/biblioteconomia/biblioteca-bibliotecario-historia/index.html>

RBE - *Bibliotecas Escolares: presentes para o futuro. Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico: 2021-2027*. (2021). Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação  
[https://rbe.mec.pt/np4/file/890/qe\\_\\_21.27.pdf](https://rbe.mec.pt/np4/file/890/qe__21.27.pdf)

Richards G. (Ed.). (2005). *Proceedings of E-Learn-World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Vancouver, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)p. 2302-2307  
<https://www.learntechlib.org/primary/p/21540/>

- Rodrigues, A. F. L. & Batista N. J. M. (2014). *Programa de produção do autoconceito em alunos/as do 12º ano*. Psicologia.com.pt (O portal dos psicólogos)  
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0358.pdf>
- Santaella, L. (2012). *Leitura de Imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012; Coleção Como eu Ensino  
<https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2019/07/09-lucia-santaella-introduccca7acc83o-leitura-de-imagens.pdf>
- Schneider, M.; Biazaus M. (2011). *Uso de imagem na sala de aula como mecanismo de Ensino-Aprendizagem*; Universidade Aberta do Brasil
- Silbiger, L. N. (2005). *O potencial educativo do audiovisual na educação formal* ACTAS DO III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO 4.
- Silva, D. S. F. (2019). *O uso do cinema na escola: a construção de aprendizagens a partir de filmes*.
- Silva, E. A. (2013). *As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais*. Revista Angolana de Sociologia
- Silva, M. C. R. D. & Vendramini, C. M. M. (2005). *Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística*. Psicologia Escolar e Educacional, 9(2), p. 261-268.
- Simão, R. I. P. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto estima dos alunos*. Psicologia.com.pt (O portal dos psicólogos)  
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>
- Sol, P. B., & Moreira, J. A. (2013). *O impacto de ambientes online na percepção de competências de aprendizagem em alunos do ensino fundamental*. Revista Paidéi@. Unimes Virtual, 5(8).
- SPIRO, R. et al. (1987). *Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains*. In: Britton, B.; Glynn, C. Executive Control in Processes in Reading. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 177-199.
- Teixeira, I. A. C. & Lopes, J. S.M. (2017). *A escola vai ao cinema*. Autêntica Editora. 3ª edição
- UNESCO (2014). *O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planeadores e gestores de políticas*; Brasília
- UNESCO (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques)*. Unesco Digital Library
- Veiga, F. H. (1990). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens. Conceptualização, avaliação e diferenciação*. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Vega Fuente, A. (2002). *Cine, drogas y salud: recursos para la accion educativa*. Comunicar, 18, p.123-129.
- Zanoni, F. G. D. P. (2016). *O cinema escolar como berço do entretenimento*  
Revista História: Debates e Tendências (Online), 16 (2) p. 344-358

## **Referências legislativas**

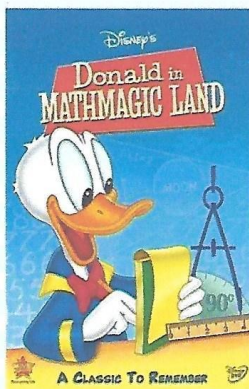
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Publicação: Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, páginas 2341 - 2356

Portaria 756/2009 de 14 de julho do Ministério da Educação. Diário da República n.º 134/2009, Série I de 2009-07-14

## **Anexos**

## **Anexo I – Guiões fílmicos**

## Guião de análise de filme – 3º ano de escolaridade



**Título original:** Donald in Mathmagic Land  
**Ano de produção:** 1959  
**Género:** animação, documentário, comédia  
**Diretor:** Hamilton Luske, Wolfgang Reitherman, Les Clark, Joshua Meador  
**Argumento:** Bill Berg, Milt Banta, Heinz Haber  
**Produção:** Walt Disney  
**País de origem:** Estados Unidos  
**Duração:** 27 minutos  
**Prémios:** 32º óscar – 1960

### Sinopse

Durante uma caçada, Donald é conduzido pelo “verdadeiro espírito da aventura” que desenvolve um roteiro de viagem pelo País da Matemática. Com esta viagem Donald aprende que a matemática é bela e fácil de entender, estando presente nas nossas vidas e explicando de forma harmoniosa a própria natureza.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Assinala a opção correta:

Donald sai para caçar e passando por uma porta, acaba por descobrir:

- O País das Maravilhas
- O país da Matemática
- O país dos pigmeus

2- Quem guia o Donald, nesse país mágico?

- O espírito da aventura
- O sábio da floresta
- Um amigo invisível

3- Pitágoras descobriu a música...

- Dividindo sucessivamente uma corda, esticada, em partes proporcionais.
- Batendo ritmicamente com o pé no chão.
- Ouvindo os sons da natureza.

4- Que figura geométrica se observa muitas vezes no Partenón grego e ainda hoje é utilizada na arquitetura?

- O retângulo de ouro.
- O círculo de ouro.
- O triângulo de ouro.

5- No filme, verificamos que ao fazer girar um círculo, que é uma figura geométrica plana, obtemos um sólido geométrico. Qual?

- Uma circunferência.
- Um cone.
- Uma esfera.

6- Se girarmos um triângulo, obtemos...

- ... uma esfera.
- ... um cone.
- ... um círculo.

7- Todos os instrumentos óticos (binóculos, câmara fotográfica, microscópio...) são concebidos matematicamente pois a lente é uma secção de...

- ... uma esfera.
- ... um cone.
- ... um círculo.

8- O filme mostra-nos que as órbitas dos planetas correspondem ao corte de...

- ... um círculo.
- ... um cone.
- ... um triângulo.

9- Escolhe todas as opções corretas.

Através deste filme fiquei a perceber que posso encontrar regras matemáticas:

- Na música
- Na arquitetura
- Na mecânica
- Em flores
- Em animais
- Em jogos
- Na figura humana
- Em árvores

10- Segundo o filme, o conhecido filósofo Galileu terá dito:

- "A matemática é a linguagem pela qual Deus criou o universo".
- "A matemática é difícil de entender e raramente lidamos com ela".

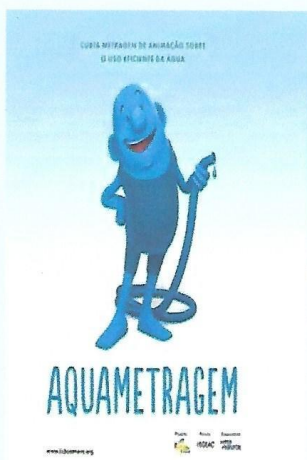
11- Pensando bem, onde ficará o País da Matemática? Justifica.

---

---

---

## Guião de análise de filme – 3º ano de escolaridade



**Título original:** Aquametragem

**Data de lançamento:** 2018

**Género:** animação

**Diretor:** Marina Lobo

**Argumento:** Marina Lobo

**Produção:** Lisboa E-Nova

**País de origem:** Portugal

**Duração:** 6 minutos

**Prémios:** 1961 - Vencedora na categoria **PROTEGER O NOSSO PLANETA** na competição internacional ODS em Ação e na categoria de Animação Eco, na 11ª Edição do Festival Golden Kuker em Sofia, Bulgária, 2020

Prémio de Bronze na categoria de curtas-metragens no Handle Climate Change Film Festival, 2019 – China

CineEco Seia 2019 – Prémio Valor da Água – Epal

New Earth International Film Festival, Best Animation Short Film, Polónia, 2019

Prémio na categoria "Animated Eco Film" no 11º Festival GOLDEN KUKER – SOFIA, International Animation Film Festival – Bulgária

### Sinopse

Hidro tem acesso ao que lhe parece ser uma fonte inesgotável de água, então leva toda a sua vida gastando e desperdiçando água em demasia.

Um dia a água acaba e Hidro acaba por aprender, com seus erros, a Reduzir os consumos, Reduzir perdas e desperdícios, Reutilizar a água, Reciclar a água e Recorrer a origens alternativas.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Assinala a opção que te parece mais correta:

Hidro tinha muita sorte porque ele vivia num lugar...

- ... diferente e bonito.
- ... muito moderno.
- ... com muita água potável.

2- Como fazia Hidro a sua vida?

- Tinha cuidado com a água, utilizando apenas a necessária, não a desperdiçando.
- Utilizava a água sem regras, não a gerindo e desperdiçando-a sem necessidade.

3- O que acabou por acontecer?

- A água nunca acabou.
- Um dia a água acabou.

4- Que solução encontrou Hidro para combater a falta de água?

- Passou a ser cuidadoso com a água poupando-a e não a desperdiçando.
- Foi viver para outro planeta onde não houvesse falta de água.
- Criou uma estação de tratamento de águas, para produzir água potável.

5- Essa solução:

- Foi temporária porque a falta de cuidados no consumo de água, acabou por levar à seca.
- Foi uma ótima solução. Ele pôde continuar a desperdiçar água, que ela nunca mais faltou.

6- Que cuidados a família H2o teve que ter para que a água não lhes faltasse?

- Reduzir os consumos. \_\_\_\_\_
- Reutilizar a água. \_\_\_\_\_
- Reciclar a água. \_\_\_\_\_
- Reduzir desperdícios. \_\_\_\_\_
- Recorrer a fontes alternativas. \_\_\_\_\_

(escreve à frente de cada ação um exemplo concreto em que seja posta em prática)

7- Assinala a resposta que te parece mais correta:

O tratamento de águas tem alguma influência no meio ambiente?

- Não, não prejudica nem ajuda o meio ambiente.
- Sim, faz bem ao meio ambiente porque limpa a água que está poluída.
- Sim, limpa a água, mas consome energia poluindo o ambiente e contribuindo para as alterações climáticas.

8- O desperdício de alimentos, também contribui para o gasto de água? Porquê?

---

---

9- A falta de água é uma ameaça atual, por isso devemos ter atitudes e comportamentos que nos ajudem a preservar este bem essencial.

Escreve comportamentos que pensas adquirir para ajudar nesta causa.

---

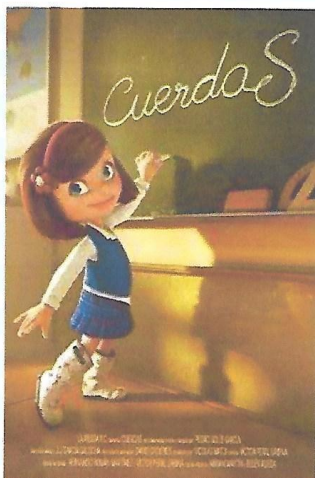
---

---

10- Pinta de vermelho o aviso que te parece pertinente:

- A água potável é um bem que nunca acaba!
- A água potável é um bem finito e precioso que todos devemos poupar!

## Guião de análise de filme – 3º ano de escolaridade



**Título original:** Cuerdas

**Data de lançamento:** 2014

**Género:** animação

**Diretor:** Pedro Solís García

**Argumento:** Pedro Solís García

**Produção:** La Fiesta

**País de origem:** Espanha

**Duração:** 10 min

**Prémios:** Recebeu o Prémio Goya de melhor curta-metragem de animação em 2014

**PNC:** Integra a lista do Plano Nacional de Cinema 2018/19

### Sinopse

Um dia chegou ao colégio de Maria um novo companheiro, Nicolás, um menino com paralisia cerebral que estava imóvel numa cadeirinha de rodas. Desde que chegou, Maria fez-se sua amiga e tratou de encontrar formas de o integrar nas suas brincadeiras e na vida escolar. Recorrendo à utilização de cordas, Maria ensina Nicolás a mover os braços, a jogar futebol, a saltar à corda, a ser um pirata... Infelizmente, Nicolás acabou por morrer o que deixa Maria devastada. Anos mais tarde, Maria torna-se professora dessa mesma escola, uma escola que está agora dedicada a crianças com deficiência, mas vemos que conserva no pulso a corda que usara com Nicolás.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Onde se passa a ação deste filme?

- Na escola.
- Em casa da Maria.
- No recreio.

2- Escreve V (verdadeiro) ou F (falso):

- A chegada de Nicolás à turma foi recebida por todas as crianças de maneira inclusiva e assertiva.
- Maria agiu diferente, logo se aproximou e passou a incluí-lo nas suas brincadeiras.
- As outras crianças entendiam todos os esforços de Maria e sua relação de amizade com Nicolás.
- Nicolás influenciou o rumo que Maria escolheu para a sua vida.
- Maria acredita que todos somos iguais e que as diferenças se vencem com criatividade.
- O filme ensina-nos que, mesmo com alguma deficiência, as pessoas têm direito a serem felizes.
- Este filme fala-nos de amizade verdadeira, amor ao próximo e respeito pelas diferenças.

3- A amizade de Maria por Nicolás era tão verdadeira que ela jamais esqueceu o amigo.

Percebemos que isso é verdade quando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Quando amarramos alguma coisa com uma corda deixamos-la impossibilitada de se mexer ou movimentar.

Neste caso, as cordas tiveram essa mesma função? Justifica.

---

---

---

5- Maria, escolheu para profissão:

- Ser professora.
- Ser professora de crianças com deficiência.
- Ser enfermeira.

6- Na tua opinião, porque teria feito essa escolha?

---

---

7- Achas que devemos escolher a nossa profissão pelo dinheiro que poderemos vir a ganhar ou devemos escolhê-la por gosto, por vocação?

---

---

---

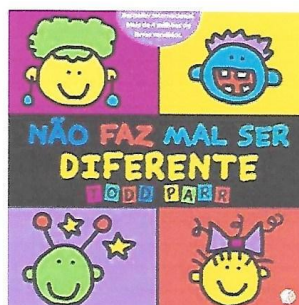
8- Afinal, que mensagem é que este filme nos quer passar?

---

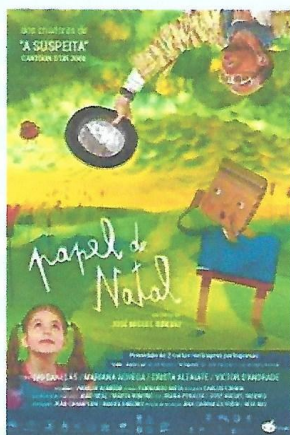
---

---

---



## Guião de análise de filme – 3º ano de escolaridade



**Título original:** Papel de Natal  
**Data de lançamento:** 2014  
**Género:** animação  
**Diretor:** José Miguel Ribeiro  
**Argumento:** Virgílio Almeida  
**Produção:** Praça Filmes  
**País de origem:** Portugal  
**Duração:** 30 min  
**Prémios:** Prémio Flumen Júnior 2015

### Sinopse

O pai de Camila desapareceu e ela, determinada em encontrá-lo, conta com a ajuda de Dudu, um boneco de cartão e Sana, um Pai Natal de todos os dias. Juntos vão resgatar o pai de Camila das garras do Monstro Desperdício, reciclando o papel de embrulho dos presentes de Natal.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Este filme começa com o pai de Camila, um investigador.

Que viu ele quando chegou à floresta?

- Muitos animais diferentes.
- Grandes árvores bonitas e verdejantes.
- As árvores todas cortadas e a floresta destruída.

2- Sem saber bem como, o pai de Camila foi parar:

- A um mundo mágico e belo.
- Ao País do Desperdício.

3- Em poucas palavras descreve como era esse país, como se vivia lá, que monstro o habitava.

---

---

---

4- Camila conseguiu um amigo corajoso e destemido, Dudu, todo feito com papel de desperdício, que ajudou a salvar o pai de Camila.

Que intenção teria o realizador ao ter feito este valente amigo, todo de cartão reciclado?

---

---

---

5- Assinala todas as opções que achares verdadeiras.

Com este filme percebemos que:

- Cada vez que se corta uma árvore, aumenta o lixo no País do Desperdício.
- Tudo o que existe no nosso planeta é para usarmos como bem entendermos.
- A destruição da floresta leva à destruição da qualidade do ar.
- A vida torna-se impossível no nosso planeta, se destruímos a natureza.
- Cada um de nós não pode fazer nada contra o desperdício.

6- Para conseguir salvar o pai de Camila do monstro do desperdício, o que teve a menina de fazer?

---

---

7- Reparaste que, no filme, não foi apenas a Camila que andou a reciclar papel.

Qual a mensagem que o realizador nos quis transmitir com essa “imagem”?

---

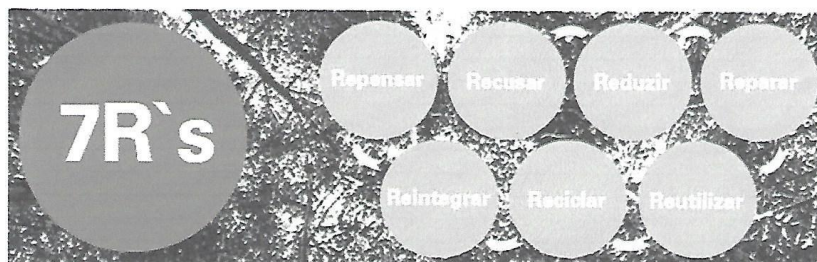
---

8- Na tua opinião, porque será que o realizador optou por colocar as crianças a fazer a reciclagem e não os adultos?

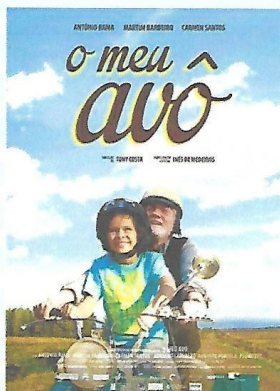
- Porque é nelas que reside a esperança de salvarem o futuro do planeta.
- Porque as crianças são mais trabalhadoras que os adultos.
- Porque elas tinham vagar para colocar o papel no papelão e os adultos estavam ocupados.

9- Camila desembulhou o seu presente com cuidado para não estragar o papel com o objetivo de \_\_\_\_\_. A isso chama-se **reutilizar**.

10- Repara nos 7rs da reciclagem e analisa o significado de cada um com os teus colegas.



## Guião de análise de filme – 3º ano de escolaridade



**Título original:** O meu avô  
**Data de lançamento:** setembro 2012  
**Género:** Ficção  
**Diretor:** Tony Costa  
**Argumento:** Tony Costa  
**Produção:** Universidade Lusófona  
**País de origem:** Portugal  
**Duração:** 23 min  
**Prémios:** Prémio Mário Ventura – Melhor Argumento FESTROIA 2014  
**PNC:** Integra a lista do Plano Nacional de Cinema 2019/20

### Sinopse

Francisco foi passar o verão com os avós numa aldeia no Alentejo. Acostumado às vivências da cidade, Francisco demora algum tempo a descobrir os encantos da vida no campo na companhia dos avós, mas, a seu tempo, aquele verão acaba por tornar-se o melhor da sua vida. Um dia, o avô perde a carteira, perdendo todo o dinheiro com que se governaria durante aquele mês, então Francisco decide ajudar.

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- 1- Porque foi o Francisco, passar férias para casa dos avós?
  - Porque ele gostava muito de ir para lá.
  - Porque os pais, nesse ano, decidiram fazer férias lá.
  - Porque o pai, finalmente, tinha arranjado trabalho e tinham que trabalhar esse verão.
  
- 2- O Francisco...
  - ... apreciou a ideia e foi todo contente.
  - ... gostou da ideia, mas queria que os pais também fossem para lá.
  - ... não queria ir porque lá não havia NET, nem Facebook, nem nada.
  
- 3- Como percebemos, naquele ano o Francisco não ia à praia nem à piscina, porque os pais iam trabalhar. Concordas com a decisão dos pais?
  - Sim, é preciso aproveitar as oportunidades de trabalho.
  - Não, era altura de férias e eles deviam ir de férias.
  
- 4- A partir de que altura é que o Francisco começou a gostar de estar com os avós?
  - Desde que chegou à aldeia.
  - Desde que começou a fazer coisas próprias daquele ambiente.
  - Só no final, quando o avô perdeu o dinheiro.

5- Os avós do Francisco controlavam e pensavam muito bem em que iam gastar o dinheiro pois não tinham muito. Como sabemos que eles eram pobres?

- Porque dependiam do dinheiro da pensão de reforma, para fazerem todas as compras.
- Porque eles tinham pouca comida.
- Porque eles não compravam aquilo que precisavam.

6- Qual foi a atitude do Francisco, que veio provar o apreço que ele tinha pelos seus avós?

---

---

7- É bom para os avós, serem visitados pelos netos e passarem tempo juntos? Porquê?

---

---

8- Parece que o Francisco visitava poucas vezes os avós, talvez lhes telefonasse ou fizesse videochamada com eles.

Achas que estas férias ajudaram o Francisco a gostar mais dos seus avós? Ajudaram à união da família? Porquê?

---

---

9- Na despedida, o carro já ia em andamento quando parou e o Francisco saiu para dar um abraço aos avós. Esse comportamento mostrou...

- ... o quanto o Francisco gostava dos avós e que gostaria de continuar ali com eles.
- ... que estava feliz por se despedir e voltar a sua casa.
- ... que quando nos despedimos é obrigatório dar abraços.

10- Que conselho darias a um amigo que, tal como o Francisco, não quisesse visitar os avós?

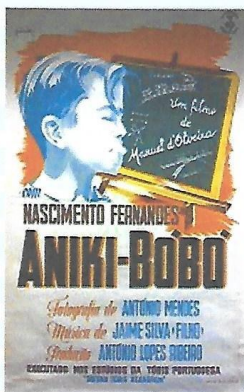
---

---

---



Guião de análise de filme – 3º ano de escolaridade



**Título original:** Aniki-Bóbó  
**Data de lançamento:** 1942  
**Género:** drama  
**Diretor:** Manoel de Oliveira  
**Argumento:** Manoel de Oliveira  
**Produção:** António Lopes Ribeiro  
**Duração:** 71 minutos  
**Prémios:** 1961 - II Encontro de Cinema para a Juventude, Cannes - Diploma de Honra  
**PNC:** Integra a lista do Plano Nacional de Cinema 2019/20

**Sinopse**

O filme retrata o conflito amoroso entre Carlitos e Eduardito pois ambos gostam da mesma menina, Teresinha. Um tímido e sossegado, outro corajoso e bulhento, vão progredindo na sua rivalidade até ao dia em que Eduardito cai à linha do comboio e Carlitos é acusado de o ter empurrado, então, todos deixam de lhe falar e se afastam dele.

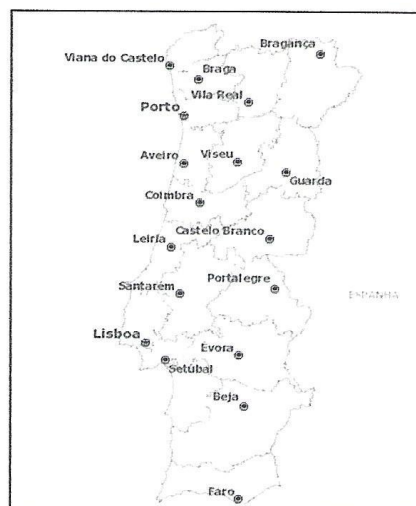
Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1- Localiza no mapa a tua cidade e a cidade onde se passa a ação.

1.1- Pinta de azul o mar

2- Faz corresponder corretamente:

- |             |                     |
|-------------|---------------------|
| Carlitos .  | . menina pretendida |
| Teresinha . | . rival             |
| Pistarim .  | . amigo do herói    |
| Eduardito . | . herói             |



3- O herói e o rival têm personalidades muito diferentes.

Escreve o nome correspondente à caracterização psicológica:

Atrevido, valentão e astuto → \_\_\_\_\_

Tímido, bom e sossegado → \_\_\_\_\_

4- Carlitos quer comprar a boneca à sua amada mas não tem dinheiro. Que atitude tem o seu amigo Pistarim quando sabe da situação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- E tu, farias o mesmo por um teu amigo? Justifica.

---

---

---

6- No jogo dos polícias e ladrões, porque é que o Carlitos não queria ser ladrão?

---

---

7- O dono da "Loja das Tentações" ajudou Carlitos, revelando que não foi ele que empurrou Eduardito.  
Porque será que fez isso, mesmo tendo o Carlitos lhe roubado a boneca?

---

---

8- Devido às suas desavenças, todos pensavam que havia sido Carlitos a empurrar Eduardito, mas afinal não foi ele. O que é que esta situação te ensinou?

---

---

---

9- Porque será que o Carlitos devolveu a boneca que havia roubado?

---

---

---

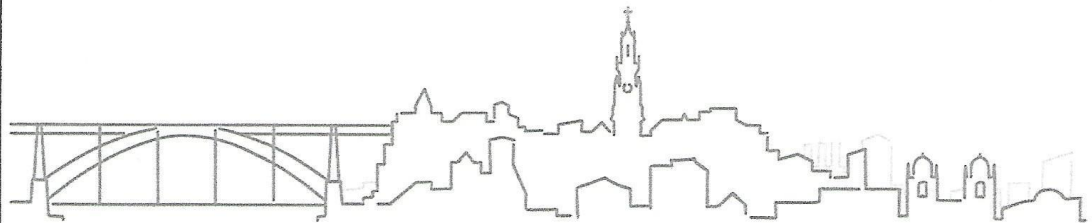
10- Qual a parte do filme que mais gostaste? Porquê?

---

---

---

---



## **Anexo II – Questionário aos alunos**

# Questionário

Este questionário serve para saber a tua opinião sobre o uso de filmes, na aula, para abordar algumas matérias, com o objetivo de te ajudar a construíres o teu próprio conhecimento.



Agradeço a tua colaboração e quero que dês a tua opinião sincera. Ao colaborar estás a contribuir para a avaliação desta iniciativa e a participar na tentativa de enriquecimento das possibilidades de formação futura.

## A. Dados pessoais:

A.1. Idade:                      A.2. Sexo:  F  M

## QUESTÕES:

1. **Dá a tua opinião relativamente à importância da estratégia pedagógica a nível da:**

a) **Motivação** (ver filmes, refletir sobre eles e sobre as mensagens que eles nos transmitiam, motivou-te para aprenderes esses conteúdos?)

---

---

---

---

b) **Orientação para a Tarefa** (Achas que com o uso de filmes consegues organizar melhor as ideias e ter um melhor desempenho?)

---

---

---

---

c) **Confiança nas Capacidades** (falar destes temas, através dos filmes, ajudou-te a confiar nas tuas capacidades e expor sem receios as tuas ideias?)

---

---

---

---

d) **Relação com os Colegas** (esta estratégia pedagógica permitiu-te valorizar a turma/colegas como equipa de trabalho?)

---

---

---

---

**Anexo III – Questionário à professora titular**

## Questionário – professora titular

O presente questionário destina-se a conhecer a sua opinião relativamente à estratégia pedagógica utilizada.



Agradeço a sua colaboração, que desejo reflita a perceção mais fiel e opinião sincera. Ao colaborar está a contribuir para a avaliação da estratégia e a participar na tentativa de enriquecimento das possibilidades de formação futura.

### A. Dados pessoais:

A.1. Idade:                      A.2. Sexo:  F  M

### QUESTÕES:

1. Refira a sua opinião relativamente à importância da estratégia pedagógica a nível da:
  - a) **Motivação** (a estratégia, centrada na desconstrução pedagógica de recursos audiovisuais, motivou os alunos para a aprendizagem dos conteúdos?)
  - b) **Orientação para a Tarefa** (esta estratégia pedagógica permite que os alunos apreendam os conteúdos mais facilmente, levando-os a um melhor desempenho?)
  - c) **Confiança nas Capacidades** (a estratégia pedagógica ajuda os alunos a confiar nas suas capacidades e expor sem receios as suas ideias?)
  - d) **Relação com os Colegas** (a estratégia pedagógica permite (ao aluno) integrar-se adequadamente no grupo e valorizá-lo como equipa de trabalho?)

1/1

