



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: um estudo de caso com alunos do 7.º ano de escolaridade

II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática

Marta Rosendo da Costa Pinto

Orientadora
Professora Doutora Sónia Cruz

Braga, 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: um estudo de caso com alunos do 7.º ano de escolaridade

II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática

Marta Rosendo da Costa Pinto

Orientadora
Professora Doutora Sónia Cruz

Braga, 2014



DECLARAÇÃO DE HONRA

Marta Rosendo da Costa Pinto, número: 234212104 do II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor¹ na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, ____/____/____

Marta Rosendo da Costa Pinto

¹ Artigo 13º do Regulamento de Avaliação Fraude

1. A fraude em qualquer prova de avaliação implica uma classificação final de zero valores e impedirá o aluno de se apresentar a qualquer forma de avaliação na mesma unidade curricular na mesma época de exames em que a fraude ocorreu.
2. A ocorrência de fraude terá de ser comunicada, pelo docente responsável pela avaliação e respetivo vigilante, à Direção da Faculdade com especificação das seguintes informações: tipo de prova de avaliação, data, nome e número do aluno em causa e descrição sumária da ocorrência anexando eventuais comprovativos da fraude.
3. A ocorrência destas fraudes será objeto de averbamento no processo do aluno.

“Há três métodos para ganhar sabedoria: primeiro, por reflexão, que é o mais nobre; segundo, por imitação, que é o mais fácil; e terceiro, por experiência, que é o mais amargo.”

Confúcio

Agradecimentos

Ao meu pai, Renato Pinto, aquele que foi, é e sempre será o meu suporte. Aquele que me anima e tem o dom de me fazer ver uma luz ao fundo do túnel, mesmo quando parece impossível.

À minha mãe, Maria Lucinda, que, apesar de já não estar entre nós, é uma das principais responsáveis por eu ser quem sou. Aquela que para mim foi um verdadeiro exemplo de mulher e sempre me incentivou a seguir o meu caminho em conformidade com as minhas paixões e vocações.

À minha irmã, Rita Pinto. A minha melhor amiga. Aquela que desde sempre me tentou compreender e me apoiou em todas as minhas decisões.

Ao meu namorado, Alexandre Belchior, que esteve sempre presente neste longo e árduo caminho, apesar da minha ausência em determinados momentos. Ele que teve a sensatez de me colocar terra a terra nos momentos em que era sobressaltada por devaneios. Todo este caminho percorrido só fez e faz sentido com ele a meu lado.

Quero deixar um especial agradecimento à minha orientadora cooperante, Professora Helena Mendes, que esteve sempre disponível para mim. Um ser humano capaz de compreender o lado dos outros, com um coração grandioso, sempre pronta para ouvir e deixar uma palavra amiga.

Aos meus colegas de núcleo de estágio, Nuno Ribeiro e Tânia Dias, com quem partilhei horas e horas de trabalho, deixo-vos um muito obrigada por terem estado incondicionalmente disponíveis para me ajudar. Um núcleo que funcionou verdadeiramente como um grupo de trabalho. Coeso, cooperativo, colaborativo e, acima de tudo, com fortes laços de amizade. Em especial à minha colega Tânia que teve o gesto grandioso de me conceder, semana após semana, durante um longo ano, um quarto no seu lar.

À Professora Doutora Sónia Cruz, orientadora científica, por ter dedicado tanto do seu tempo e partilhado incansavelmente os seus conhecimentos, sem pedir nada em troca.

Ao coordenador de curso de Mestrado em Ensino de Informática, Professor Francisco Restivo, pela sua forte dedicação.

Obrigada. Um forte e sentido abraço a todos!

Resumo

O presente relatório foi elaborado como parte integrante da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Informática da Universidade Católica Portuguesa, em Braga.

Nele pretendemos debruçar-nos sobre o percurso formativo por nós seguido, descrever e analisar a prática docente em contexto de estágio profissional, apresentar a nossa reflexão sobre as experiências de ensino realizadas no âmbito do mestrado e a investigação sobre um tema relevante para a prática profissional.

Realizámos um estudo de caso com a participação de 54 alunos do 7.º ano do Ensino Básico no âmbito da disciplina de TIC, numa escola situada em Braga. Estes tinham como missão construir as suas próprias narrativas digitais com recurso a uma das ferramentas *Web 2.0* (*GoAnimate*, *Movie Maker* e *PowToon*). Com este estudo pretendíamos perceber as potencialidades das narrativas digitais no ensino e de que forma estas poderiam servir de suporte à aprendizagem em conteúdos relacionados com as TIC.

Depois de uma revisão teórica sustentada em múltiplos autores, procedemos à construção de um instrumento de recolha de dados apropriado à nossa pergunta de partida.

A fase de recolha de dados foi levada a cabo através de dois inquéritos por questionário, uma grelha de observação e análise documental, no sentido de apurar em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas na disciplina de TIC.

A análise dos resultados do estudo foi conclusiva e permitiu atentar para diferentes aspetos. Para além de demonstrar que 75,9% dos alunos considerou que a criação de histórias digitais facilitou a aprendizagem dos conteúdos de TIC, revelou que quando utilizada como método de ensino potencia aprendizagens significativas e desenvolve competências gerais e transversais, promovendo o trabalho autónomo e responsável. Constatámos ainda que 85,1% dos alunos considerou a atividade de criação de histórias digitais muito desafiante/desafiante. Esta atividade encoraja os alunos a aprender de forma ativa, colaborativa e significativa, despertando consideravelmente o interesse e promovendo o empenho para a aprendizagem.

Palavras-chave: Narrativa digital, Aprendizagem, Tecnologias da Informação e Comunicação

Abstract

This report was prepared as part of the course of Supervised Teaching Practice of the Masters in Informatics at Universidade Católica Portuguesa de Braga.

In it we intend to dwell on the training path that we have followed and to introduce our reflection on teaching experiences carried out under the Master's and research on a relevant topic for professional practice.

We conducted a case study with the participation of 54 students of the 7. grade of basic education within the discipline of ICT in a school located in Braga. They had a mission to build their own digital storytelling using one of the following web 2.0 tools (GoAnimate, Movie Maker and PowToon). With this study we intended to realize the potential of digital storytelling in education and how these could serve to support the learning content related to ICT.

After a sustained theoretical review based on multiple authors, we proceeded to build a tool data collecting appropriate to our starting question.

The phase of data collection was carried out through two questionnaire surveys, observation grid and document analysis, in order to ascertain to what extent the creation of digital stories can foster meaningful learning in ICT subject.

The results of the study was conclusive and allowed to pay attention to different aspects. In addition to demonstrate that 75.9% of students felt that the creation of digital stories have facilitated the ICT contents learning, revealed that when used as a method of teaching enhances learning and develops significant general and soft skills, promoting self-employment and responsible. We also found that 85,1% of the students felt the activity of creating digital stories very defiant/defiant. This activity encourages students to learn in an active, collaborative and meaningful way, considerably raising the interest and commitment to promoting learning.

Keywords: Digital Narrative, Learning, Information Technologies and Communications.

Índice

Índice de Figuras.....	X
Índice de Tabelas	XI
Lista de siglas/acrónimos.....	XV
INTRODUÇÃO	1
1. Contextualização	2
2. Motivação e expetativas	4
3. Caracterização geral do estudo.....	5
4. A pergunta de partida	7
5. Objetivos da Investigação	7
6. Estrutura do trabalho	7
CAPÍTULO 1 – O PROFESSOR 2.0	10
1.1 Mudança e papéis do professor.....	11
1.2 O professor animador, educador, reflexivo e investigador	12
1.3 Repensar as TIC na educação	14
1.4 Dimensões do processo ensino-aprendizagem.....	15
1.4.1 Currículo.....	16
1.4.2 Planificação	18
1.4.3 Avaliação.....	21
CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DO EU, PROFESSOR	25
2.1 Caracterização das escolas onde decorreu a PES	26
2.1.1 Estrutura orgânica	27
2.1.2 Pessoal discente.....	27
2.1.3 Oferta formativa	28
2.1.4 Serviços e Espaços	28

2.2 Caracterização das turmas.....	31
2.2.1 Turma 7º 9.....	32
2.2.2 Turma 8º C.....	33
2.3 As TIC e as metas curriculares: Enquadramento.....	34
2.4 Prática letiva.....	35
2.5 Atividades letivas.....	35
2.5.1 Recursos Pedagógicos.....	39
2.6 Atividades não letivas.....	51
2.6.1 Dia da Internet Segura.....	51
2.6.2 Oficina Multimédia.....	55
2.6.3 Semana de <i>Workshops</i>	57
2.6.4 Uma aula de outro nível de ensino: o ensino secundário.....	61
2.7 Reuniões de núcleo de estágio.....	62
2.8 Atividades de relevo académico.....	63
CAPÍTULO 3 – APRENDER COM AS NARRATIVAS DIGITAIS.....	65
3.1 Narrativa oral.....	66
3.1.1 Tradição oral: uma antiga atividade humana.....	66
3.1.2 O conceito.....	68
3.1.3 Contar histórias: estimulação da criatividade e da aprendizagem.....	69
3.2 Narrativa digital.....	70
3.2.1 O conceito.....	70
3.2.2 Potencialidades da narrativa digital no ensino.....	73
3.2.3 Ferramentas utilizadas para a criação de histórias digitais.....	77
3.2.4 Os três C’s das histórias digitais.....	88

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	90
4.1 Opções metodológicas	91
4.2 Descrição do estudo	93
4.3 O <i>Website</i> “Histórias Digitais”	97
4.4 Caracterização dos participantes.....	98
4.4.1 Género e idade.....	99
4.5 Seleção das técnicas de recolha de dados	106
4.6 Elaboração e validação dos questionários.....	107
4.6.1 Dimensões constituintes dos questionários	108
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	112
5.1 Análise dos dados da atividade realizada.....	113
5.2 Análise dos dados de observação.....	124
5.3 Síntese e comentários globais aos trabalhos desenvolvidos	129
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO	135
6.1 Conclusão e implicações da Prática de Ensino Supervisionada	136
6.2 Principais conclusões do estudo	138
6.3 Limitações do estudo	143
6.4 Sugestões para estudos posteriores	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
ANEXOS IMPRESSOS.....	159
Anexo A – Lista de ferramentas que permitem criar histórias digitais.....	160
Anexo B - Questionário sobre os hábitos de utilização das TIC	162
Anexo C – Questionário sobre aprender com as narrativas digitais	167
Anexo D - Grelha de observação	172
Anexo E - Grelha de avaliação	173

Anexo F – Ficha de trabalho: criação de uma história digital sobre ergonomia.....	174
Anexo G – Guião da história digital	175
Anexo H – Requerimento destinado à direção da escola.....	177
ANEXOS DIGITAIS	178

Índice de Figuras

Figura 2.1 - Organograma da escola sede do agrupamento onde decorreu a PES.....	27
Figura 2.2 - Oferta formativa da escola sede do agrupamento onde decorreu a PES.....	28
Figura 2.3 - Planta da sala de aula onde decorreu a PES1	30
Figura 2.4 - Planta da sala de aula onde decorreu a PES2	31
Figura 2.5 - Conteúdos abordados nas PES	36
Figura 2.6 - Apresentação dinâmica com recurso ao <i>Prezi</i>	37
Figura 2.7 - Vídeo visualizado em sala de aula	38
Figura 2.8 - Plataforma <i>Moodle</i> utilizada na PES.....	39
Figura 2.9 – Exemplo de uma ficha de trabalho	40
Figura 2.10 - Caça ao tesouro: À descoberta do <i>Software</i>	42
Figura 2.11 - Infográfico.....	44
Figura 2.12 - Página <i>Web</i> dos jogos <i>JClic</i>	45
Figura 2.13 – Jogo "Analyzing the Information".....	46
Figura 2.14 – Jogo " Copyright and Intellectual Property"	47
Figura 2.15 - <i>Quiz</i> criada na plataforma <i>Moodle</i>	48
Figura 2.16 - <i>Timeline</i>	49
Figura 2.17 - <i>WebQuest</i> : Uma viagem pela <i>Web</i>	50
Figura 2.18 - Palestra subordinada ao tema “Segurança na Internet”	52
Figura 2.19 - Cartaz do Dia da Internet Mais Segura	53
Figura 2.20 - Folheto do Dia da Internet Mais Segura	53
Figura 2.21 – Apresentação utilizada nas ações da Semana da Internet Segura.....	54
Figura 2.22 - Página <i>Web</i> da Oficina Multimédia	55
Figura 2.23 - Cartaz da Oficina Multimédia.....	56
Figura 2.24 - Página <i>Web</i> da semana de <i>Workshops</i>	57

Figura 2.25 - Cartaz de divulgação do <i>Workshop</i> sobre <i>Prezi</i>	58
Figura 2.26 - Cartaz de divulgação do <i>Workshop</i> sobre <i>WebQuest</i>	58
Figura 2.27 - Apresentação utilizada no <i>Workshop</i> sobre <i>Prezi</i>	60
Figura 3.1 - Os sete elementos associados à criação da história digital	72
Figura 3.2 – Esquematização sobre a introdução das narrativas digitais na educação	76
Figura 3.3 – Ferramentas para criar histórias digitais (exemplos).....	78
Figura 3.4 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no <i>Animoto</i>	80
Figura 3.5 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no <i>GoAnimate</i>	81
Figura 3.6 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no <i>Movie Maker</i>	82
Figura 3.7 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no <i>Photo Story</i>	84
Figura 3.8 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no <i>PowerPoint</i>	85
Figura 3.9 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no <i>PowToon</i>	86
Figura 3.10 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no <i>VoiceThread</i>	87
Figura 3.11- Os 3 C's das histórias digitais.....	89
Figura 4.1 – <i>Website</i> desenvolvido para o estudo das histórias digitais	97
Figura 5.1 – O ambiente da ferramenta <i>GoAnimate</i>	126
Figura 5.2 – O ambiente da ferramenta <i>Movie Maker</i>	126
Figura 5.3 - O ambiente da ferramenta <i>PowToon</i>	126
Figura 5.4 - Alunos durante a atividade.....	128
Figura 5.5 - Exemplos de histórias digitais concebidas pelos alunos	129

Índice de Tabelas

Tabela 2.1 - Resumo da caracterização da turma 7º 9	32
Tabela 2.2 - Resumo da caracterização da turma 8º C.....	33
Tabela 3.1 - Breve comparação entre as ferramentas referenciadas na figura 3.3.....	79
Tabela 4.1 - Apresentação dos temas trabalhados e respectivas ferramentas utilizadas	95

Tabela 4.2 – Caracterização da amostra (N=54).....	98
Tabela 4.3 - Género (N=54).....	99
Tabela 4.4 - Idade (N=54).....	99
Tabela 4.5 - Alunos que possuem meios tecnológicos (N=54)	100
Tabela 4.6 - Número de horas de utilização do computador (N=54).....	100
Tabela 4.7 - Acesso à Internet a partir de casa (N=54).....	100
Tabela 4.8 - Número de horas de utilização da Internet (N=54)	101
Tabela 4.9 - Opinião acerca das TIC (N=54).....	101
Tabela 4.10 - Utilização do computador de acordo com as preferências (N=54).....	102
Tabela 4.11 - A ajuda das tecnologias na aprendizagem (N=54)	102
Tabela 4.12 - Preferências para trabalhar (N=54).....	103
Tabela 4.13 - Preferência de recursos de ensino-aprendizagem (N=54)	103
Tabela 4.14 - Gosto por escrever (inventar/criar) histórias (N=54).....	104
Tabela 4.15 - Frequência com que escrevem histórias (N=54)	104
Tabela 4.16 - Tipo de histórias que escrevem (N=41).....	104
Tabela 4.17 - Aferir se já utilizou as tecnologias para criar histórias digitais (N=41)	105
Tabela 4.18 - Ferramentas utilizadas para construir as histórias digitais (N=26).....	105
Tabela 4.19 - Aferir conhecimento sobre as histórias digitais (N=54)	105
Tabela 4.20 - Conhecimento sobre ferramentas para criar histórias digitais (N=23)	106
Tabela 4.21 – Indicação de ferramentas para criar histórias digitais (N=11)	106
Tabela 4.22 - Dimensões e objetivos do questionário inicial	109
Tabela 4.23 - Dimensões e objetivos do questionário final	111
Tabela 5.1 - Opinião sobre a atividade de criar uma narrativa digital (N=54)	113
Tabela 5.2 - O que gostaram mais na atividade (N=54)	114
Tabela 5.3 - Contributo das histórias digitais para aprender conteúdos de TIC (N=54)	114

Tabela 5.4 - Opinião sobre a atividade de criação de histórias digitais (N=54)	115
Tabela 5.5 - Opinião sobre o contributo da narração escrita e oral para a história (N=54)...	115
Tabela 5.6 - Contributo da música de fundo para a história digital (N=54)	115
Tabela 5.7 - Contributo da utilização de diferentes recursos para a compreensão das histórias digitais (N=54).....	116
Tabela 5.8 - Opinião sobre a contribuição das histórias digitais (N=54).....	116
Tabela 5.9 - Opinião acerca do trabalho de grupo (N=54)	117
Tabela 5.10 - Opinião sobre se gostaram do tema trabalhado (N=54)	117
Tabela 5.11 - Opinião sobre a utilização da ferramenta para criar a história digital (N=54)	118
Tabela 5.12 - O que gostou mais e o que gostou menos na ferramenta utilizada (N=54)	118
Tabela 5.13 - Aferir se o aluno gostou de utilizar a ferramenta para criar a história digital (N=54).....	119
Tabela 5.14 – Qual/quais as ferramentas que gostarias de ter trabalhado e porquê (N=23)..	120
Tabela 5.15 – Motivo pelo qual a ferramenta é a mais adequada para criar histórias digitais (N=54).....	120
Tabela 5.16 - Motivo pelo qual mais gosta da ferramenta (N=54).....	121
Tabela 5.17 - Aferir se o aluno gostou da forma como o professor trabalhou o tema (N=54)	121
121	
Tabela 5.18 - Justificação da resposta se gostou da forma como o professor optou por trabalhar o tema (N=54).....	122
Tabela 5.19 - Aferir se o aluno gostou de ver os trabalhos realizados pelos outros grupos (N=54).....	122
Tabela 5.20 - Importância de partilhar a história digital no <i>YouTube</i> (N=54).....	122
Tabela 5.21 - Motivo pelo qual é ou não relevante partilhar a história no <i>YouTube</i> (N=54)	123

Tabela 5.22 - Aferir se o aluno tem vontade de criar histórias digitais noutras disciplinas (N=54).....	123
Tabela 5.23 - Opinião sobre a importância das histórias digitais para aprender (N=54).....	123
Tabela 5.24 – Histórias Digitais concebidas pelos alunos.....	131

Lista de siglas/acrónimos

CDS - *Center for Digital Storytelling*

MAC - *Macintosh*

Minerva – Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PTE - Plano Tecnológico da Educação

SASE - Serviços de Ação Social Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UCP – Universidade Católica Portuguesa

URL – *Uniform Resource Locator*

WIN - *Windows*

INTRODUÇÃO

Na introdução começamos por contextualizar a conceção deste relatório (1), apresentando as motivações e as expetativas associadas à concretização do mestrado (2). De seguida, procedemos a uma caracterização geral do estudo (3). Definimos a pergunta que serviu como ponto de partida (4), apresentamos os objetivos associados à investigação e, por último, procedemos à exposição do modo como o relatório está organizado (6).

1. Contextualização

Com a massificação do uso das tecnologias, os jovens têm à sua disposição um leque muito vasto de objetos eletrônicos. Assistimos, portanto, a uma profunda modificação dos contextos em que se encaixam as escolas e, de modo consequente, o dia-a-dia dos discentes (Vieira, 2005). Estas alterações tiveram uma enorme influência no que diz respeito à quantidade de fontes de informação e aprendizagem disponíveis. A designada “geração da Internet”, pelo facto de ter crescido sob a forte ação exercida pelas TIC, encara-as como algo espontâneo e natural (Paiva, 2007).

São inúmeros os estudos que provam ser inevitável a utilização das TIC em contexto educativo (Paiva, 2007). Tal como refere Sarmiento (1994), os alunos por se inserirem numa “Sociedade de Informação”, têm à sua disposição variadas formas de aceder ao conhecimento. Percebemos, portanto, que devido a esta reprodução numerosa de meios, a escola deve passar por uma profunda reformulação e reflexão acerca das metodologias utilizadas para o ensino (Vieira, 2005).

Como contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens é a pergunta que todos os professores se fazem (ou deveriam fazer) diariamente, procurando definir as melhores estratégias para adequar aos seus alunos, os conteúdos curriculares prescritos, a nível nacional. Na planificação das atividades pesam, entre muitas outras condicionantes, a formação/experiência profissional do docente, os recursos materiais que tem à sua disposição na escola e os alunos do grupo/turma (Vieira, 2005).

O avanço das TIC é também reconhecido pelos organismos institucionais que têm apetrechado as escolas com meios tecnológicos que permitem desenvolver novas formas de instruir e de adquirir conhecimento. Esta realidade tem estimulado o avanço tecnológico da área e o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais relacionados com a educação e as TIC. Assim, o professor, não querendo ficar alheio a todas as transformações provocadas pelas TIC e perante a multiplicidade de informação, é designado a cumprir novas funções (Silva, 2001). Deixa de ser um mero transmissor do saber e passa a exercer um papel de mediador entre a diversa quantidade de informação que o aluno tem à sua disposição em primeira mão e a filtragem da informação realmente pertinente para a sua aprendizagem.

O desejo de transformar o ofício de professor em profissão decorreu um pouco por todo o mundo. Esta transformação, segundo Altet, “é a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas ou regras, para a profissão em que se constroem estratégias com o apoio de saberes racionais e se desenvolve a autonomia.” (2000, p.26). Este desejo de “oficializar” a profissão de professor permitiu que nos dias que decorrem seja possível obter o grau de profissionalização.

Pelo que já foi referido, fica claro perceber a importância de se formar pessoal docente qualificado na área do ensino da informática. É, por esse motivo, que algumas instituições de ensino superior têm vindo a assegurar cursos – licenciaturas e mestrados – na área em questão. É o caso da Universidade Católica Portuguesa em Braga, que se rege por normas de qualidade e exigência do ensino e da investigação, sendo esta composta por três unidades orgânicas: a Faculdade de Ciências Sociais, a Faculdade de Filosofia e a Faculdade de Teologia. A Faculdade de Ciências Sociais, criada no ano de 2001, disponibiliza diversos cursos, dos quais destacamos o Mestrado em Ensino de Informática que possibilita aos seus alunos a habilitação profissional para a docência no domínio da Informática. Tendo como finalidade permitir que o futuro professor consiga estabelecer uma relação entre os vários sistemas de comunicação informáticos; incutir-lhe teorias de ensino-aprendizagem; dar-lhe a conhecer novas estratégias e modelos pedagógico-didáticos. A UCP pelo plano de estudos que estabelece permite pôr em prática a base teórica adquirida ao longo do primeiro ano, através de uma prática de ensino que é supervisionada por docentes altamente qualificados.

Por um lado, a decisão de frequentar este mestrado para a obtenção da profissionalização nesta instituição é o culminar de quase cinco anos de serviço com grau de habilitação própria, pautada por algumas lacunas teórica-pedagógicas. Acrescentando ao motivo anterior, podemos dizer que o nosso lema é “um bom profissional procura um aperfeiçoamento constante”, pois só assim será possível caminharmos para a excelência na educação. Por outro lado, a intenção de realizar este relatório de estágio foi impulsionada pela necessidade de reflexão de toda a prática pedagógica desenvolvida.

2. Motivação e expetativas

A motivação, para além de ter origem no próprio indivíduo, é um impulso, um sentimento que nasce da interação entre os sujeitos e as variáveis situacionais, estando diretamente relacionada com fatores externos e fatores internos (Rocha, 2010). Assim, a motivação de cada indivíduo resulta de fatores pessoais - intrínsecos ou inconscientes - e ambientais - extrínsecos ou conscientes.

Os fatores intrínsecos estão relacionados com aquilo que impulsiona o sujeito a cumprir um determinado objetivo sem este conhecer exatamente o motivo. Os fatores extrínsecos estão ligados àquilo que serve como mote para um indivíduo ser impulsionado a uma meta através de motivos claramente identificados, consequentemente estes fatores ajudam a fortificar os primeiros (Rocha, 2010).

A decisão de frequentar este curso de mestrado foi intensificada pela motivação de origem intrínseca, tínhamos a mais-valia de ser um prazer e contribuir para uma enorme satisfação a prática da docência, e extrínseca, como resultado do desejo e das expetativas de realização pessoal e profissional, o reconhecimento e as possibilidades de integração, progressão e crescimento na carreira, a melhoria das competências e da racionalização dos saberes profissionais.

A concretização da profissionalização foi feita com base no pensamento de Hargreaves (2003) onde os docentes devem saber atuar na nova “Sociedade do Conhecimento”, construindo assim uma nova forma de profissionalismo, com a orientação das seguintes componentes (p.45):

- Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;
- Aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados;
- Empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua;
- Trabalhar e aprender em equipas colegiais;
- Tratar os pais como parceiros na aprendizagem;
- Desenvolver a inteligência colectiva e basear-se nela;
- Construir a capacidade de mudança e de risco;
- Estimular a confiança nos processos.

Apesar de reconhecermos que esta nova sociedade das TIC impõe novas pedagogias ao professor, também percebemos que a importância do docente em sala de aula mantém-se inquestionável. O aluno de hoje tem acesso a múltiplas fontes de informação, o qual é transportado para um mundo do ciberespaço, assumindo o papel de explorador ativo (Silva, 2001). É neste contexto que o professor deve agir, agarrando a difícil tarefa de ensinar o aluno a analisar e gerir toda a informação.

Motivados por este desafio, a nossa expectativa é de conseguirmos ensinar os estudantes rumo ao conhecimento, integrando-os a eles, e a nós próprios, na Sociedade da Informação, promovendo a inclusão e a literacia digital.

3. Caracterização geral do estudo

Vivemos numa sociedade “conectada”, na qual existem mais telemóveis do que pessoas e onde passamos várias horas por dia envolvidos com as tecnologias (Wolynec, 2007). Estamos habituados a navegar através de mapas e obter indicações sobre os nossos dispositivos, realizar compras *online*, somos informados e inspirados através das tecnologias. As TIC estão cada vez mais penetradas em todos os aspetos das nossas vidas, estas são utilizadas no trabalho, em todas as áreas da vida, incluindo negócios, saúde, comunicações interpessoais e, em particular, na educação (Wolynec, 2007). Para Busarello, Biegging & Ulbricht (2013), o trabalho pedagógico foi indubitavelmente influenciado pela introdução das TIC na escola, esta ocasionou o aparecimento de novos desafios e dificuldades. Deste modo, é essencial entender a realidade onde atuamos e procedermos à construção de novos panoramas, conhecimentos e competências para trabalhar com a variedade de acesso à informação (Silva, 2001).

Deste modo, apesar de ser inegável que as TIC no ensino tenham chegado para ficar, importa refletir a forma como a sua integração na sala de aula é realizada. Revela-se urgente desenvolver atividades didático-pedagógicas que tenham a capacidade de integrar os alunos nesta nova era do conhecimento. É também um facto que as TIC, para além de gerarem diversos desafios, abrem portas para novas possibilidades de ensino-aprendizagem (Júnior, Lisboa & Coutinho, 2011a). É com base neste pressuposto que nasceu o tema que está na base desta investigação, as histórias digitais.

Segundo Júnior et al. (2011a), este método para além de conseguir envolver as emoções dos alunos, despertando a criatividade e o interesse pelos conteúdos curriculares, também permite trazer à tona novas competências no ensino, tais como novas formas de recolher, analisar, disseminar e interagir com a aglomerada informação. Acrescem ainda transformações na forma de representar e comunicar, resultando na valorização da comunicação visual e de uma aprendizagem ativa e colaborativa.

Desde há muito tempo que as escolas recorrem à atividade de contar histórias para despertar a atenção dos alunos em várias áreas disciplinares (Cunha, 2013). Hoje em dia, apesar de este recurso ainda ser comum, existem agora novas ferramentas tecnológicas com as quais as compartilhamos. Uma história digital pode, portanto, ser vista como uma junção entre a antiga tradição de contar histórias e o uso de novas tecnologias (Busatto, 2005).

É um facto que, nas escolas, a prioridade não é, de todo, contar histórias. Contudo, é frequente colocar o estudante em frente ao computador e pedir-lhe para criar uma apresentação em *PowerPoint*, sem dar-lhe as competências necessárias para o fazer com sucesso. Frequentemente pecamos por fornecer demasiado *software* e esquecemo-nos que pedir ao aluno para transmitir informações a partir da combinação de texto, imagens e/ou áudio é, na realidade, uma forma de contar histórias digitais.

Neste trabalho, damos prioridade às histórias digitais que contêm as propriedades de uma narrativa pessoal. Tentamos apurar se a partir do momento que os alunos são capazes de aplicar as competências de literacia no uso de ferramentas digitais de autoexpressão são, ou não, desencadeadas aprendizagens significativas.

Pretendemos facultar material de reflexão que permita contribuir para uma discussão enriquecedora do reconhecimento do papel das narrativas digitais como apoio ao ensino das TIC.

O foco desta investigação reside, assim, no problema que emerge do facto de se considerar que as mudanças vivenciadas na sociedade, consequência de transformações de diversas ordens, levaram à procura de novas competências e saberes, concedendo às histórias digitais um importante papel para esse desafio.

4. A pergunta de partida

Segundo Quivy & Campenhoudt, quando iniciamos um trabalho investigatório devemos orientá-lo sob a forma de uma pergunta de partida, a qual terá como papel servir de fio condutor para a investigação (1992). Fortin (2009), menciona que a questão de investigação orientadora do trabalho consiste num enunciado simples, sem ambiguidades. Deste modo, a questão chave que orientou o nosso trabalho e serviu de linha orientadora de todo o estudo foi:

“Em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas?”.

5. Objetivos da Investigação

Sendo o propósito do nosso estudo examinar a eficácia da utilização das histórias digitais no ensino das TIC com alunos de 7.º ano de escolaridade, procedemos à definição dos objetivos que, de imediato, se apresentam:

- Atentar na pesquisa da informação, na organização da informação, no encadeamento das ideias e nas competências alcançadas;
- Aferir sobre a autonomia e responsabilidade dos alunos na aprendizagem;
- Estimular a criatividade e imaginação através da construção de histórias digitais;
- Promover a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa;
- Analisar o interesse e o empenho dos alunos para a aprendizagem.

Com este estudo, tentaremos dar respostas a estes objetivos, nomeadamente através da fundamentação em autores de referência e também através das respostas dos alunos aos questionários aplicados aquando do desenvolvimento do estudo.

6. Estrutura do trabalho

O presente relatório principia com uma Introdução que serve de mote para o desenvolvimento do resto do trabalho. Nela apresentamos uma contextualização do trabalho, as motivações, as expectativas inerentes à realização do mestrado, a pergunta de partida e os objetivos de investigação.

O relatório encontra-se organizado em seis capítulos, de que passaremos de seguida a descrever.

No Capítulo 1 – O Professor 2.0 - realizamos uma reflexão do que é ser professor no século XXI, descrevemos os novos papéis atribuídos ao professor nos dias de hoje, salientando o professor como animador, educador, reflexivo e investigador. Terminámos por realçar as dimensões intrínsecas à docência: o currículo, a planificação e a avaliação refletindo no modo como elas estruturam as dinâmicas docentes.

No Capítulo 2 – A construção do Eu, Professor - descrevemos tudo o que envolve a realização da PES, mais concretamente a caracterização das escolas que nos proporcionaram a concretização do estágio, a caracterização das turmas ministradas ao longo do ano letivo de 2013/2014, o enquadramento da unidade de ensino no programa de TIC de acordo com as recentes metas curriculares e a realização de uma descrição da disciplina lecionada e os desafios que ela nos coloca, procedemos a uma apresentação das atividades de componente letiva e não letiva realizadas e que nos possibilitaram crescer enquanto profissionais e por fim terminámos com as reuniões respeitantes ao núcleo de estágio que possibilitaram um acompanhamento constante por parte das orientadoras no terreno e reflexões sistemáticas por parte dos estagiários acerca da prática letiva

No Capítulo 3 – Aprender com as narrativas digitais – realizamos uma fundamentação teórica para facilitar o entendimento do tema dominante do relatório, analisando primeiramente a narrativa sob uma perspetiva tradicional, seguindo para uma perspetiva mais atual e moderna, a narrativa digital. Nesta última perspetiva procurámos justificar teoricamente a importância das narrativas digitais no ensino e na aprendizagem das TIC, enumeramos algumas ferramentas utilizadas para a criação das mesmas e terminamos com uma explicação dos três C's que envolvem esta atividade.

No Capítulo 4 – Metodologia – debruçamo-nos sobre a metodologia aplicada ao processo de pesquisa e explanamos o plano de investigação seguido. Apresentamos o Website “Histórias Digitais” criado propositadamente para o estudo. Caracterizamos os participantes envolvidos no estudo, identificamos as técnicas de recolha de dados e terminamos com a elaboração e validação dos instrumentos a serem utilizados.

No Capítulo 5 – Análise e interpretação dos resultados – apresentamos e interpretamos os resultados obtidos no questionário final e na grelha de observação, concluindo com uma síntese geral dos trabalhos desenvolvidos.

No Capítulo 6 – Conclusões - apresentamos as conclusões a que chegámos pelos alunos. Neste espaço tentamos responder à pergunta de partida e ir de encontro aos objetivos traçados, realçando as limitações do estudo e deixando também algumas sugestões de investigação futura, a quem se debruce sobre este tema.

Terminamos com a lista das Referências Bibliográficas que sustentaram o nosso trabalho, tendo como desfecho uma apresentação dos anexos impressos (identificados por letra: A, B, ...) e dos anexos digitais (identificados por numeração romana e letra respetiva ‘Anexo I – A’;...).

CAPÍTULO 1 – O PROFESSOR 2.0

Neste capítulo procedemos a uma caracterização do professor e a sua adaptação à atualidade, destacando os principais desafios e os papéis esperados para este docente (1.1). Salientamos o modo como acreditamos que o professor deve exercer as suas funções ao assumir diferentes papéis (1.2). As mudanças inerentes ao século XXI levam-nos a refletir sobre a nova realidade das TIC na educação (1.3). Por fim, por serem cruciais no trabalho do docente, procedemos a uma reflexão e clarificação dos conceitos: Currículo, Planificação e Avaliação, no processo ensino-aprendizagem (1.4).

1.1 Mudança e papéis do professor

O ato de ensinar continua a decorrer entre dois atores, o professor e o aluno, dentro de uma sala de aula e com recurso a uma prática pedagógica. Contudo, as finalidades do ensino sofreram transformações (Altet, 2000). Independentemente da sua finalidade, o ensino é “um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem” (Altet, 2000, p. 13).

Na atualidade, as sociedades caracterizam-se pela permanência e pela aceleração da mudança. Confrontados com este novo tipo de sociedade, compete aos professores formar jovens bem adaptados à mudança, com competências para decidir e para agir cada vez mais rápido (Oliveira, 1991). Perante este quadro, podemos afirmar que o homem moderno é aquele que está preparado à rapidez das mudanças.

Ao vivermos em tempos de reforma, torna-se importante repensar o Ser Professor (Oliveira, 1991). Percebamos, antes de mais, aquilo que se espera de um “bom professor”. Por um lado, é desejável que o professor contribua para o bom funcionamento da escola e do sistema educativo, com base na posição que ocupa e os papéis que lhe são atribuídos. Por outro lado, este deve procurar a neutralidade no ato educativo, proporcionando a igualdade de oportunidades aos alunos, permitindo-lhes o acesso ao sistema educativo, sem qualquer tipo de distinção. Para isso, deve ser assegurada uma oferta educativa idêntica a toda a população escolar (Cortesão, 2000). Contudo, e contrariamente àquilo que seria expectável, o que se tem vindo a verificar é que o sistema limita-se a colocar à disposição de alunos extremamente heterogéneos, uma igualdade de oportunidade de acesso, sem qualquer distinção de propostas de ensino-aprendizagem, o que invariavelmente tem conduzido à obtenção de uma desigualdade na distribuição de sucessos e insucessos (Cortesão, 2000). É com esta realidade que o professor de hoje se tem confrontado, alunos com diferentes ritmos e muito díspares entre si.

O docente deve ser capaz de reconstruir metodologias de trabalho adequadas a determinada realidade e conceber “dispositivos de diferenciação pedagógica” (Cortesão & Stoer, 1997).

Deste modo, o atual cenário educativo e “as tarefas que a educação dos jovens exigem num contexto sociocultural cada vez mais influenciado pelas permanentes repercussões do desenvolvimento científico e tecnológico” (Abreu, Pinto, Alonso & Formosinho, 1988, p.15) determinam novos modelos de ensino e aprendizagem, que por sua vez implicam novos desafios nos papéis do professor. Perante estes novos modelos presenciamos a obsolescência do papel do professor, pois de acordo com Zabalza (2004), os alunos passam a ser sujeitos da sua própria aprendizagem, deixando o professor de ter o papel de mero transmissor de conhecimentos. De acordo com Abreu et al. (1988), o professor abandona a função de agente de ensino e passa a ser um agente de desenvolvimento.

Sendo assim, este passa a assumir novos papéis, designadamente o de moderador, pesquisador, facilitador de aprendizagem, que tenciona proporcionar contextos favoráveis ao desenvolvimento de forma a incitar os alunos à descoberta, à recriação e à imaginação (Cortesão, 2000).

1.2 O professor animador, educador, reflexivo e investigador

De acordo com Carlinda & Terrasêca (1995), o professor no seu dia-a-dia depara-se com diversas situações profissionais em que tem de recorrer às suas competências de animação de grupos, quer seja no trabalho desenvolvido com a turma, quando se reúne com os colegas de trabalho/participa em atividades para a comunidade, ou mesmo quando contacta com os encarregados de educação. “A ideia de animação pedagógica é, portanto, indissociável de um conceito de educação, num espírito de permanente formação e transformação” (idem, 1995, p.8). É esta ideia que promove o enriquecimento pessoal e coletivo, onde é possível que cada um se descubra a si próprio e aos outros.

O conceito educação está relacionado com uma “dinâmica onde o próprio indivíduo é o principal agente do seu permanente enriquecimento, modificação e humanização” (ibidem, 1995, p.51), onde o papel do professor, enquanto educador, está associado à ideia de mudança, no sentido da evolução positiva dirigida pelo próprio indivíduo. Julgamos nós que o ensino só passa a ser educação a partir do momento em

que aquele se organiza para que o aluno seja estimulado a construir o “saber ser” e o “saber tornar-se” (Carlinda & Terrasêca, 1995).

Nos dias atuais, o termo reflexão é extremamente utilizado para referirmo-nos às novas tendências da formação de professores. Parafraseando Ribeiro (2005), a reflexão deverá ocorrer a nível individual, durante as práticas da sala de aula, e a nível coletivo, numa perspetiva da escola mais ampla, por isso, ela é crucial para o progresso do desempenho do professor.

Para que o profissional seja capaz de transmitir conhecimento aos seus alunos, deve ter a capacidade de observar, analisar, estudar e intervir nas suas ações e nas dos alunos. O professor atual, para implementar um ensino reflexivo, deve “ser responsável pela sua própria aprendizagem” (Ribeiro, 2005, p.70); deve ter “abertura de espírito” e estar preparado para escutar diferentes opiniões, e em caso de erro definir outros caminhos; deve ter “responsabilidade” o que implica cumprir o exercício de avaliar-se a ele próprio e a procura de caminhos alternativos para a resolução de erros que deve ser cuidadosamente pensada e ponderada; deve promover uma atitude de “sinceridade”.

Outro papel atribuído ao professor neste novo panorama, intrinsecamente ligado ao papel anterior, é o de investigador. Neste papel é lhe incumbida a missão de procurar novos métodos de ensino e reciclar sistematicamente os conhecimentos dentro da sua área disciplinar, questionando sempre as suas práticas pedagógicas (Hargreaves, 2003). Segundo Alarcão (2001, p.6), “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática”.

Uma das características do professor investigador é a de ser capaz de alargar as suas perspetivas sobre o que acontece. Para além de realizar o seu trabalho também se observa a ele próprio, distanciando-se dos conflitos imediatos.

Os alunos são frequentemente confrontados com problemas de diversas ordens, para estes desenvolverem a atitude científica na resolução dos mesmos, segundo Abreu (et al., 1988), é necessário que o professor transmita arrebatamento, inspiração, tornando-se claramente insuficiente a mera exposição dos conhecimentos. Assim, facilmente compreendemos que associado ao papel de investigador se encontra o papel da afetividade. Logo, para o desenvolvimento intelectual dos alunos, é imprescindível a

transmissão da dimensão afetiva do professor, tanto ao nível do seu setor científico ou tecnológico, como ao nível da própria atividade de ensinar.

Para Cunha (2008, p.51):

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes estão fechadas às possibilidades académicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

O professor quando desenvolve o afeto em sala de aula consegue desmoronar muralhas emocionais e desbloquear emoções. Consegue captar a atenção e despertar o interesse do aluno para este aprender, tornar-se mais participativo e proporcionar um ambiente prazeroso. É a partir da interação afetiva, entre professor e aluno (e restantes colegas) que este último se desenvolve intelectualmente.

1.3 Repensar as TIC na educação

Em 2008, Kenski pronunciou-se relativamente a ambientes onde o processo ensino-aprendizagem rege-se pela utilização das TIC afirmando que o docente, proporcionando um ambiente familiar ao aluno, deve encaminhá-lo, ajudá-lo e aconselhá-lo durante o seu processo de aprendizagem, promovendo o espírito crítico, a criatividade e a participação de todos dentro da sala de aula.

As TIC têm de tal forma um papel preponderante nas escolas que chegam ao ponto de produzir uma nova dinâmica entre o professor e os alunos, impulsionando uma nova interação entre os atores educativos e o saber, tendo repercussões na integração do docente à escola (Ponte, 2000).

O ser humano é caracterizado por um princípio, ou instinto da natureza humana, designado por hábito. Todas as condutas que proporcionem novos hábitos vão produzir, na maioria dos casos, relutância e resistência. Ora em contexto educativo é precisamente o que acontece com alguns professores. Apesar de o cenário estar a mudar, ainda existem docentes que ao depararem-se com novos contextos de ensino e aprendizagem mostram-se hesitantes quanto à adoção de novos modelos e práticas. De facto, este

cenário é incompatível com as novas tecnologias, “as novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam” (Kenski, 2008, p.75).

Pensar as tecnologias leva-nos invariavelmente a perspetivar uma nova prática de ensino, onde se deseja a descoberta de novas formas de desempenhar as tarefas. Para Albuquerque, Rodriguez, Cruz & Fradão (2012), neste cenário, os jovens devem ser capazes de eles próprios contribuírem para a inovação, durante a resolução dos problemas com os quais se vão deparar pela vida fora.

Inicialmente, a introdução das tecnologias na escola para efeitos educativos eram destinadas única e exclusivamente ao professor para apoiá-lo na sua prática de ensinar. Atualmente, as tecnologias existentes deixam de ter o propósito de auxiliar o professor e passam a ser ferramentas para o aluno. Estas sugerem a participação ativa, na organização e construção do seu próprio conhecimento (Albuquerque et al., 2012).

Vivemos num mundo complexo, onde os saberes se caducam velozmente. É, por isso, indispensável que os educandos saiam da escola preparados para enfrentar contextos sociais e profissionais extremamente competitivos e seletivos, capazes de tomar decisões de forma consciente, autónoma e responsável. Deste modo, percebemos a importância do docente na formação de cidadãos que construirão a sociedade em que vivem, tendo a escola a função de preparar cidadãos do mundo. É como base nestes pressupostos que o professor ao assumir e desempenhar os seus diferentes papéis na escola deverá tomar as decisões educativas e curriculares inerentes ao projeto formativo, que resultará numa adequada planificação e avaliação.

1.4 Dimensões do processo ensino-aprendizagem

Após refletirmos sobre as exigências e a constante mudança com que se depara o professor no século XXI e uma vez que se tratam de fatores preponderantes para a qualidade do ensino, importa debruçarmo-nos sobre alguns conceitos fundamentais para a prática de ensino, nomeadamente as dimensões envolvidas no processo ensino-aprendizagem: o currículo, a planificação e a avaliação.

1.4.1 Currículo

O currículo assume um papel preponderante na qualidade do ensino. Este tem vindo a ser alvo de diversos estudos, sobretudo a partir da década de 70, quanto à forma como se posiciona na educação, o que tem originado múltiplas interpretações do termo e uma enorme ausência de consensos.

Do ponto de vista funcional do currículo, Pacheco (1999) debruça-se sobre a funcionalidade do currículo e determina significados para o termo em função dos sentidos atribuídos à sua utilização. Etimologicamente, o currículo provem da palavra latina *Currere* e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado; numa perspetiva de projeto global, defende que o currículo é regido por determinados objetivos e propósitos preestabelecidos, sendo apoiado em experiências de aprendizagens; enquanto percurso de formação individual, o currículo é referido como o conceito de *curriculum vitae*, que significa trajetória de vida e engloba a trajetória educacional e/ou académica e as experiências profissionais de um indivíduo, como forma de demonstrar as suas habilidades e competências.

Do ponto de vista concetual, torna-se inexequível a tarefa de atribuir um só significado ao currículo uma vez que este pode ter variadíssimas interpretações. No entanto, Pacheco (1999) tenta reunir semelhanças entre as várias conceções da palavra, realçando duas perspetivas principais: a dimensão formal e a dimensão informal. A primeira perspetiva, tem o currículo como sendo o plano de ensino-aprendizagem, contendo os objetivos, conteúdos e atividades, pretendendo promover as aprendizagens formais dos alunos. Representa a obrigação formal do professor, traduz-se num horário letivo semanal para os alunos e professor e no cumprimento de programas previamente concebidos. A segunda perspetiva, tem o currículo como um conjunto de experiências educativas, um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, como defende Pacheco (1996), uma definição que se aproxima do conceito de currículo nacional.

Pacheco (1996) mostrou que paralelamente, a estas duas perspetivas de currículo, surge-nos o currículo oculto. Este conceito de currículo designa as aprendizagens adquiridas pelos alunos que não se encontram explicitamente definidas

no currículo formal, e ainda, as respeitantes à aquisição de valores, atitudes e processos de socialização, em que estão envolvidos.

Em suma, e apesar da impossibilidade de uma definição consensual, há uma concordância de todos os quadrantes teórico-conceituais: o termo currículo tem vários significados, vinculando uma noção sujeita à ambiguidade e diversidade de sentidos.

O desenvolvimento curricular está sujeito a um processo contínuo de tomadas de decisão que ocorrem em diversos contextos e níveis, conseqüentes entre si. A evolução deste processo tem sido marcada pelos percursos históricos, sociais, culturais e políticos dos contextos em que se foi difundindo.

É importante perceber que as políticas curriculares são um espaço de afirmação público, proporcionador de conflitos, que assinalam a construção curricular. O processo de desenvolvimento curricular é dinâmico, estando em contínua construção curricular, o que pode levar a constantes mudanças e seguir por caminhos diferentes no decorrer do seu desenvolvimento de concepção, implementação e avaliação curricular.

As teorias do currículo desempenham diversas funções e convertem-se em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação. Uma primeira consequência desse enfoque é a de que o professor, tanto como os alunos, é destinatário do currículo.

Kemmis (1986, citado por Cardoso, 2007) propôs três orientações teóricas que, embora revelando enormes diferenças e até mesmo contradições, também exibem sobreposições. A teoria técnica, vista como um produto relativo a uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola a partir de um plano pré-determinado; a teoria prática, a legitimação curricular é processual, com a valorização do currículo como um projeto que depende do seu processo de desenvolvimento e do significado da interação, sublinhando-se a importância do papel dos professores; a teoria crítica, o currículo é o resultado da ação coletiva dos professores, portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses e experiências desejadas pelos que participam nas atividades escolares.

Os modelos de currículo agrupam-se em função de duas tendências principais: os modelos fechados e os modelos abertos. No currículo fechado os métodos de ensino não são diversificados, é utilizado o método tradicional independentemente das

características do aluno. No currículo aberto valoriza-se as diferenças individuais do aluno, considerando o contexto social, cultural e geográfico. A aprendizagem passa a ser um processo contínuo e organizado, na qual se enfatiza o processo da aprendizagem e não somente o resultado (Pacheco, 1996).

1.4.2 Planificação

A segunda dimensão fundamental para a prática de ensino é a planificação. Atualmente, esta é referenciada como sendo um vetor fundamental para um bom desempenho da ação pedagógica uma vez que permite ao docente clarificar os fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem, levando-o a exercer mais facilmente um maior controlo sobre essas variáveis.

O professor toma decisões explícitas e realiza um processo que se classifica como um dos mais importantes e conscientes do ensino, a planificação.

Assim, a sua função principal “é a de organizar e prever, de um modo flexível, a interação professor/alunos” (Pacheco, 1996, p.105), através de um plano mental ou escrito dos elementos didáticos necessários à concretização do ato pedagógico, com menor grau de improviso e incertezas.

Planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo. Ao planificar, o professor prepara a sua prática e toma decisões, atribuindo um sentido ao processo, na sua organização, nos objetivos e nas metas a atingir (Pacheco, 1996).

Os professores são responsáveis pela organização do processo ensino-aprendizagem, por isso cabe-lhes organizar a sua própria atividade que tem início com a planificação, seguindo-se a implementação do processo e a respetiva avaliação do currículo. Como resultado da sua especificidade, a atividade docente envolve a elaboração de vários tipos de planificação, tendo em vista diferentes ciclos de planificação ou períodos temporais, que podem ir desde o minuto ou hora seguinte até à semana, mês ou ano seguinte.

A realidade didática é explicada através de modelos que descrevem a planificação. Os dois modelos essenciais são: o modelo racional-linear e o modelo não-linear. O primeiro é baseado em “modelos de planificação docente muito rígidos e

formalistas” (Pacheco, 1996, p.110), deste modo “a planificação corresponderá à formulação de objetivos precisos, à escolha de meios para alcançá-los e à avaliação dos resultados” (Pacheco, 1996, p.110). No segundo é o modelo de Yinger que mais se destaca, sendo um modelo dividido em três etapas: a identificação do problema; a formulação e solução do problema (de forma cíclica, em três fases); e a última, que se distingue em três fases: implementação, avaliação e rotinização. Neste modelo a planificação tem como função orientar a ação do professor, abrangendo as decisões didáticas, antes, durante e depois da aula que o docente adotou, e avaliação.

Na atividade docente as crenças, competências e práticas, o comportamento dos alunos e as suas diferenças individuais têm reflexo no modo como orientamos as aulas, se optamos pelo modelo de planificação de Tyler, orientado para os objetivos e liner, ou se pelo modelo de Yinger, reconstrutivo e negociante.

É o modelo curricular desenvolvido por Tyler que é o mais influente na prática pedagógica nas décadas que o sucederam e, até hoje, se constitui num marco na história do currículo escolar. Pacheco (1996) defende a teoria técnica como a que tem mais tradição nos estudos curriculares, sendo que a sua influência está presente nos dias de hoje.

Ao planificarmos é essencial termos em consideração as características dos alunos, por isso, devemos assumir a planificação como flexível e ajustável, quer a nível da metodologia a utilizar quer a nível do tempo estipulado, não devendo esta ser demasiado rígida. Neste sentido, um bom profissional é aquele que faz constantemente uma autorreflexão acerca das suas práticas que, como resultado deste exercício, pode resultar em novas metodologias de intervenção capazes de dar resposta às necessidades encontradas (Zabalza, 1994).

Após reunirmos todos estes pontos de análise, estipulámos uma planificação para a nossa intervenção que se apresentou como a base do nosso trabalho.

Quando se inicia um ano letivo é fundamental ter-se uma visão global do processo ensino-aprendizagem a desenvolver durante o ano escolar, quer em relação à disciplina lecionada quer em relação ao conjunto das várias disciplinas que constituem a ação educativa. Neste sentido, o núcleo de estágio delineou de uma forma global a ação a ser implementada, tendo organizado a planificação segundo um critério temporal, pelo

que produziu planificações denominadas por, segundo Arends (1999), a longo (cf. anexo IV- A), médio e curto prazos (cf. anexo I- A).

A planificação a longo prazo “tem como principal finalidade estabelecer o conteúdo geral (...) e seleccionar os recursos a utilizar num período de tempo a longo prazo” (Pacheco, 1996, p.108). Para este tipo de planificação, o núcleo de estágio teve em conta a ação interdisciplinar dos vários professores do conselho de turma e a ação do professor em relação à sua própria disciplina, estipulando as grandes unidades de aprendizagem a serem tratadas ao longo do ano letivo (Cortesão & Torres, 1994).

Em relação ao segundo tipo de planificação, “é uma calendarização a médio prazo dos conteúdos programáticos, objectivos, actividades, recursos e avaliação em função das alterações impostas pelos contactos directos com os alunos” (Pacheco, 1996, p.108). Durante esta planificação foram criados os planos correspondentes a cada bloco/unidade de aprendizagem, tendo em conta que “uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico” (Arends, 1999, p.59).

A última planificação “visa especificar as actividades diárias, ajustando as interrupções (...) e necessidades especiais, mantendo a continuidade e regularidade” (Pacheco, 1996, p.109). Na planificação a curto prazo, que segundo Arends (1999) trata-se de conceber os planos de aula, os estagiários tiveram em consideração diversas preocupações, nomeadamente a esquematização dos conteúdos a serem lecionados, a seleção das técnicas de motivação e a identificação das actividades orientadas para o aluno, dos recursos/materiais necessários e dos métodos de avaliação.

Tendo em conta o que já foi referido, o grupo de estágio adotou uma planificação adequada à realidade escolar e pedagógica, flexível às necessidades e ao nível de conhecimentos demonstrados por cada discente, tendo em vista as metas curriculares da disciplina lecionada. Esta foi de facto importante para a prática pedagógica dos estagiários, tendo-se afirmado como um instrumento organizador e norteador do trabalho desenvolvido.

1.4.3 Avaliação

A terceira e última dimensão da ação pedagógica é a avaliação. De acordo com Kraemer (2006), a avaliação provém do latim que significa apreciar o conhecimento de, estimar, calcular. É reconhecido como um instrumento fundamental e indispensável no sistema escolar que pode traçar os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos desenvolveram.

A definição de avaliação é, na verdade, uma questão mais complexa do que normalmente se imagina. Alves afirma que a avaliação:

“tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação” (2004, p.31).

Inicialmente, o conceito de avaliação era sinónimo do termo medir ou mensurar, e estava relacionado com a avaliação de conhecimentos dos alunos, sendo utilizado para medir as aprendizagens dos alunos no sentido de apurar a validade dos programas e dos sistemas educativos. Contudo, com a evolução da educação e com o aparecimento de novos contextos e novas necessidades o conceito evoluiu, tornando-se mais transparente e deixando claro que o termo mensurar é realmente limitativo, uma vez que nem todos os aspetos envolvidos com aprendizagem podem ser medidos em um ambiente educacional.

Na leitura de Vasconcellos (1995) “a avaliação é, na prática, um entulho contra o qual se esboraam muitos esforços para pôr um pouco de dignidade no processo escolar”. Perante essa visão, percebe-se a avaliação numa perspetiva transformadora, tendo como objetivo principal recuperar o seu papel no contexto escolar.

Assim, a avaliação é um termo que pode reunir diversas características dos conceitos de avaliação, logo, de acordo com a panóplia de concepções de avaliação, estamos perante um conceito diversificado e dependente das perspetivas teóricas que definem a maneira de conceber e fazer a avaliação.

De acordo com Santos & Varela (2007), do ponto de vista do professor e do aluno, a avaliação pode ter diferentes finalidades. Para o docente a avaliação permite verificar e apurar se, atendendo aos objetivos estipulados, o rendimento dos alunos foi satisfatório, e avaliar os resultados do ensino, competindo-lhe perceber se os métodos e formatos de apresentação do material foram utilizados da forma mais correta. Para o discente, a avaliação é um meio orientador para perceber se a construção do seu conhecimento está no caminho certo e, principalmente, medir e compreender os seus próprios progressos.

Segundo Luckesi (2002), a maneira como se avalia, é essencial para a realização do projeto educacional, sendo ela que indica aos alunos o que o professor e a escola valorizam, por isso, a escolha do modelo a implementar no processo de avaliação é fundamental.

De acordo com Gama (2009), na perspectiva objetivista da avaliação, pretende-se reduzir a subjetividade a critérios e a valores objetivos e, nessa direção, o processo de avaliação tenta atribuir alguma qualidade ao que é avaliado, independentemente do caráter ou índole do avaliador.

A avaliação é um processo complexo e contínuo que decorre desde o início do ano escolar até ao seu término, sendo realizado em diferentes fases e de diversas formas. Assim, de acordo com Ribeiro & Ribeiro (1990), os três tipos de avaliação fundamentais são: a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Para Santos & Varela (2007), a avaliação diagnóstica visa ser uma etapa cuja finalidade é verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que é necessário planear para ultrapassar as dificuldades detetadas. Esta avaliação deve acontecer no início de cada ciclo de estudos, uma vez que a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias posteriores, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa. Deste modo, o núcleo de estágio aplicou esta modalidade no início da lecionação das duas turmas ministradas na PES (cf. anexo I - D).

A avaliação formativa, cuja designação resulta do facto de indicar o percurso que o aluno está a ter, com vista à concretização dos objetivos, “é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante

o desenvolvimento das atividades escolares” (Santos & Varela, 2007, p.4). Esta permite detetar deficiências na organização do processo ensino-aprendizagem, possibilitando reformulações no mesmo e garantindo o alcance dos objetivos.

Após minuciosas reflexões, o núcleo de estágio deu preferência a este tipo de avaliação, pelo facto de este permitir efetuar uma melhor gestão do tempo. Neste sentido, tendo em conta o carácter particularmente prático da disciplina por nós lecionada, utilizámos para o registo e apontamento de informações de cada aluno, tais como, a pontualidade, o comportamento, o empenho, a participação, o respeito pelo próximo, a autonomia, a superação das dificuldades, a realização das tarefas, etc, uma grelha de observação concebida concretamente para este propósito (cf. anexo I - D).

A avaliação sumativa e/ou classificatória, para Haydt (2000, citado por Santos & Varela, 2007, p.3) “tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo desta avaliação sumativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir”.

O processo educativo apresenta um desafio enorme, pois quando avaliamos inteiramo-nos de aspetos subjetivos dos alunos, além das questões objetivas pertinentes ao ambiente educacional e a prática docente como, a metodologia, os recursos, o material didático, entre outros aspetos a serem considerados como, a influência dos fatores psicológicos e sociais presentes nas relações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a avaliação sumativa pode tornar-se injusta e não refletir a realidade, já que parte do pressuposto que todos os indivíduos aprendem da mesma forma e tenta evidenciar competências isoladas, assim, aqueles que apresentam mais condições para aprender, aprendem mais e melhor, aqueles que apresentam menos condições, vão aprender cada vez menos e são, muitas vezes, excluídos do processo de escolarização.

Embora o núcleo de estágio não defenda este tipo de avaliação e tenha implementado essencialmente a avaliação formativa, por se tratar de uma exigência administrativa e funcional para o sistema, utilizou a grelha de avaliação (v. tabela 1.1) adotada pelo agrupamento, que tem em conta os critérios de avaliação com base em dois domínios principais: o domínio cognitivo, com um peso de 80% e o domínio de atitudes e valores, com um peso de 20%.

	Domínios de avaliação	Parâmetros	Instrumentos de recolha de Informação	Peso relativo
Competências	Domínio Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimentos; • Compreensão dos conhecimentos; • Aplicação dos conhecimentos a situações diversificadas; • Articulação de conhecimentos da mesma disciplina ou de outras disciplinas; • Progressão na aprendizagem. 	Fichas de avaliação e/ou Trabalho prático; Trabalho na aula.	80%
	Domínio de Atitudes e Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade; • Pontualidade; • Trouxe material; • Realizou as tarefas; • Não perturbou; • Esteve atento; • Participou; • Respeitou os outros; • Respeitou as regras. 	Grelhas de observação	20%

Tabela 1.1 - Critérios de Avaliação aplicados à disciplina de TIC na escola da PES

CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DO EU, PROFESSOR

Este capítulo pretende relatar todo um caminho percorrido ao longo de um ano letivo, durante a Prática de Ensino Supervisionada. Para tal, começamos por realizar uma caracterização das duas escolas onde decorreu a PES (2.1). Em relação às duas turmas ministradas, neste ponto realizamos uma caracterização geral das mesmas (2.2). Procedemos ao enquadramento da disciplina TIC e das metas curriculares (2.3). De seguida, debruçamo-nos sobre a prática letiva (2.4), que prossegue com a descrição das atividades letivas (2.5) e atividades não letivas (2.6) que tanto contribuíram para a evolução do ser professor. No último ponto, descrevemos e contextualizamos as reuniões de núcleo de estágio (2.7).

A realização da prática de ensino supervisionada (PES) é uma atividade primordial para a valorização e o enriquecimento profissional. Durante esta fase podemos colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano de mestrado.

Como sabemos, todas as escolas são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes. Nesse sentido, estas exigem de nós diferentes responsabilidades. Uma delas é o sermos capazes de conhecer a identidade institucional da escola onde estamos a exercer funções para que possamos compreender a natureza, o pessoal, a estrutura, o meio físico, o funcionamento e a própria dinâmica dessa instituição.

Conscientes destas exigências, tentaremos caracterizar as duas escolas onde exercemos a PES, bem como as duas turmas com as quais trabalhamos, tendo em conta as diferentes dimensões (social, ética e pessoal).

A PES decorreu ao longo de dois semestres e em duas escolas distintas do mesmo agrupamento. No primeiro semestre realizámos a PES1 numa escola com 3.º ciclo e ensino secundário e sede do agrupamento, no segundo semestre realizámos a PES2 numa escola básica com 2.º e 3.º ciclos.

2.1 Caracterização das escolas onde decorreu a PES

Para tornarmos a caracterização das duas escolas, que serviram de palco para o processo de investigação, fidedigno, solicitámos a disponibilização dos dados ao órgão superior da escola sede do agrupamento. Este agrupamento, representado pela sua sede, localiza-se na cidade de Braga e apresenta fáceis acessos à escola. É composto por onze estabelecimentos de ensino, distribuídos da seguinte forma:

- Uma escola sede com 3.º ciclo e ensino secundário;
- Duas escolas básicas com 2.º e 3.º ciclos;
- Quatro escolas básicas com 1.º ciclo;
- Duas escolas com 1.º ciclo;
- Duas escolas com jardim-de-infância.

A escola que representa o agrupamento conta com um total de 11 turmas do 3.º ciclo e ensino secundário.

Tal como a escola onde realizámos a PES1, também a escola que proporcionou a PES2 localiza-se no distrito e concelho de Braga. Os dados cedidos pelo órgão superior desta escola revelam-nos que a população escolar é marcada por alunos de diferentes etnias e nacionalidades, sendo constituída por 1065 alunos, distribuídos por 9 turmas de 5.º e 6.º anos, 10 turmas de 7.º e 8.º anos e 11 turmas de 9.º ano.

Realçamos ainda a oferta educativa desta escola, especializada na educação de alunos com multideficiência, destacando-se na educação e ensino bilingue de alunos surdos.

2.1.1 Estrutura orgânica

Quanto à estrutura orgânica da escola sede do agrupamento onde realizámos a PES1, é organizada da seguinte forma:

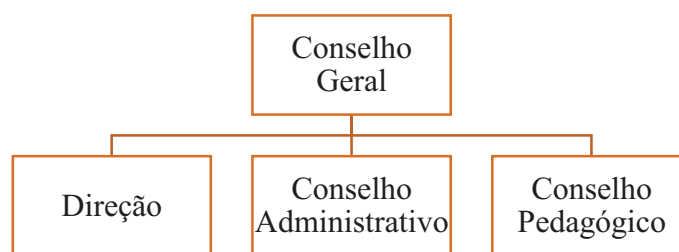


Figura 2.1 - Organograma da escola sede do agrupamento onde decorreu a PES

2.1.2 Pessoal discente

Em relação ao pessoal discente, a escola representante do agrupamento conta com 1202 alunos, dos quais 57,1% são do sexo feminino e 42,9% do sexo masculino, sendo a média de idades de 16,7%. Grande parte destes alunos reside no concelho do distrito de Braga e a maioria percorre uma distância total de casa à escola entre 1 a 5Km, despendendo cerca de 10 a 20 minutos.

No que concerne aos alunos que contam com apoio do SASE, é um total de 467.

Relativamente ao país de origem, a maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, a minoria provem de diferentes partes, ou seja, 30 alunos são provenientes de países da união europeia, 26 alunos vêm da comunidade de países de Língua Portuguesa, 19 alunos são oriundos de outros países da Europa, 5 alunos vêm de países da América Latina, 4 alunos provêm de países Africanos e apenas 1 aluno vem da América do Norte.

2.1.3 Oferta formativa

A escola sede do agrupamento dispõe da seguinte oferta formativa:

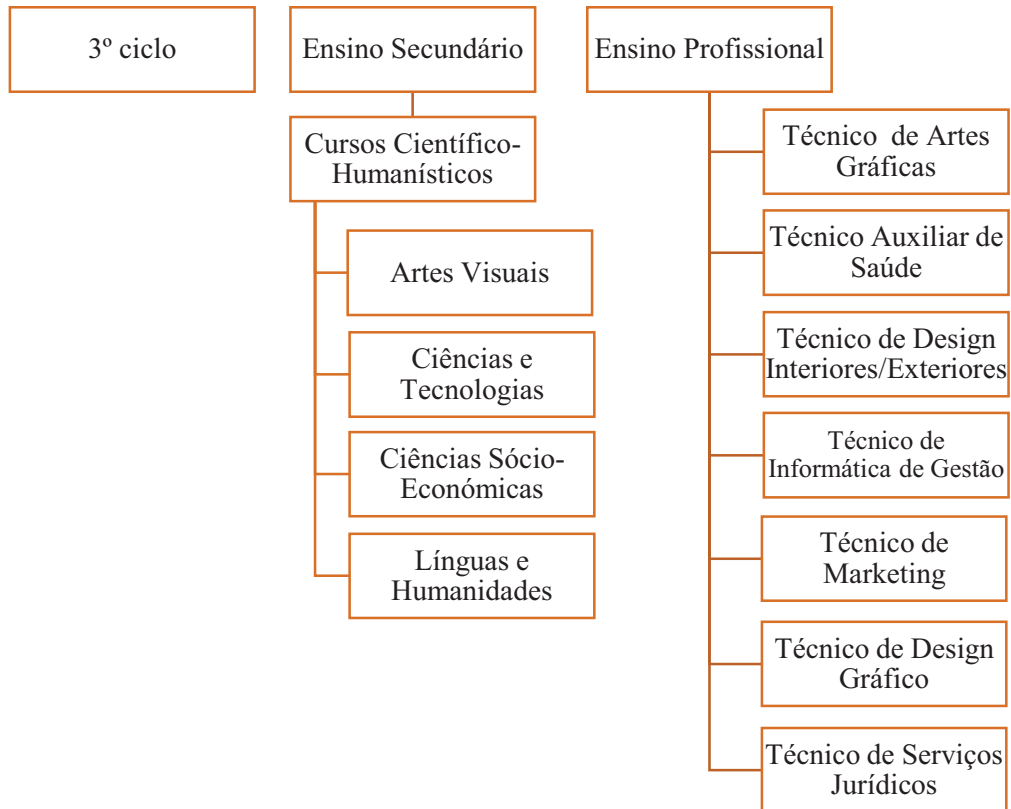


Figura 2.2 - Oferta formativa da escola sede do agrupamento onde decorreu a PES

2.1.4 Serviços e Espaços

Os serviços² que a escola sede do agrupamento disponibiliza são: serviços de administração escolar, ação social escolar, bar, reprografia, papelaria, cantina e biblioteca.

Os serviços² que a escola cooperante dispõe são: bar, biblioteca, reprografia, papelaria e refeitório.

Quanto aos espaços constituintes de ambas as escolas, por serem variadíssimos, damos destaque apenas àqueles que mais marcaram o nosso estágio.

² Informação que consta no Regulamento Interno da Escola

Sala dos estagiários

Esta sala pertencente à escola onde realizámos a PES1, frequentemente utilizada, acolheu ao longo de um ano letivo o grupo de estágio, tendo servido de palco para a realização de reuniões semanais, planeamento e elaboração das atividades letivas e não letivas. Graças ao seu ambiente agradável e por disponibilizar os elementos necessários à realização de um trabalho por excelência, o núcleo de estágio teve condições e foi estimulado a desempenhar o seu trabalho com êxito e a cumprir os objetivos estipulados.

Bar/sala de convívio do pessoal docente e não docente

Também extremamente importante foi o espaço designado por bar ou sala de convívio utilizado por pessoal docente e não docente existente em ambas as escolas. O núcleo de estágio ocupou-o essencialmente durante o intervalo entre as atividades letivas e não letivas.

Tendo, o ser humano, necessidade de convívio social, foi neste espaço que o núcleo de estágio teve oportunidade de conviver e partilhar experiências profissionais e não profissionais, todas elas imprescindíveis para a valorização da formação docente.

Na sala de convívio onde decorreu a PES2, para além de um bar, também podíamos contar com um computador e um ambiente bastante aprazível, ideal para o convívio com o pessoal docente e desfrutar de momentos de bem-estar.

Sala de aula onde decorreu a PES1

Para uma melhor gestão das tarefas e dos comportamentos em sala de aula, é importante termos em consideração a organização do espaço físico. Em última análise, a eficácia da disposição da sala de aula pode ter grande influência no contributo para maximizar a produtividade.

Este espaço veio a revelar-se fundamental no contexto letivo uma vez que foi lá que tivemos oportunidade de estabelecer proximidade física e interagir com os alunos, proporcionando um clima favorável à aprendizagem.

A sala de aula onde se concretizou a PES1 era composta por 15 computadores, 14 deles destinados a alunos e 1 ao professor. Este último encontrava-se sobre uma

secretária destinada ao desenvolvimento do trabalho docente, e dispunha ainda um projetor multimédia acoplado ao teto. Uma das paredes contemplava um quadro interativo e um quadro branco. As cadeiras e as secretárias encontravam-se distribuídas em três linhas retas, sobre as secretárias estavam os computadores destinados aos alunos voltados para a secretária do professor. Esta disposição, por favorecer a distração dos alunos, teve inevitavelmente implicações no cumprimento das regras em sala de aula, isto é, a impossibilidade do professor visualizar o uso atribuído ao computador por parte do aluno, em determinadas situações, prejudicou a produtividade da aula (v. figura 2.3).

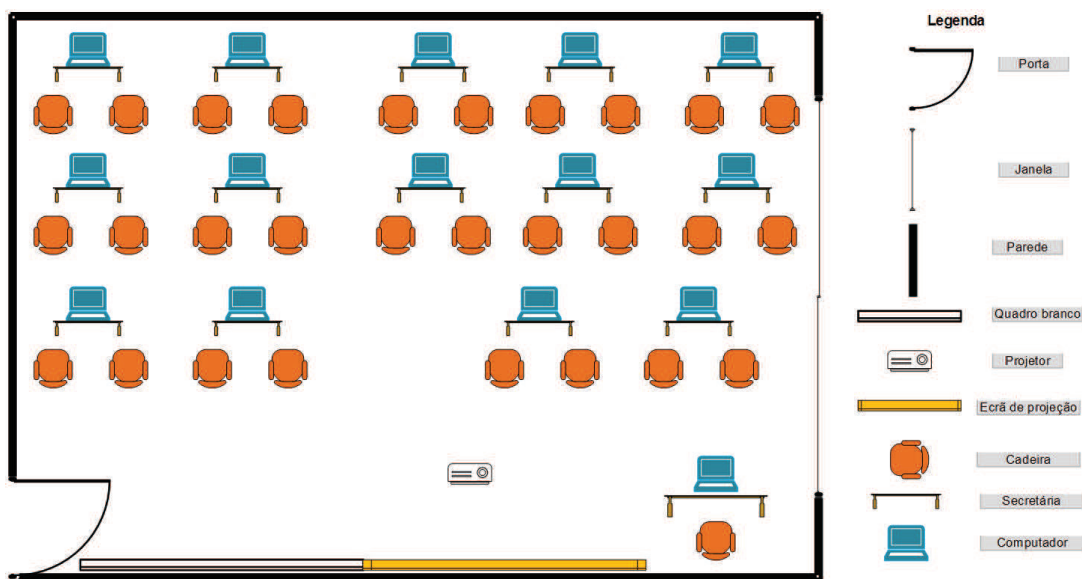


Figura 2.3 - Planta da sala de aula onde decorreu a PES1

Embora equipada com um número bastante razoável de computadores, o acesso à Internet era instável, o que comprometeu a realização de determinadas atividades que implicavam a sua utilização. Apesar destes constrangimentos que afetaram, em parte, o bom funcionamento de algumas aulas, de um modo geral, foram cumpridos os objetivos principais. Para além destes fatores importantes para o sucesso em sala de aula, existem outros que afetam diretamente os níveis de energia e produtividade do professor e alunos - a luz e a temperatura. Neste sentido, a sala em questão propiciavam a aprendizagem, uma vez que dispunha de muita luz natural e temperatura amena, dispondo ainda de ar condicionado.

Sala de aula onde decorreu a PES2

Com uma área bastante generosa e uma disposição em U (v. figura 2.4), esta sala estava apetrechada com 29 computadores, um deles colocado em cima da secretária do professor. Para além das secretárias onde encontrávamos os computadores, ainda existiam 16 mesas dispostas ao meio da sala que permitiam ao professor jogar com essa característica em benefício do bom funcionamento em sala de aula, ou seja, durante a fase de exposição dos conteúdos, os alunos ficavam preferencialmente sentados nas cadeiras junto às mesas, permitindo um maior controlo das regras em sala de aula. Uma das paredes contemplava um quadro branco e um quadro interativo, sendo que ao teto estava acoplado um projetor multimédia.

As excelentes condições proporcionadas pela sala permitiram que o processo ensino-aprendizagem decorresse extremamente bem.

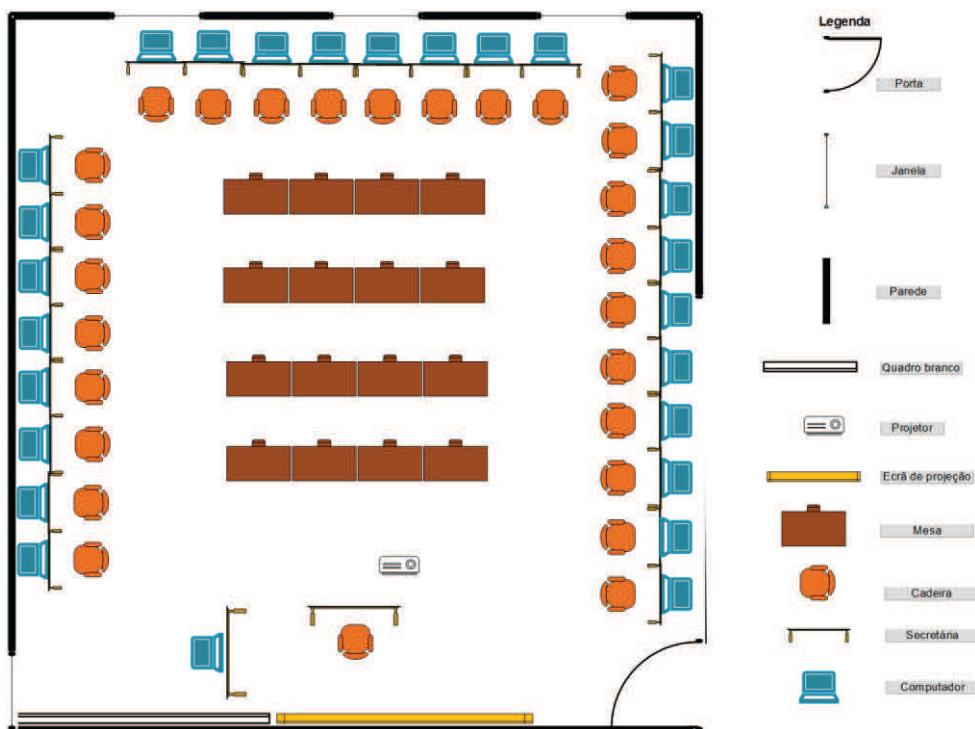


Figura 2.4 - Planta da sala de aula onde decorreu a PES2

2.2 Caracterização das turmas

Ao iniciarmos um ano letivo anuncia-se um novo ciclo de conhecimento, tanto para o professor como para o aluno, o que significa que se deve pensar a escola como

um local agradável e familiar, para que estes se sintam atraídos a participar e a contribuir para a construção de um processo ensino-aprendizagem eficaz. Revela-se portanto crucial que os docentes reinventem a educação e desenvolvam novas estratégias para a educação, o que só será possível se estes tiverem um conhecimento prévio dos seus discentes. É com base nesta premissa que procedemos a uma caracterização geral das duas turmas ministradas pela estagiária, atribuídas pela orientadora cooperante, de modo a auxiliar-nos ao nível da compreensão, análise e avaliação dos alunos.

É de salientar que o processo de caracterização das turmas, no ensino básico obrigatório, é da responsabilidade do diretor de turma. Essa caracterização consta do projeto curricular de cada turma, sendo concebido por todos os professores que compõem o conselho de turma. Assim, os dados que se seguem foram disponibilizados pelas respetivas diretoras de turma.

2.2.1 Turma 7º 9

Ministrada durante a PES2, no segundo semestre do ano letivo, esta turma era constituída por 28 alunos, dos quais 4 foram transferidos, passando a constituir-se por 24 alunos. Desses, 15 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino, correspondendo a uma faixa etária compreendida entre os 12 e os 15 anos, sendo a sua média de idades de 12,4 anos.

Relativamente aos pais e mães destes alunos, a grande maioria deles exercia uma profissão e possuía o 3.º ciclo como habilitações académicas.

Dos alunos que constituíam a turma, 5 deles contava pelo menos com uma retenção no seu percurso educativo e duas das alunas estavam a frequentar o 7.º ano de escolaridade pela segunda e terceira vez (v. tabela 2.1).

Número de alunos		Média de idades	Número de alunos com NEE	Número de alunos com pelo menos uma retenção
Feminino	Masculino			
15	9	12,4	1	5

Tabela 2.1 - Resumo da caracterização da turma 7º 9

Catorze alunos transitaram do 6.º para o 7.º ano de escolaridade sem nenhum nível inferior a três, uma aluna transitou com nível cinco a todas as disciplinas e três alunos transitaram com níveis quatro e cinco às diferentes disciplinas.

Importa referir que um dos alunos estava ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 relativo à Educação Especial.

A maioria dos alunos desta turma mostrou-se participativa e empenhada nas atividades letivas. Embora em minoria, alguns alunos revelaram falta de atenção/concentração. Contudo, no cômputo geral, os alunos respeitaram as rotinas e as regras de aula, não evidenciando comportamentos conflituosos, geradores de má conduta em aula. Revelaram ser assíduos e pontuais, e, de uma forma geral, tiveram uma conduta extremamente positiva. Apesar de encontrarmos diferentes temperamentos, reconhecemos nestes alunos características cativantes o que facilitou consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem.

2.2.2 Turma 8º C

Foi-nos concedida durante a PES1 a turma do 8.º ano, tendo sido desenvolvido um trabalho com a mesma ao longo do primeiro semestre. Esta era constituída por 22 alunos, 14 rapazes e 8 raparigas, todos de nacionalidade portuguesa sendo a média de idades da turma de 13 anos. Existiam 6 alunos que beneficiavam de SASE (v. tabela 2.2).

De notar que todos os alunos, à exceção de quatro, provinham de outras escolas, por isso, era uma turma composta por alunos que não se conheciam entre eles.

Número de alunos		Média de idades	Número de alunos com NEE	Número de alunos com pelo menos uma retenção
Feminino	Masculino			
8	14	13	0	7

Tabela 2.2 - Resumo da caracterização da turma 8º C

Relativamente ao comportamento, os alunos desta turma demonstraram dificuldades em cumprir algumas das regras da sala de aula, nomeadamente, levantar o dedo antes de falar, falar um de cada vez e estar concentrado. Para melhorar o

comportamento foram implementadas as seguintes estratégias: reforço das regras comportamentais estabelecidas na primeira aula, dando prioridade ao estímulo no aluno das habilidades relacionadas com a escuta e o contacto visual; elaboração de um mapa de comportamento apresentado aos discentes no início de cada aula, onde estes tinham de refletir acerca dos seus pontos positivos e negativos; aproximação dos encarregados de educação no percurso dos seus educandos através da escrita de recados na caderneta de aluno; reelaboração da planta da sala de aula com a colaboração da diretora de turma.

Apesar do comportamento, por vezes, irrequieto e desordeiro, era uma turma composta por alunos participativos e interessados, os quais revelaram, de um modo geral, motivação e empenho nas tarefas escolares, o que permitiu a aquisição das competências exigidas e de novos saberes na disciplina de TIC.

2.3 As TIC e as metas curriculares: Enquadramento

“Uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao Sistema Educativo” (Estratégias para a acção, 2001, p.2). Apontamos particularmente os desafios que advêm das TIC ao impor ao sistema educativo uma atualização rápida.

A disciplina de TIC surgiu no ano letivo de 2004/2005 com o objetivo de “promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades na utilização das tecnologias da informação e comunicação que permitam uma literacia digital generalizada, tendo em conta a igualdade de oportunidades para todos os alunos” (Horta, Mendonça & Nascimento 2012, p.6). Assim sendo, em 2001 o Ministério da Educação desenvolveu um documento orientador das estratégias para a ação no setor da educação, cuja finalidade era integrar as TIC no sistema de ensino.

Em 2012 foi criado o referencial para professores, bem como encarregados de educação, no sentido de lhes facultar os meios necessários para que os “alunos desenvolvam as capacidades e os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade contemporânea” (Horta et al., 2012, p.1). Este documento reúne assim, as aprendizagens necessárias a adquirir pelos alunos dos 7.º e 8.º anos na disciplina de TIC, sendo a sua aplicação obrigatória para a prática da docência a partir do ano letivo de 2014/2015.

A implementação de novas metas curriculares no programa da disciplina de TIC teve diversas alterações e implicações no currículo. Assistimos assim à importação das questões relacionadas com a segurança e os direitos de autor, fundamentais para eliminar as preocupações atuais da maior parte dos alunos; à introdução estruturada das questões de comunicação e colaboração em rede, que permitem preparar o aluno para uma tendência comum nas organizações, constituindo, por isso, uma mais-valia para o seu futuro; à introdução de novas ferramentas que estimulam no aluno o desenvolvimento do raciocínio lógico, tão importante no processo ensino-aprendizagem.

2.4 Prática letiva

A PES trata-se de um processo que engloba quatro vertentes: a prática letiva, as atividades de integração no meio, as atividades de natureza científico-pedagógica e, finalmente, as atividades de intervenção na comunidade escolar. Em relação à vertente a que nos dedicamos neste ponto - a prática letiva - por um lado, é essencial para o progresso do desempenho técnico e pedagógico, por outro lado, é crucial tanto a nível de investimento do trabalho do estagiário, como, conseqüentemente, a nível de avaliação e valorização no plano de estudos.

Quanto à prática letiva na disciplina de TIC, conscientes da importância da necessidade do reconhecimento e valor atribuído a esta disciplina por parte dos alunos, o núcleo de estágio tentou transmitir-lhes a importância das TIC e a sua integração na sociedade de hoje.

Ao descrevermos a prática letiva, por fazerem parte desta, dedicar-nos-emos particularmente às atividades letivas e atividades não letivas.

2.5 Atividades letivas

Na tentativa dos alunos perceberem a verdadeira importância da disciplina de TIC na atualidade, comprometemo-nos a realizar planos e estratégias que facilitassem esse entendimento.

As atividades letivas, em ambas as turmas, foram desenvolvidas de acordo com a planificação semanal, elaborada pelo núcleo de estágio, em conformidade com as

novas metas curriculares e a planificação anual. Os conteúdos abordados englobam quatro grandes áreas (Horta et al., 2012) que foram vistas de forma articulada (v. figura 2.5).

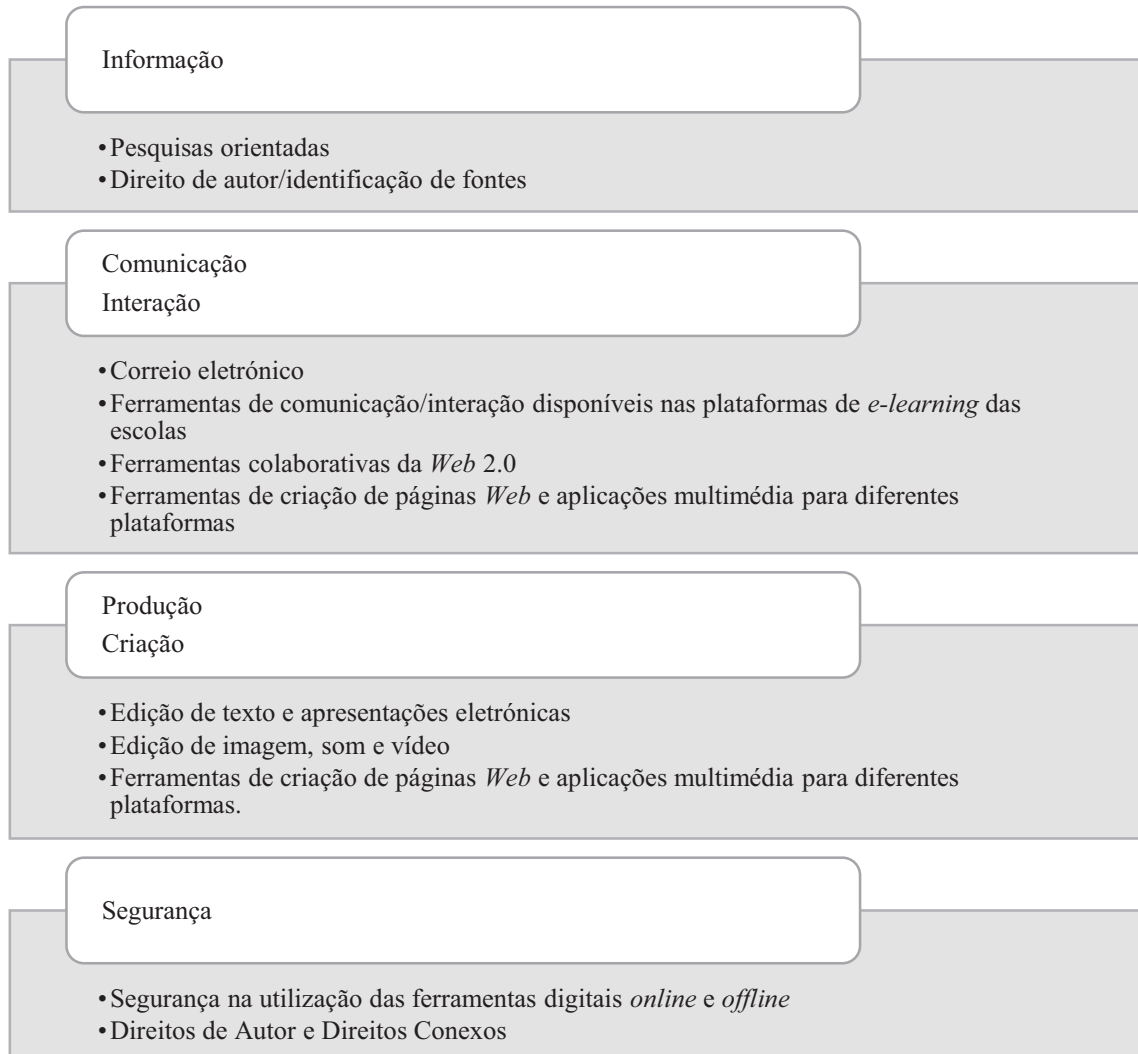


Figura 2.5 - Conteúdos abordados nas PES

A lecionação das aulas, no âmbito do estágio, obrigou-nos a uma preparação prévia e exigiu de nós uma cuidadosa reflexão em relação à forma como os temas seriam abordados.

A preparação dos materiais, com a devida antecipação, abriu espaço para a previsão de eventuais dificuldades sentidas por parte dos alunos. Neste sentido, a planificação revelou-se crucial para o sucesso da gestão do tempo atribuído a cada aula e a cada tarefa.

Estas atividades foram extremamente motivadoras, quer para os alunos quer para os professores estagiários, já que permitiram aos primeiros, devido à diversidade de estratégias implementadas em sala de aula, ter uma visão das TIC diferente daquilo que é habitual.

As metas curriculares delineiam um caminho de autonomia na construção da aprendizagem do aluno, devendo o professor assumir o papel de mero orientador, contudo, em determinados conteúdos da matéria houve necessidade de recorrer ao método expositivo-interrogativo. Para este tipo de método, optámos por utilizar apresentações dinâmicas, concretamente a ferramenta *Prezi* (v. figura 2.6) e, em última instância, por se tratar de uma ferramenta mais estática e linear, utilizámos o *Microsoft PowerPoint*.



Figura 2.6 - Apresentação dinâmica com recurso ao *Prezi*

Com o propósito de suscitar a curiosidade nos alunos e os incitarmos à descoberta, procurámos adotar variadíssimas estratégias na exploração de conteúdos pelo que desenvolvemos diferentes recursos, ferramentas e plataformas educativas.

Recorremos, ainda, às fichas de trabalho disponíveis *online* e, por vezes, em formato papel, à visualização de vídeos (v. figura 2.7), ao registo de ideias e a esquemas no quadro da sala de aula.



Figura 2.7 - Vídeo visualizado em sala de aula

Para cada aula foi estipulado, de forma estratégica para dar oportunidade a que os alunos acalmassem depois da frequente agitação que implica o regresso do recreio, que iríamos sequencialmente começar por indicar o sumário, registar as presenças/ausências e prosseguíamos com os objetivos da aula. De seguida, dávamos início à aula propriamente dita.

Em ambas as PES, utilizámos a plataforma *Moodle* (v. figura 2.8) como ferramenta para a prática letiva. Sendo esta bastante intuitiva, potencia a aprendizagem e a experimentação (Soares & Sousa, 2010). Conforme estes autores referem (2010, p.31) “a *Moodle* apresenta-se como uma ferramenta essencial de partilha, de acção e de interacção de conhecimentos e culturas”.

Por funcionar em rede, conseguimos que os alunos participassem ativamente nesta página, assim, optámos por partilhar os recursos e os materiais respeitantes à disciplina, nomeadamente informações gerais da disciplina, fichas de trabalho, sumários de cada aula, avaliações, *quizzes*, sendo também utilizada para a submissão dos trabalhos realizados pelos alunos.



Figura 2.8 - Plataforma Moodle utilizada na PES

2.5.1 Recursos Pedagógicos

Assumimos que os recursos pedagógicos incitam no aluno uma maior concentração, pelo que poderão facilitar a aquisição de conhecimentos, tornando o aluno um participante mais ativo no processo ensino-aprendizagem. É com base nesta premissa que concebemos diversos recursos didáticos durante a prática letiva, com o intuito de melhorar a qualidade da comunicação entre emissor e recetor, transformando a lecionação em momentos prazerosos, tanto para o professor como para o aluno. Acreditamos que estes recursos tornam os conteúdos lecionados mais facilmente assimiláveis, dado que permitem que o professor represente a realidade de forma mais compreensível.

As próximas páginas serão dedicadas à descrição de alguns dos recursos desenvolvidos ao longo do ano letivo, todos eles com base nas novas metas curriculares, tendo em conta o contexto em que os usámos, bem como a aceitação que tiveram na comunidade discente.

Ficha de trabalho

Para a concretização da PES, concebemos uma série de fichas de trabalho³ (v. figura 2.9), algumas delas orientadas, com a finalidade de o aluno desenvolver capacidades de exploração e fomentar a construção das suas próprias aprendizagens. A maioria foi disponibilizada via *Moodle*, outras, por nos parecer facilitar a leitura e interpretação, foram distribuídas em formato de papel.

Todas elas foram minuciosamente pensadas, tendo o cuidado, sempre que necessário, de adaptá-las ao tipo de alunos com quem se trabalhava, dado que estes têm ritmos de aprendizagem, por vezes, muito distintos.

Ficha de Trabalho Esta ficha de trabalho tem como principal objetivo compreender os cuidados a ter para se proteger de um ataque de vírus informático e de *phishing*.

Nome: Nº: Ano/Turma:

1. Observa a seguinte banda desenhada.

Vírus informático

GANHASTE UM TELE-
AVISO-NÓVO! ABRE
O FICHEIRO EM ANEXO
E RECEBE O PRÉMIO!

VIRUS!
NÃO ABRES!

E O TEU PRÉMIO É ...
UM VÍRUS INFORMÁTICO
COMPLETAMENTE
INÓCUO!

HEM...
E MELHORE
O SISTEMA.

PARA ONDE FORAM
TODOS OS MEUS
PROGRAMAS E FICHEIROS?
O MELHOR É
DEMOGRAFIA E
DEMOGRAFIA DE
COMPUTADORES.

A reiniciar ...
ERRO DE SISTEMA.
Formatar disco?

OK

FORMATAR?
PÁ! ... ESTÁ BEM.

MÃE, O QUE
DEVO FAZER SE
RECEBER UM E-MAIL
COM UM PRÉMIO
EM ANEXO?

NÃO
ABRES.

Disco formatado,
por favor
reinstale o
sistema operativo.

1.1. Que interpretação fazes do que acabaste de ler.

RESPOSTA

Figura 2.9 – Exemplo de uma ficha de trabalho

A nossa intenção, com a criação das fichas de trabalho, era apresentar instrumentos de trabalho que proporcionassem motivação ao aluno, desenvolvendo o seu nível de autoestima na componente prática, encorajando-o a adquirir as

³ Disponível em: (cf. anexo I - B)

competências exigidas na disciplina de TIC. Deste modo, acreditamos que estas tiveram um papel preponderante na aplicação de conhecimentos teóricos anteriormente lecionados pelo professor.

Caça ao Tesouro

Parafraseando Costa (2006), a caça ao tesouro é uma atividade baseada na *Web*, que, através de uma pesquisa encaminhada, permite adquirir conhecimentos específicos e desenvolver competências importantes para a utilização consciente e correta da Internet, nomeadamente competências relacionadas com a pesquisa e a seleção de informação.

De acordo com Cruz (2009, p.97) uma caça ao tesouro “consiste num conjunto de questões que podem ser respondidas acedendo a *sites* previamente seleccionados, dos quais se podem extrair ou inferir respostas para a resolução dos desafios”.

Depois de efetuarmos pesquisas sobre investigações que tiveram por base a utilização de uma caça ao tesouro no ensino, percebemos que estamos perante um instrumento com grande potencial de motivação (Costa, 2006). Deste modo, resolvemos desenvolver uma caça ao tesouro⁴ (v. figura 2.10) numa página *Web*, composta por uma ajuda, que apresentava e contextualizava o desafio e tentava motivar os alunos para o mesmo, e os vários enigmas.

Esta atividade foi aplicada na PES2, no 7.º ano sendo o domínio trabalhado o da Informação (I7). O objetivo fundamental era que o aluno explorasse diferentes tipos de *software* e os descritores trabalhados nesta atividade foram: identificar as principais diferenças entre sistema operativo e *software* de aplicação e reconhecer os conceitos de propriedade intelectual e de direitos de autor aplicados ao *software*, diferenciando *software* livre, *software* proprietário e *software* comercial.

Esta caça ao tesouro era composta por sete enigmas, funcionando como charadas, sendo que para cada uma delas disponibilizávamos entre uma a três pistas, consoante o grau de dificuldade. Para os alunos chegarem à solução da charada, recolhemos minuciosamente um conjunto de pistas seleccionadas a partir de diferentes páginas *Web*. Por cada enigma achado, foi solicitado a cada grupo que registasse a

⁴ Disponível em; <http://2013esdm.wix.com/ctesouro7ano#!enigmafinal/cw99>

respetiva resposta numa folha. Reunidas as sete respostas aos enigmas, o grupo teria de aceder à plataforma *Moodle* e verificar se as respostas estavam todas corretas. Se sim, poderiam prosseguir para o enigma final que consistia em elaborar uma apresentação na ferramenta *PowerPoint* sobre os conteúdos trabalhados em cada enigma.



Figura 2.10 - Caça ao tesouro: À descoberta do *Software*

Segundo Cruz (2009), neste tipo de recurso deve-se atribuir um título apelativo, assim, como estratégia utilizámos o nome “Caça ao Tesouro: À descoberta do *software*”, já por si fator motivacional. Uma vez que fazia todo o sentido existir um prémio final, no término da atividade os grupos que terminaram a atividade com sucesso foram premiados.

O resultado final foi bastante animador dado praticamente todos os grupos terem conseguido terminar o desafio final e mostrarem-se efetivamente entusiasmados e motivados. Desta forma, proporcionámos uma aula diferente e acreditamos que esta potenciou a aprendizagem dos conteúdos.

Infográfico

Outro recurso utilizado na prática letiva foi o infográfico. Segundo Costa & Tarouco (2010, p.2), os infográficos “são representações visuais de informação” que servem para facilitar a compreensão da informação mais complexa, onde há a necessidade dos conteúdos serem compreendidos de forma rápida e clara, processo esse facilitado pela combinação de imagens, texto, gráficos, diagramas, mapas, som, vídeos, ícones, etc.

Diversos autores apontam grandes potencialidades para a utilização deste recurso em contexto sala de aula. Júnior, Lisboa & Coutinho (2011b) enumeram vários exemplos, entre eles: o facto de o aluno ter a oportunidade de acompanhar passo a passo um processo; a diversidade de imagens e esquemas que facilitam a retenção da informação na memória; as imagens ao captarem a atenção do aluno poderão desenvolver capacidades cognitivas de interpretação, análise e síntese; a possibilidade de o aluno manipular o infográfico as vezes que necessitar até conseguir realizar a compreensão total do processo; tem ainda a mais-valia de poder ser utilizado pelo aluno com uma fonte de informação, um recurso para explorar e para resolução de problemas.

O núcleo de estágio optou por criar um infográfico⁵ (v. figura 2.11) que foi utilizado na PES2, com a turma de 7.º ano, podendo assim testar o seu potencial no processo ensino-aprendizagem. Foi aplicado no domínio da informação (I7), o nosso objetivo principal era fomentar nos alunos a utilização adequada do computador e/ou dispositivos eletrónicos similares que processem dados. O descritor dinamizado nesta atividade foi: conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrónicos similares. A atividade culminava com a criação de uma história digital na ferramenta *Movie Maker*, com base no tema “Regras de ergonomia na utilização do computador”, abrindo espaço para o aluno fortalecer os conhecimentos adquiridos.

⁵ Disponível em: <https://magic.piktochart.com/output/1045090-ergonomia>



Figura 2.11 - Infográfico

Após examinarmos com a devida atenção as histórias produzidas pelos discentes, podemos afirmar que esta atividade, que teve por base apresentações visuais, facilitou a compreensão e a interiorização da matéria, tendo estimulado a criatividade para expressão e transmissão das ideias.

JClíc

Referenciando Silva (2013), o *JClíc* trata-se de uma ferramenta gratuita, que permite o desenvolvimento de jogos e de um leque extremamente vasto de atividades multimédia, para ser aplicado em qualquer área do ensino. Alguns exemplos de atividades são: quebra-cabeças, jogos de memória, preenchimento de lacunas, palavras cruzadas, entre outras.

De acordo com Silva (2013, p. 33), “o *software Jclíc* permite a criação de inúmeros pacotes de atividades para qualquer atividade curricular, em qualquer série e componente, podendo fazer uso de sons, vídeos e imagens”. Pode ser utilizada para qualquer ano de escolaridade, permitindo ainda a conceção de atividades concretas para conteúdos mais transversais.

O grupo de estágio concebeu quatro jogos ⁶ que se encontram disponíveis no site criado para o efeito (v. figura 2.12). Estes jogos foram aplicados ao 7.º ano, na PES2, associados ao domínio da Informação (I7). A nossa finalidade era que o aluno desenvolvesse competências de análise da informação na Internet. Os descritores trabalhados nos jogos foram: analisar a informação disponível de forma crítica; respeitar os direitos de autor e a propriedade intelectual; executar um trabalho de pesquisa e de análise de informação obtida na Internet sobre um dado tema.



Figura 2.12 - Página Web dos jogos JClíc

⁶ Disponível em: <http://analyzerinformationgames.weebly.com/>

Um dos jogos denominado "Analyzing the Information" (v. figura 2.13) tinha como objetivo trabalhar competências relacionadas com pesquisas na Internet dado serem essenciais para poder utilizar toda a informação que está disponível sem perder demasiado tempo, tendo o cuidado de analisar a credibilidade das fontes selecionadas. Este jogo consistia em completar frases com palavras que foram ocultadas, selecionando a resposta correta a partir de uma lista.

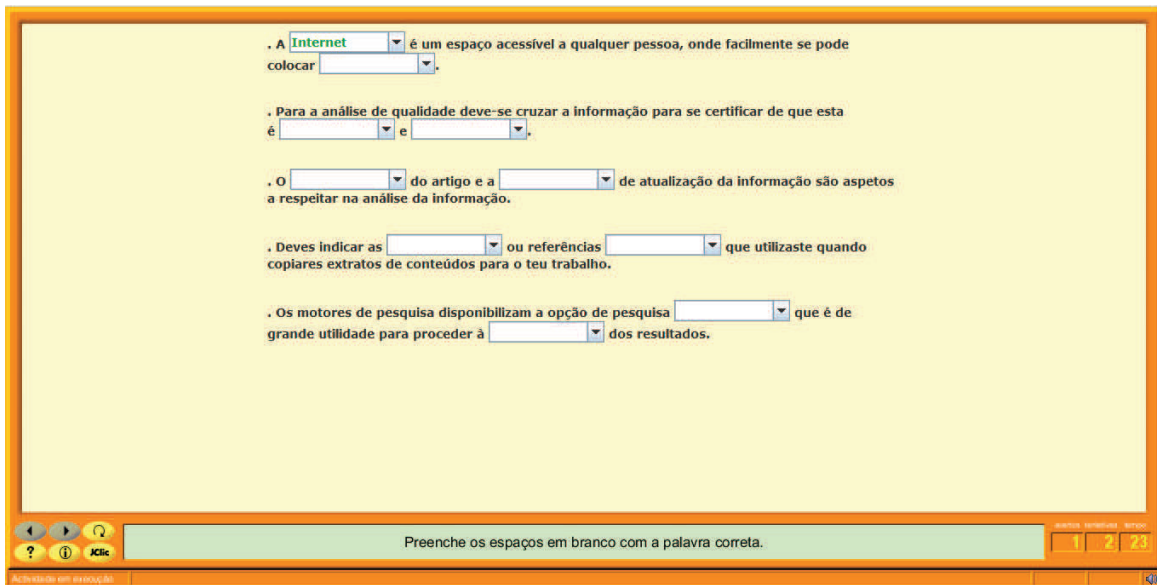


Figura 2.13 – Jogo "Analyzing the Information"

Outro dos jogos desenvolvidos “Copyright and Intellectual Property” (v. figura 2.14) trabalhava competências relacionadas com os direitos de autor.

O surgimento da Internet levantou novos problemas e desafios no que respeita aos direitos de autor. O baixo custo da publicação na *Web*, a facilidade de publicação, a reutilização de textos expostos na *Web* e a ausência de fronteiras, tornaram difícil a proteção dos direitos de autor. Este jogo era composto por dois conjuntos de informação, cada parte do conjunto original correspondia a uma, e somente uma, parte do segundo conjunto.

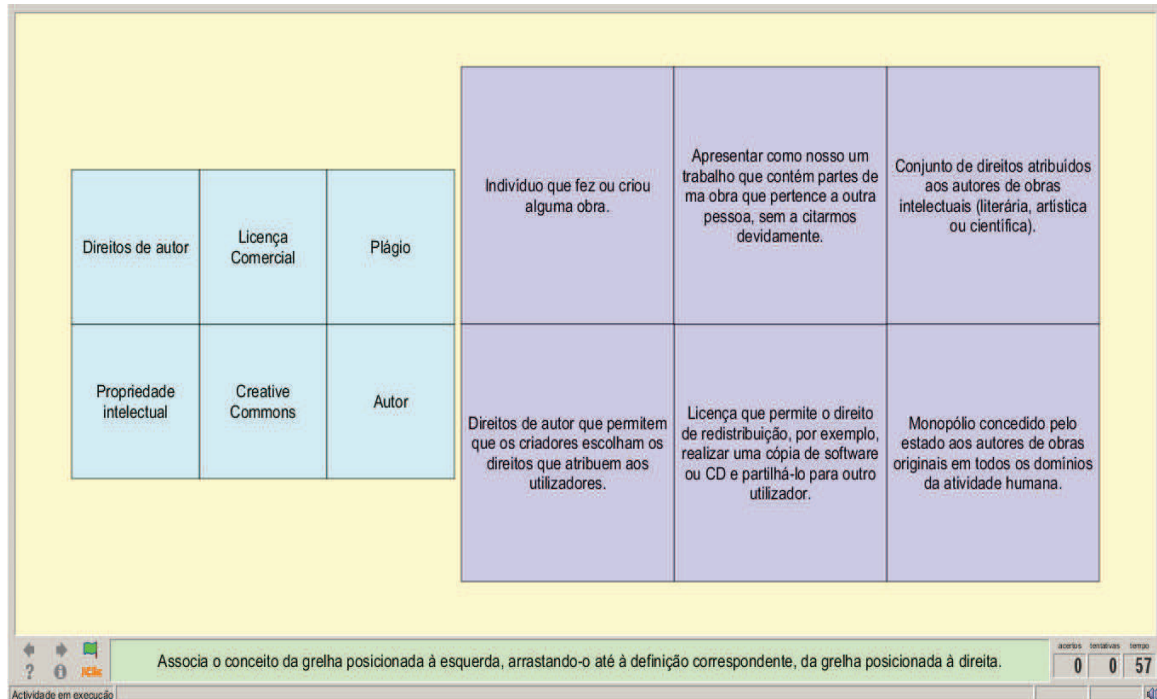


Figura 2.14 – Jogo " Copyright and Intellectual Property"

Findada a atividade, o balanço final foi positivo, a envolvimento dos alunos para com os jogos foi notória, por isso acreditamos nos potenciais deste recurso.

Quiz

Em 2010, Pacheco referiu que a *Quiz* consiste num conjunto de perguntas, sob a forma de um questionário ou teste. No ensino tem sido bastante utilizada na avaliação diagnóstica e na avaliação formativa.

Esta ferramenta é usualmente utilizada na avaliação da aprendizagem, na avaliação institucional de disciplinas semipresenciais e à distância, e em pesquisas de opinião (Pacheco, 2010).

Para a criação das *quizzes*, o núcleo de estágio utilizou a plataforma *Moodle*. Nesta é possível criar diferentes formas de resposta, tais como verdadeiro ou falso, escolha múltipla, associação, numéricas, resposta curta, valores, etc. Oferece também a possibilidade de escolher perguntas aleatoriamente, corrigir automaticamente as respostas e, ainda, exportar os resultados para a ferramenta *Excel*, onde será possível tratar os resultados finais (Ricardo, 2010).

Uma das várias *quizzes* desenvolvidas pelo núcleo de estágio foi o jogo intitulado por “*True or False Game*” (v. figura 2.15), composto por seis questões, do tipo escolha múltipla, sendo que praticamente todas elas ofereciam quatro opções de escolha.

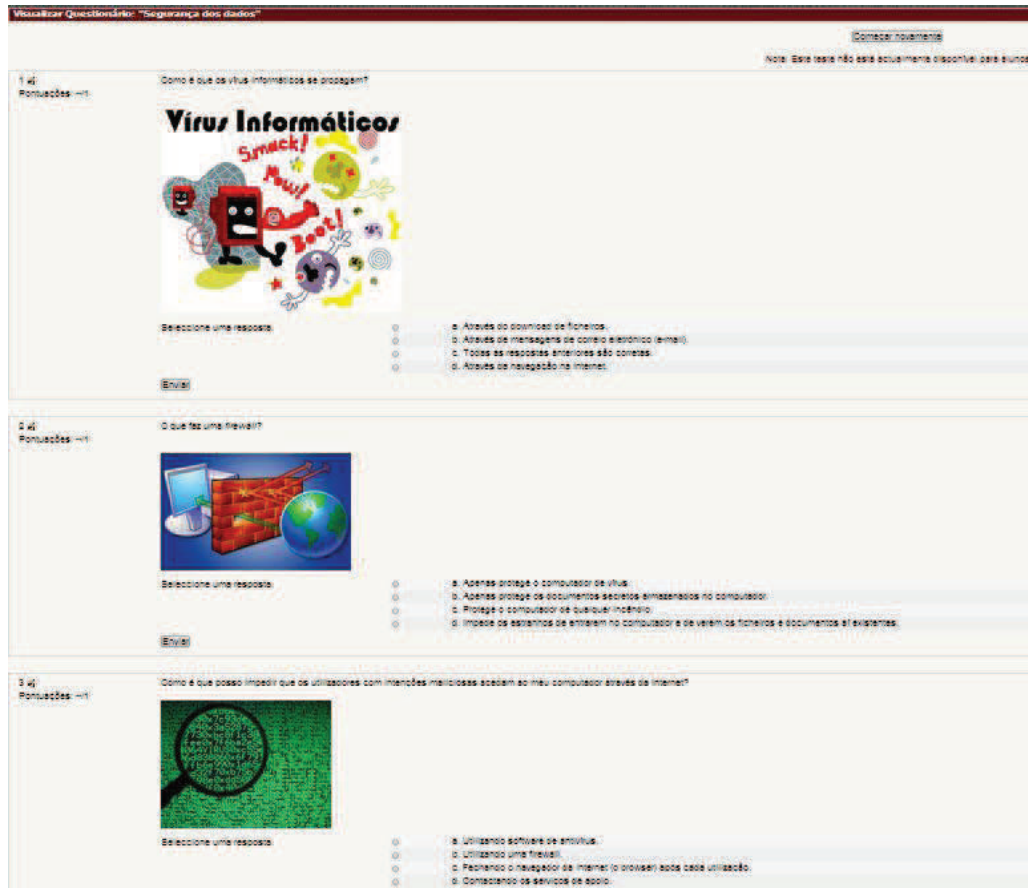


Figura 2.15 - Quiz criada na plataforma Moodle

Esta foi aplicada ao 8.º ano, na PES1, no domínio da Informação (I8), sendo que o objetivo principal era promover no discente a gestão eficiente dos dados armazenados na Internet e consciencializá-lo da importância de garantir a segurança dos dados. Esta *quiz* foi criada com o propósito de dar ao aluno um *feedback* imediato do número de respostas corretas, logo após ele as submeter.

É de realçar o ambiente competitivo que a *quiz* proporcionou, sendo que os alunos reagiram agradavelmente, competindo entre eles de forma saudável, gerando de uma forma descontraída aprendizagens.

Timeline

A *Timeline* é uma ferramenta visual organizada numa linha de tempo. É, portanto, uma forma de exibir uma lista de eventos por ordem cronológica. Tipicamente é exibida uma barra com diferentes datas, cada uma delas associada a um marco histórico (Anónimo, 2014).

Ao desenvolvermos uma *Timeline*⁷ (v. figura 2.16), cujo conteúdo estava integrado do domínio da Informação (I7), tínhamos como intenção que o aluno percebesse a evolução do mundo das tecnologias. Os descritores trabalhados nesta atividade foram: compreender a evolução das TIC e o seu papel no mundo contemporâneo e conhecer os grandes marcos da história das TIC.

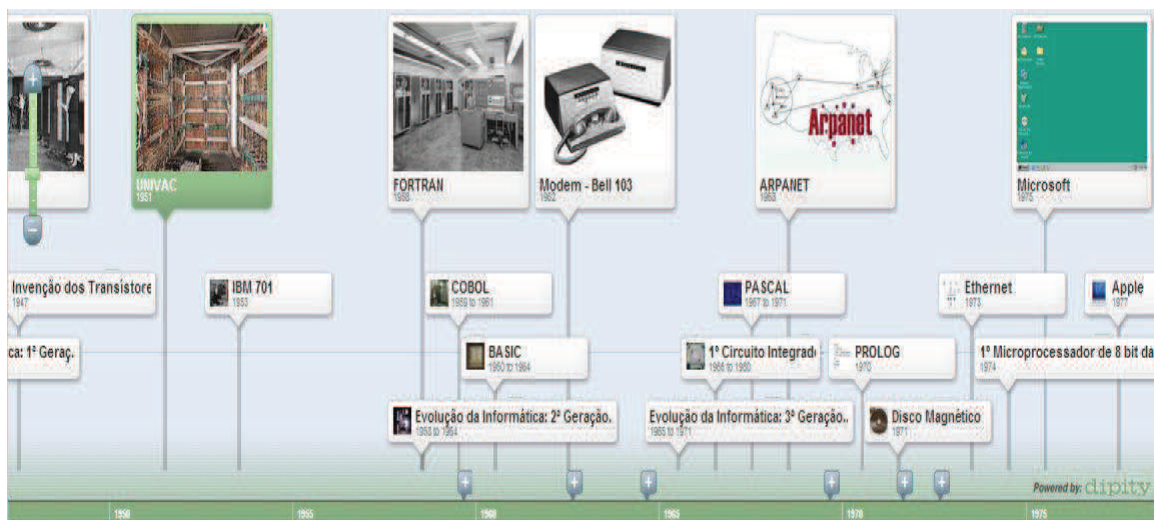


Figura 2.16 - *Timeline*

Depois de terminarem a visualização e análise da *Timeline*, os estudantes elegeram, de acordo com a opinião pessoal, o marco mais relevante para a história das TIC. De seguida, findaram esta atividade com uma investigação pela Internet, na procura de desenvolver um breve trabalho acerca do marco escolhido.

Este recurso foi bastante útil para os alunos compreenderem os marcos mais importantes na história das TIC e estabelecerem uma relação entre eles. Deste modo, foi-lhes possível ficar com uma ideia das mudanças que ocorreram ao longo das várias datas embutidas na *Timeline*. À medida que avançavam na linha do tempo, foi visível a

⁷ Disponível em: <http://www.dipity.com/PECItimeline/>

curiosidade e a vontade que estes alunos manifestaram para descobrir mais acontecimentos que marcaram a história.

WebQuest

De acordo com Castro & Tavares (2005, p.1), uma *WebQuest* “consiste numa abordagem à organização de conteúdos *Web* no contexto do ensino, traduzindo-se em desafios a que os alunos respondem usando a Internet”. Esta foi pensada para envolver o aluno no trabalho de criação de tarefas, utilizando o potencial da Internet para o cativar (Abar & Barbosa, 2008). Consiste pois num desafio lançado aos alunos, o qual implica a preparação prévia de atividades por parte do professor, cujos recursos utilizados para chegar à solução das tarefas podem ser encontrados na sua grande maioria através da Internet. O desafio é transformado num produto final e pode ser apresentado aos colegas e docente de forma a ser avaliado (Abar & Barbosa, 2008).

Este recurso pedagógico⁸ (v. figura 2.17) foi utilizado concretamente no domínio da informação (I8), com a turma de 8.º ano, na PES1.



Figura 2.17 - *WebQuest*: Uma viagem pela *Web*..

⁸ Disponível em: <http://foreveryg.wix.com/ticwebquest>

A nossa pretensão era que os alunos ficassem com uma noção geral de que, dada a imensidão de informação disponível *online*, é essencial que estes saibam utilizar determinadas regras de pesquisa, de forma a conseguirem encontrar aquilo que pretendem. Os descritores explorados nesta atividade foram os seguintes: explorar as funções de pesquisa disponíveis no motor de pesquisa; pesquisar a informação em diferentes fontes/formatos (texto, imagem, vídeo e som); filtrar a informação.

Após a sua aplicação, o *feedback* dos alunos foi positivo. Analisados os trabalhos desenvolvidos, percebemos que os objetivos foram alcançados, tendo em conta que estes revelaram a aquisição de novas competências nas TIC, nomeadamente a pesquisa, a análise e a seleção de informação importante.

2.6 Atividades não letivas

Para dar seguimento à descrição da prática letiva, compete-nos referir as atividades de âmbito não letivo, desenvolvidas pelo grupo de estágio.

Todas elas contribuíram para a formação do professor estagiário e para a sua integração na dinâmica escolar, contribuindo para que este se torne num ser humano mais completo, sabendo de antemão que o caminho a percorrer é contínuo e haverá muito para aprender.

2.6.1 Dia da Internet Segura

Palestra “Segurança na Internet”

Desde 2004 que se comemora o “Dia da Internet Segura”, por conta de uma iniciativa da Comissão Europeia. O objetivo é promover o uso consciente, seguro e responsável da *Web* e de telemóveis, principalmente entre jovens e crianças de todo o mundo.

No âmbito desta comemoração, o núcleo de estágio organizou uma palestra “Segurança na Internet: juntos vamos criar uma Internet melhor!” (v. figura 2.18), de forma a assinalar o dia junto da escola e da comunidade educativa.



Figura 2.18 - Palestra subordinada ao tema “Segurança na Internet”

Esta decorreu na escola sede do agrupamento, no dia 5 de fevereiro, ministrada por um Inspetor da Polícia Judiciária. Considerámos importante a presença deste orador, devido à imagem de autoridade a que lhe é associada e por este lidar diariamente com situações relacionadas com o tema em questão.

Esta atividade teve como público-alvo os alunos de 7.º e 8.º anos de escolaridade, uma vez que as Metas Curriculares ressaltam a importância de consciencializar os estudantes para os perigos que decorrem da utilização da Internet.

Para a promoção e divulgação da atividade, criámos um cartaz alusivo ao tema da palestra (v. figura 2.19), exposto num local estratégico, onde toda a comunidade escolar tinha acesso.

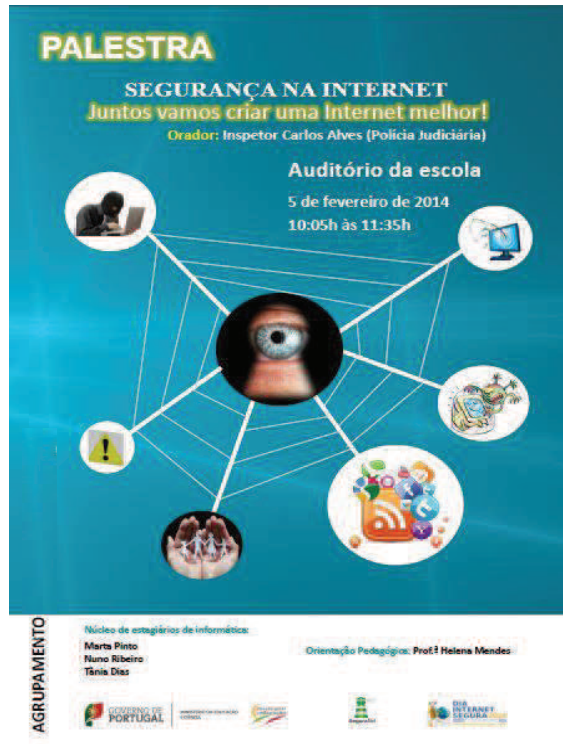


Figura 2.19 - Cartaz do Dia da Internet Mais Segura

Para reforçar a mensagem que pretendíamos transmitir aos alunos, criámos folhetos (v. figura 2.20) subordinados ao tema, os quais foram distribuídos no final da palestra.



Figura 2.20 - Folheto do Dia da Internet Mais Segura

Estes faziam referência ao programa *SeguraNet*, um *site* que se dedica à promoção de uma utilização esclarecida, crítica e segura da Internet, quer pelas crianças e jovens, quer pelas famílias, trabalhadores e cidadãos no geral.

Esta palestra foi bem-sucedida e teve um grande impacto junto dos alunos. Acreditamos que foi importante o orador ter utilizado uma abordagem extremamente adequada à idade deles, fazendo referência a situações inadvertidas, de uma utilização menos consciente da Internet, cujos protagonistas eram também adolescentes. Durante a palestra, alguns alunos colocaram questões, revelando interesse e preocupação pelo assunto.

Ações de sensibilização “Segurança na Internet”

Ainda para assinalar o Dia da Internet Segura, ao longo de uma semana decorreu um conjunto de ações de sensibilização na escola onde realizámos a PES2, mais concretamente na biblioteca. Durante estas ações vários professores foram convidados a sensibilizar os alunos para este tema, incluindo os professores estagiários. Para o efeito foi utilizada uma apresentação criada em *PowerPoint* concebida pela representante da biblioteca (v. figura 2.21).



Figura 2.21 – Apresentação utilizada nas ações da Semana da Internet Segura

Estas ações foram extremamente importantes, uma vez que existem ainda muitos alunos com diversas dúvidas, que antes nos pareciam básicas e do conhecimento geral, mas que com uma análise mais cuidadosa podemos perceber que ainda carecem da nossa atenção.

2.6.2 Oficina Multimédia

De forma a cumprir o plano anual de atividades, o núcleo de estágio organizou uma oficina multimédia na escola sede do agrupamento. Esta decorria todas as semanas à sexta-feira, das 13:30h às 15:00h, numa sala de informática.

A oficina era dirigida a toda a comunidade escolar, sendo que pretendíamos divulgar ferramentas educativas da *Web 2.0* pertinentes para a promoção da inovação da prática pedagógica de ensino, prestar apoio e detetar avarias de computador, quer a nível de *hardware* quer a nível de *software* e, esporadicamente, proporcionar sessões cinematográficas cuja temática tivesse alguma relação com as novas tecnologias.

Para promover a oficina, desenvolvemos uma página *Web*⁹ (v. figura 2.22) que facultava todas as informações respeitantes a esta atividade.



Figura 2.22 - Página *Web* da Oficina Multimédia

⁹ Disponível em: <http://2013esdm.wix.com/oficinamultimedia>

Criámos também um cartaz (v. figura 2.23) colocado em locais distintos da escola, onde toda a comunidade pudesse visualizar.



Figura 2.23 - Cartaz da Oficina Multimédia

Apesar de todos os esforços, dedicação e divulgação imputados a esta atividade, o balanço final não foi o que nós esperávamos. Acreditamos que o facto de a oficina se realizar à sexta-feira prejudicou o sucesso da mesma, pois a maior parte dos alunos nesta escola não tinha aulas da parte da tarde, coincidindo o horário da oficina com o horário das atividades extracurriculares. Para além disso, as salas de TIC, onde seria possível realizar a oficina, só estavam disponíveis na hora de almoço, levando a que os alunos não tivessem disponibilidade para comparecer.

Apesar do esforço inglório, e dentro daquilo que nos foi possível realizar, a oficina decorreu até ao fim do ano letivo.

2.6.3 Semana de *Workshops*

Conforme previsto no plano de atividades do núcleo de estágio, durante a PES2 foram ministrados *Workshops* dirigidos a alunos e professores na escola sede do agrupamento, numa sala de informática. Estes eram direcionados para o ensino e tinham como finalidade promover a conceção de recursos didáticos. Deste modo, os participantes teriam oportunidade de conhecer ferramentas educativas estimulantes e inovadoras para usar em contexto sala de aula.

Inicialmente tínhamos previsto que esta atividade decorreria ao longo de uma semana, por isso atribuímos a designação “Semana de *Workshops*”. Contudo, tivemos de ajustar a agenda de acordo com a disponibilidade horária dos docentes, acabando por se estender ao longo de aproximadamente um mês, entre maio e junho.

A divulgação desta atividade foi feita com base na criação de uma página *Web*¹⁰ (v. figura 2.24) que continha toda a informação necessária para a consulta de datas, objetivos e material a ser utilizado durante os *Workshops*.



Figura 2.24 - Página *Web* da semana de *Workshops*

Produzimos cartazes (v. figuras 2.25 e 2.26) respeitantes aos dois temas principais que protagonizaram a atividade, distribuídos pelas duas escolas onde

¹⁰ Disponível em: <http://2013esdm.wix.com/workshops>

decorreu a PES, em diferentes locais. Junto de cada cartaz, colocámos uma ficha de inscrição, na qual o professor podia preencher e inscrever-se. Solicitámos ao diretor da escola sede que enviasse um *e-mail* de divulgação da atividade a todos os docentes do agrupamento. Em relação aos alunos, foi pedido a cada diretor de turma que difundisse a mensagem à turma a seu cargo.

Sem@n@ De WORKSHOPS

Criação de Apresentações Dinâmicas no Prezi

Aprenda a criar apresentações dinâmicas e interativas, organizar textos, imagens, vídeos e elementos gráficos de forma prática.

QUANDO
22 de maio de 2014
15:15h às 16:45h

ONDE
Sala TIC 3
Escola Secundária D. Maria II

Formadores
Marta Pinto
Nuno Ribeiro

INSCRIÇÕES: Preencha o Formulário de Inscrição junto a este cartaz

GRATUITO

ORGANIZAÇÃO
Núcleo de estágio de Informática:
Marta Pinto
Nuno Ribeiro
Tânia Dias

Orientação:
Prof.ª Helena Mendes

DESTINATÁRIOS
Todos os professores do Agrupamento de escolas D. Maria II

CONTACTOS
rosendo.pinto@gmail.com
nuno.gcr@outlook.com

Será emitido um certificado de participação
Mestrado em Ensino de Informática - Universidade Católica Portuguesa

Figura 2.25 - Cartaz de divulgação do *Workshop* sobre *Prezi*

Sem@n@ De WORKSHOPS

WebQuest no Ensino e na Aprendizagem

Aprenda a criar uma WebQuest interativa como um instrumento de motivação pedagógica e educativa.

QUANDO
20 de maio de 2014
17:00h às 18:30h
e
27 de maio de 2014
17:00h às 18:30h

ONDE
Sala TIC 3
Escola Secundária D. Maria II

Formadora
Tânia Dias

INSCRIÇÕES: Preencha o Formulário de Inscrição junto a este cartaz

GRATUITO

ORGANIZAÇÃO
Núcleo de estágio de Informática:
Marta Pinto
Nuno Ribeiro
Tânia Dias

Orientação:
Prof.ª Helena Mendes

DESTINATÁRIOS
Todos os professores do Agrupamento de escolas D. Maria II

CONTACTO
tmb189@hotmail.com

Será emitido um certificado de participação
Mestrado em Ensino de Informática - Universidade Católica Portuguesa

Figura 2.26 - Cartaz de divulgação do *Workshop* sobre *WebQuest*

Um dos temas, denominado por “Criação de Apresentações Dinâmicas no *Prezi*”, tinha como finalidade ensinar a criar apresentações dinâmicas e interativas, organizar textos, imagens, vídeos e elementos gráficos de forma prática. O outro tema, designado por “*WebQuest* no Ensino e na Aprendizagem”, tinha como objetivo ensinar

a criar *WebQuests* interativas como um instrumento de motivação pedagógica e educativa.

Todos eles tiveram uma duração de 90 minutos, o primeiro, sobre a ferramenta *Prezi*, decorreu em maio onde estiveram presentes professores e alunos. O balanço final desta sessão foi de tal forma positivo que os professores solicitaram o agendamento de outra sessão. Deste modo, essa segunda sessão decorreu em junho, onde participaram apenas professores. O resultado não poderia ter sido melhor. Todos os participantes reconheceram as potencialidades da ferramenta e assumiram que iriam passar a utilizá-la em contexto sala de aula.

Em relação ao *Workshop* dirigido a alunos, teve lugar em maio e foi ministrado a duas turmas distintas. Este foi bem-sucedido, sendo que os discentes tiveram uma participação ativa, onde foi possível despertar-lhes o interesse e a curiosidade para aprofundar os conhecimentos da ferramenta.

O *Workshop* sobre o segundo tema dirigido a professores, foi dividido em duas sessões, uma vez que pretendíamos que estes construíssem uma *WebQuest*, o que não seria factível numa só sessão. Percebemos que os participantes consideraram o *Workshop* extremamente útil, tendo revelado interesse em utilizá-la, apesar de esta implicar bastante trabalho.

Uma vez que cada elemento do núcleo de estágio ficou responsável pela dinamização e apresentação de um *Workshop*, de seguida, tecemos algumas considerações importantes sobre o mesmo.

No *Workshop* “Criação de Apresentações Dinâmicas no *Prezi*”, criámos diversos materiais disponibilizados no *site* criado para o efeito (cf. anexo II - B), nomeadamente uma apresentação no *Prezi* (v.

Figura 2.27) para a exposição do conteúdo; uma ficha orientada que permitia colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a anterior apresentação; uma segunda ficha que solicitava a criação de uma apresentação de raiz, esta sim sem qualquer orientação, abrindo espaço para os participantes consolidarem os conteúdos apreendidos; reunimos vários exemplos de apresentações realizadas na ferramenta *Prezi*, utilizadas como recurso pedagógico e categorizadas pelas várias áreas disciplinares.

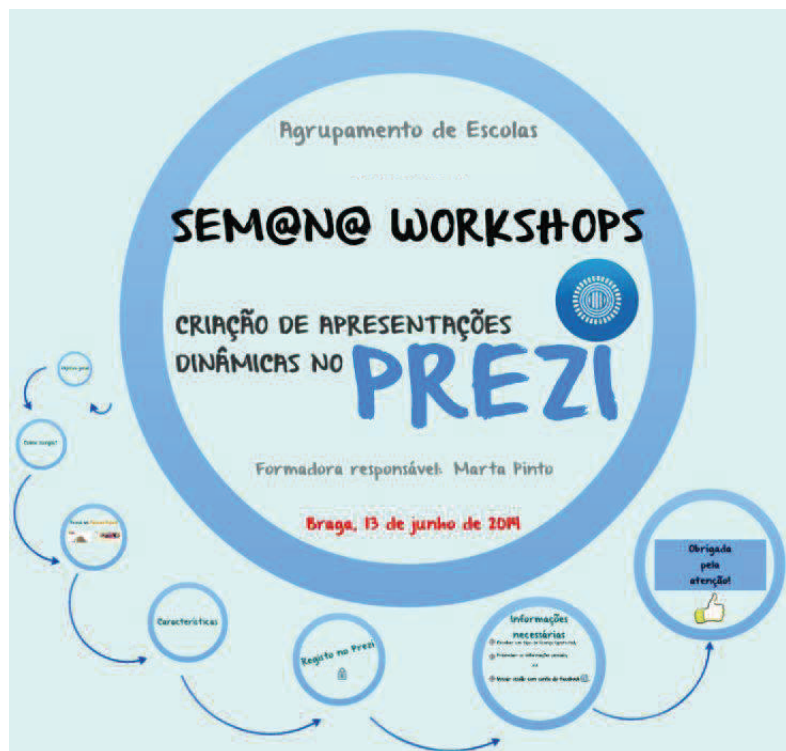


Figura 2.27 - Apresentação utilizada no *Workshop* sobre *Prezi*

A *Web 2.0* veio trazer uma alteração substancial na forma como os utilizadores da Internet passaram a relacionar-se com as TIC e aumentar fortemente o potencial do uso de ferramentas que permitem aos utilizadores da Internet passarem de consumidores

passivos de informação a intervenientes ativos e produtores de conteúdos. Na base dessa mudança está a possibilidade dos utilizadores poderem criar os seus próprios documentos e publicá-los automaticamente na rede, sem que para isso precisem de ter conhecimentos de programação (Bottentuit & Coutinho, 2009).

Na escola, são cada vez mais os que entendem, essa passagem da *Web 1.0* para a *Web 2.0*, a janela de oportunidade que faltava para integrar as TIC como ferramenta facilitadora do desenvolvimento do currículo. O crescimento muito significativo do número de computadores, tanto nas escolas como em casa de milhares de alunos, o aumento da velocidade e a diminuição do custo no acesso à Internet, completam o cenário que torna a utilização das TIC em contexto educativo como incontornável, uma vez que mesmo que os alunos não as utilizem na escola, acabarão por utilizá-las fora dela, entre outros, para fins educativos.

Assim, procuramos tirar partido e rentabilizar a prática (extraescolar) do uso de ferramentas *Web 2.0* e trazê-la para a sala de aula, procurando proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa a alunos e professores, particularmente através da ferramenta *Prezi*.

Após realizarmos um balanço final da atividade, consideramos que foi extremamente positivo e que conseguimos atingir os objetivos estipulados. Por um lado, promover e desenvolver algumas competências, nomeadamente motivar os alunos e os professores para a aprendizagem das TIC e divulgar as novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem, por outro lado, aproximar o núcleo de estágio à comunidade escolar.

2.6.4 Uma aula de outro nível de ensino: o ensino secundário

No início do ano letivo, foi definido que a concretização da PES implicava a observação de uma aula integrada num ano de escolaridade do ensino secundário, já que a PES concretizada pelo núcleo de estágio efetuava-se ao nível do ensino básico.

O professor responsável por ministrar a aula assistida pelo grupo de estágio era efetivo na escola sede do agrupamento e lecionava diferentes disciplinas de informática, estando responsável pelos cursos de ensino profissional.

Por conveniência horária, quer para o professor quer para os estagiários, a aula observada decorreu numa turma de 10.º ano de escolaridade na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, fazendo parte do curso de ensino profissional, Técnico de Serviços Jurídicos, no módulo de Páginas *Web*.

Uma vez que os alunos, distribuídos por grupos, se encontravam a desenvolver páginas *Web*, construídas com o auxílio da ferramenta *Google Sites*, acerca de um tema escolhido pelos próprios, esta aula coincidiu com a apresentação e defesa desses trabalhos.

Fazendo uma análise geral da aula observada, e refletindo sobre os conteúdos programáticos trabalhados, podemos afirmar que esperávamos que os alunos defendessem os seus trabalhos focando aspetos relacionados com a conceção técnica da página *Web*, apresentando para o efeito uma justificação dos recursos utilizados e considerações finais do projeto concebido. Contudo, tal não aconteceu, já que os alunos limitaram-se a apresentar o tema trabalhado. Outro aspeto que consideramos menos positivo foi em relação à gestão e controlo por parte do professor do mau comportamento evidenciado pelos alunos desta turma.

Reconhecemos a importância desta aula observada, enquanto professores estagiários, uma vez que nos permitiu refletir sobre a necessidade de aplicar determinadas estratégias para o bom funcionamento na sala de aula. Sabemos que não existe uma estratégia-padrão a aplicar perante uma atitude do aluno, no entanto, também reconhecemos que não podemos fechar os olhos perante atitudes impróprias.

No geral, consideramos que, devido a uma incorreta postura e má condução da aula, no âmbito de ação pedagógica existiram lacunas e diversos passos a melhorar.

2.7 Reuniões de núcleo de estágio

Durante o ano letivo em que decorreu a PES, todas as semanas o núcleo de estágio participava em reuniões de acompanhamento presididas pela professora orientadora cooperante, na escola sede do agrupamento. Estas reuniões tiveram um papel preponderante para estarmos mais atentos à nossa formação e poder evoluir enquanto futuros profissionais, sendo as mesmas sinónimo de momentos de partilha, reflexão e orientação da prática pedagógica.

Para melhorar as práticas letivas é essencial refleti-las. De acordo com Kelchtermans, “através da análise reflexiva, um professor procura adquirir conhecimentos e destrezas de modo a melhorar a eficácia do seu ensino” (2009, p.86). De facto, consideramos a reflexão dos aspetos mais importantes na formação do futuro professor. Para Alarcão é “a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar decisões cada vez mais ajustadas porque mais consciencializadas” (2000, p. 90).

O professor, ao realizar uma reflexão regular acerca da sua própria experiência, pensando criticamente, abre caminho para melhorar a sua prática, a competência profissional e a sua autonomia.

Essencialmente, as nossas reuniões tinham como finalidade elaborar as planificações anuais e os planos de aula pensados e realizados sempre com a devida antecedência; esclarecer dúvidas; partilhar opiniões e experiências; refletir sobre os métodos e estratégias de ensino a aplicar e já aplicados em cada aula; pensar nos aspetos em sala de aula a serem melhorados ou mantidos; refletir sobre as tarefas a conceber nas aulas observadas; elaborar materiais; planear a avaliação; pensar e planear as atividades não letivas; realizar uma apreciação geral sobre as aulas lecionadas pelos estagiários e relacioná-las com as opções metodológicas e os instrumentos de avaliação utilizados; refletir acerca do acompanhamento individual a prestar ao aluno e pensar criticamente sobre as práticas letivas.

Para o sucesso da PES é essencial a existência de profissionais qualificados, só assim será possível facultar ao estagiário uma orientação da prática pedagógica de qualidade e dar seguimento à formação principiada pela instituição de formação, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática (Jacinto, 2003). Consideramos que a professora orientadora cooperante teve um papel fundamental na integração dos estagiários na comunidade educativa e na instituição. Devemos em grande parte o nosso sucesso na prática pedagógica à orientadora, que nos orientou em todo o processo em contexto da prática e na componente teórica.

Também é de realçar o papel fundamental da professora orientadora científica, que sempre que necessário agendava reuniões para esclarecimento de dúvidas com o

núcleo de estágio, essenciais para melhorar a formação do estagiário e para o seu crescimento pessoal.

2.8 Atividades de relevo acadêmico

Tendo sido tão gratificante a experiência proporcionada pelo estudo realizado, e ainda no desenvolvimento do nosso estudo de caso, abraçamos outro desafio: submeter uma comunicação ao CIREI'2015. Este congresso tem por finalidade intercambiar, difundir e construir novos conhecimentos sobre recursos inovadores em educação.

Apesar de decorrer apenas em fevereiro de 2015, submetemos uma comunicação intitulada “*Digital Storytelling* na aula de TIC - Uma experiência com alunos do 7.º ano”. A comunicação relata os resultados preliminares do estudo realizado e aguardamos o resultado da análise à mesma por parte da comissão científica.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a participação do núcleo de estágio nas diversas atividades inerentes à PES constituiu e constituirá uma mais-valia para a prática de ensino.

CAPÍTULO 3 – APRENDER COM AS NARRATIVAS DIGITAIS

Neste capítulo, apresenta-se uma revisão de literatura, com o propósito de analisar e interpretar os pontos de vista de pesquisadores na área em estudo.

A revisão de literatura será desenvolvida primeiramente com base no tema a narrativa oral (3.1). Acerca deste tema, começamos por explicar a razão de este se tratar de uma atividade humana extremamente antiga (3.1.1). De seguida, descrevemos o conceito (3.2.1) e referimos as implicações do ato de contar histórias para a estimulação da criatividade e da aprendizagem (3.1.3).

A segunda parte da fundamentação teórica será desenvolvida em torno da narrativa digital (3.2). Apresentamos um esclarecimento do conceito (3.2.1). Evidenciamos as potencialidades das histórias digitais no ensino (3.2.2). A seguir enumeramos algumas das ferramentas utilizadas para a conceção de histórias digitais (3.2.3). Terminamos com uma explicação dos três C's associados a esta atividade digital (3.2.4).

3.1 Narrativa oral

Para facilitar o entendimento do tema deste relatório, começamos por analisar a narrativa sob uma perspectiva mais tradicional e que remonta a séculos passados - a narrativa oral.

3.1.1 Tradição oral: uma antiga atividade humana

De acordo com Mainardes (2007), contar histórias é considerada uma das artes mais antigas e está presente na nossa cultura há milhares de anos. Esta existe desde os mais remotos tempos da história da humanidade.

Em séculos passados existia o ritual durante a noite onde todos se juntavam em redor de uma fogueira e escutavam entusiasticamente histórias contadas por líderes sábios, estas por sua vez eram transmitidas de geração em geração. A propósito desta atividade, Meireles (1979, p.41) diria que “o ofício de contar histórias é remoto [...] e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida”.

Nas culturas mais antigas, o contador de histórias detinha um papel muito importante, social e culturalmente. Este acumulava uma dupla função – entreter e educar. Primeiramente cativava e envolvia os escutadores e, de seguida, sem que eles se apercebessem, eram-lhes incutidos valores culturais (Albuquerque, 2000). Assim, para além de o contador conseguir entreter, também causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. Preservava e difundia as histórias, as crenças, as tradições e, por sua vez, o conhecimento, que era herdado e transmitido ao longo de gerações, sendo este acontecimento designado por “tradição oral” ou “literatura oral” (Mainardes, 2007). Tahan (1961, p.24) referiu que “até aos nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”.

As histórias contadas atravessavam fronteiras, viajavam do oriente para o ocidente, de épocas extremamente antigas para o dia de hoje.

Ao contrário do que se verifica na literatura escrita, a tradição oral não é criada por uma pessoa, mas por toda uma cultura que contribui para moldá-la e adaptá-la através de gerações (Albuquerque, 2000). Devido ao aspeto atemporal do conto e também a aspetos de vitalidade e reelaboração associados ao ato de contar, o contador de histórias está ao mesmo tempo a atualizar a sua história pessoal e a universal (Miziara & Mahfoud, 2006).

Para Mainardes (2007), a tradição de contar e ouvir histórias tem diferentes significados. Está relacionada com o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de escutar o outro e de se exprimir, e a construção de identidade. Para além disso, tem inúmeras funções, como permitir a reflexão, estimular o pensamento, promover descobertas, levar ao questionamento e estabelecer ligações entre amigos, família ou conhecidos.

Durante muito tempo, contar histórias foi uma atividade oral, contudo com o aparecimento da escrita, surgiram as histórias escritas. Estas acabaram por abrir caminho, com o surgimento no século XX, da televisão, do cinema, do computador e da multimédia, ao aparecimento de outro tipo de histórias (Souza & Bernardino, 2011). Por ser um século marcado pelo audiovisual, o ato de contar histórias deixou de se basear apenas na palavra (oral ou escrita) e passou a ser representado também por imagens. Assim, hoje em dia, não somente ouvimos e lemos histórias, como também assistimos à sua representação audiovisual (Souza & Bernardino, 2011).

É por este motivo que a tradição das pessoas se reunirem para escutar uma boa história já não é o que era. A explosão dos meios tecnológicos fez com que as conversas informais em encontros presenciais, antes tão habituais, passassem a acontecer virtualmente. As crianças passaram a ter contacto com as histórias através de séries televisivas, desenhos animados e jogos de computador (Albuquerque, 2000). Não obstante, várias iniciativas locais de todo o país, procuram retomar estes encontros promovendo momentos de leitura orientada, sobretudo, para crianças e jovens.

3.1.2 O conceito

Contar histórias é uma arte mágica e poderosa, tem a capacidade de transportar o público a uma viagem emocionante para um mundo imaginário e também pode revelar os segredos obscuros do comportamento humano ou inspirar o público com o desejo de fazer ações nobres (Albuquerque, 2000). Segundo Nery (2008, p.9), “a narrativa é o produto da manifestação da expressividade que se pode materializar em linguagem, em imagem, em som e que está sempre presente na acção humana, por exemplo, na produção textual”.

É, por sua natureza, pessoal, interpretativa e exclusivamente humana. Contar histórias transmite a essência de quem somos. As histórias são um veículo privilegiado para avaliar e interpretar os acontecimentos, as experiências e os conceitos de momentos menores da vida quotidiana para a grande natureza da condição humana. É uma forma intrínseca e fundamental da comunicação humana. Mais do que qualquer outra forma de comunicação, a narração de histórias é uma parte integrante e essencial da experiência humana (Egan, 1994).

Para Nery (2008), esta atividade é uma arte interativa de usar palavras e ações para revelar os elementos e imagens de uma história, sem deixar de incentivar a imaginação do ouvinte. Para além disso, envolve uma interação entre o contador de histórias e um ou mais ouvintes, sendo que as respostas destes últimos podem influenciar a narrativa da história - uma vez que, na verdade, a narrativa surge da interação, da cooperação, e dos esforços coordenados entre o contador e a audiência.

O papel do ouvinte é criar ativamente as imagens multissensoriais, as ações e as personagens da história concebidas na sua mente, com base nas suas experiências, crenças e conhecimentos. A história acontece na mente do ouvinte, que a ouve de uma forma não passiva, ao contrário do que acontece com um espetador que recebe e armazena o conteúdo de um programa de televisão ou de um filme. Este torna-se, portanto, um cocriador da história escutada (Mainardes, 2007).

Para Tolisano (2009, p.6), “A Story is a basic principle of mind. Most of our experience, our knowledge, and our thinking is organized as stories. The mental scope of story is magnified by projection - one story helps us make sense of another. The

projection of one story onto another is parable, a basic cognitive principle that shows up everywhere, from simple actions like telling time to complex literary creations”.

De acordo com Egan (1994, p.50) “contar uma história é uma forma de estabelecer significado”. As histórias por terem um cariz afetivo estão relacionadas com significados afetivos, por isso um contador de histórias por excelência é capaz de “vibrar as emoções”. A narrativa está intimamente relacionada com a forma como o homem desenvolve o conhecimento e como interpreta a realidade (Nery, 2008).

3.1.3 Contar histórias: estimulação da criatividade e da aprendizagem

Para Csikzentmihaly (1996), a criatividade transforma a sociedade ao desenvolver a autoconfiança e a personalidade. Enriquece, portanto, a cultura promovendo uma melhor qualidade na vida do ser humano, ajudando a tornar o nosso quotidiano mais colorido e interessante.

Num momento em que a palavra empreendedorismo se encontra em voga, a inovação e o progresso apelam à criatividade, por isso, para o desenvolvimento da sociedade, há que pensar criativamente.

Parafraseando Souza & Bernardino (2011), diversos estudiosos têm referido que contar histórias incita a criatividade e a imaginação, promovendo um pensamento criador.

Tahan (1961, p.16) afirma que:

“a criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos”.

É do conhecimento geral que a aprendizagem torna-se substancialmente mais acessível e apelativa quando somos cativados. Vários são os benefícios encontrados no ato de contar histórias, desde estimular a imaginação, educar, instruir, desenvolver habilidades cognitivas e dinamizar o processo de leitura e escrita. Por ser uma atividade interativa, potencializa a linguagem (Souza & Bernardino, 2011).

Também no processo ensino-aprendizagem da criança, esta atividade marca pontos, uma vez que a ajuda a desenvolver a responsabilidade, a autoexpressão, a autoidentificação, alimentando a sua imaginação, levando-a a sentir-se estimulada e a construir, inconscientemente, o seu conhecimento sobre o mundo. Outro grande benefício é o facto de despertar emoções na criança, quase como se esta estivesse a vivenciar a própria história. Todos estes sentimentos despoletados levam a que esta, através da imaginação, exercite a capacidade de resolução de problemas com os quais se depara no seu dia-a-dia e a desenvolver o pensamento lógico, vivenciando momentos de humor, diversão e satisfação da sua curiosidade, adquirindo valores para a sua vida (Silva, Martins, & Cavalcanti, 2012).

Para Abramovich (1989, p.16) “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Este ato está intimamente ligado à vida e ao imaginário e, por isso, Machado (1994, citado por Silva, Martins, & Cavalcanti, 2012, p.37) refere que “o ato de narrar, de contar e recontar, torna-se um impulso natural do ser humano”.

3.2 Narrativa digital

Após uma análise da narrativa oral, refletirmos acerca dessa temática mas de acordo com uma perspetiva inovadora - a narrativa digital.

3.2.1 O conceito

A narrativa digital, denominação atribuída em português, ou em inglês “*Digital Storytelling*”, é uma prática que teve início em 1994 nos Estados Unidos da América. Os responsáveis pelo desenvolvimento desta produção mediática foram Dana Atchley, Joseph Lambert e Nina Mullen (Alves & Coutinho, 2012). Estes focaram-se em histórias digitais narradas na primeira pessoa, que contemplavam imagens, narração e música, enquadrando memórias e histórias marcantes. Lambert foi o cofundador do CDS (Center for Digital Storytelling), uma organização sem fins lucrativos que se dedica ao desenvolvimento de programas para apoiar as pessoas que desejam partilhar as suas histórias digitais.

Esta prática fez renascer a antiga arte de contar histórias através do uso da tecnologia. A narrativa digital trata-se de um entretenimento da narrativa que atinge o seu público através da tecnologia digital, sendo a característica que a distingue, a sua interatividade (Hull & Nelson, 2005). No vasto leque de descobertas humanas, esta forma de contar histórias tem uma tenra idade. Só em meados do século XX, com o desenvolvimento da tecnologia informática, é que este tipo de narrativa deu os seus primeiros passos. Com o avanço tecnológico - banda larga, sinais sem fio, realidade virtual - também a narrativa digital tem sofrido melhorias.

Pesquisas indicam que existem variadíssimas definições do conceito de narrativa digital, contudo, de uma forma geral, todas elas referem-se à junção da arte de contar histórias com componentes digitais. De acordo com Hull & Nelson (2005), Coutinho (2010) e Dogan (2013), trata-se de um processo de criação de um filme de curta duração, não ultrapassando normalmente os 5 minutos, apetrechado de diferentes componentes de multimídia, com o propósito de criar uma apresentação envolvente. É, portanto, um roteiro original, habitualmente em voz do próprio autor.

A possibilidade de personalizar as histórias com imagens e narração pessoal dá um significado especial não só a estas e ao criador, como também aos ouvintes. Esta prática proporciona novas maneiras de combinar diferentes meios de tecnologia, tais como gráficos, áudio, vídeo e animação. Surge ainda a oportunidade de publicar as histórias em *sites* acessíveis a todos (Robin, 2008a).

Para Tolisano “Storytelling is the interactive art of using words and actions to reveal the elements and images of a story while encouraging the listener’s imagination” (2009, p. 5).

A narrativa digital é usada em vários contextos, nomeadamente em sala de aula, no desenvolvimento da liderança, na promoção de multiculturalismo e com indivíduos que procuram capturar as suas histórias.

De acordo com Robin (2006), podemos dividir as narrativas digitais em três grandes categorias:

- Narrativas pessoais: desenvolvidas a partir de relatos que contemplam situações marcantes na vida de alguém;

- Documentários históricos: baseados em marcos históricos que servem de apoio ao entendimento do nosso passado;
- Histórias informativas: onde se faz uma abordagem a um tópico em particular de forma a passar uma mensagem instrutiva.

Segundo Robin (2008b), das três, a categoria mais utilizada é a primeira (narrativas pessoais), dado que os utilizadores quando exploram as ferramentas para criação de histórias digitais, sem terem qualquer formação, utilizam-nas preferencialmente para documentar acontecimentos importantes nas suas vidas.

Robin (2006) refere que o CDS tem ajudado na disseminação dos sete elementos que devem servir como ponto de partida para a criação de uma história digital. Conforme podemos visualizar na figura 3.1, os quatro primeiros elementos podem ser agrupados na fase da escrita da narrativa e os últimos três na fase da sua construção (Hronová, 2011).

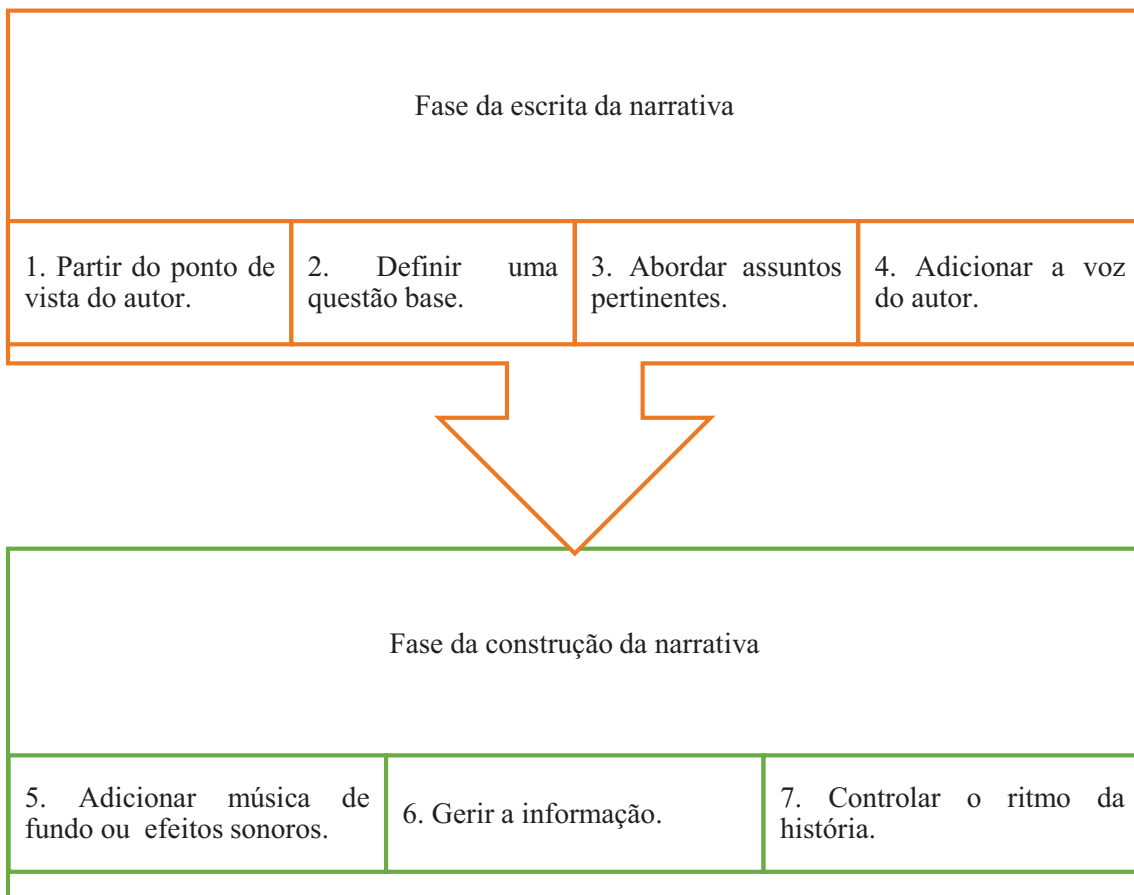


Figura 3.1 - Os sete elementos associados à criação da história digital

Quanto ao primeiro elemento - partir do ponto de vista do autor – importa referir que devemos ser capazes de responder às seguintes questões: qual é o sentido da história?; a quem se dirige a história?; qual a razão de se estar a contar uma história?. De seguida, é necessário transmitir o sentido da narrativa segundo a perspetiva do autor.

O segundo elemento - definir uma questão base – baseia-se na definição da questão-chave que captará a atenção do espetador e que será respondida até ao final da história.

O terceiro elemento - abordar assuntos pertinentes – remete-nos para a importância de o conteúdo da história ser capaz de atingir o ouvinte de uma forma pessoal e marcante.

É no quarto elemento - adicionar a voz do autor – que se personaliza a história acrescentando a voz do próprio autor e que irá permitir ao público perceber o seu contexto.

O quinto elemento – adicionar música de fundo ou efeitos sonoros – irá tornar a história mais atrativa e irá prender a atenção dos ouvintes através da inserção de música ou mesmo efeitos sonoros.

O sexto elemento – gerir a informação – remete-nos para a necessidade de não sobrecarregar demasiado a história com informação desnecessária de forma a não desviar a atenção do espetador.

O sétimo e último elemento – controlar o ritmo da história – diz respeito à importância de se encontrar a cadência mais adequada à história. Arriscamo-nos a afirmar que este elemento é o principal segredo do sucesso da narrativa

3.2.2 Potencialidades da narrativa digital no ensino

Segundo Robin (2006) e Dogan (2013), a narrativa digital tem-se revelado como uma poderosa ferramenta de ensino tanto para professores como para alunos. Esta acarreta diversos benefícios, nomeadamente, o facto de permitir a aplicação de conhecimentos em diferentes domínios, como a literacia e a criatividade. Estes podem ser testados e aprimorados quando o discente participa ativamente no processo criativo da narrativa digital (Robin, 2008a). As potencialidades do uso desta ferramenta, por professores ou alunos são várias, já que tem uma ampla gama de aplicações possíveis

(Robin, 2008b). Estas aplicações vão desde o ensino de conteúdos aos estudantes, tornando-os pesquisadores ativos e pensadores autónomos e críticos (Dogan, 2013).

Pelo facto de a atividade de contar histórias ser próprio do ser humano, para o docente, essa característica pode ser uma mais-valia, uma vez que este pode transformá-la num importantíssimo recurso de formação.

A narrativa digital é uma das novas e apelativas ferramentas tecnológicas educacionais disponíveis para uso em sala de aula (Hull & Nelson, 2005). Atualmente, com a evolução dos meios tecnológicos nas escolas e devido à oferta de aplicações informáticas de utilização livre, a produção de histórias digitais está bastante mais acessível.

Quando pensamos na utilização das histórias digitais em contexto sala de aula, a primeira questão com a qual nos deparamos é se vamos ser nós, como docentes, a criá-las como recurso pedagógico, uma forma inovadora de apresentar o conteúdo, ou se vai ser o aluno a criar as suas próprias histórias digitais respeitantes à matéria abordada. Em 2006, Robin referiu que existem várias investigações que defendem que o uso de histórias digitais, pelo professor, no início de uma aula, como apresentação inicial da matéria, tem um efeito envolvente nos alunos, conseguindo-se captar e despertar o interesse destes para explorarem novos domínios. Para além disso, por se tratar de um produto multimédia que engloba imagens fixas ou segmentos de vídeo com música de fundo ou áudio, e uma voz narrativa (Hull & Nelson, 2005), pode ajudar a tornar um conteúdo mais abstrato em algo mais perceptível. Robin também acrescentou que inúmeras pesquisas têm provado que o uso de multimédia no ensino ajuda o discente a reter novas informações e auxilia-o na compreensão e aquisição de temas considerados mais complexos.

Quando são os próprios alunos os criadores das suas histórias digitais, o cenário também é bastante vantajoso, uma vez que estes são obrigados a desenvolver os domínios da criatividade, do planeamento, da organização e da gestão do tempo. Mas, o maior benefício resulta do trabalho em equipa, o processo de colaboração, a partilha e a discussão de ideias, um ambiente onde todos são obrigados a pensar como um grupo (Robin, 2006).

No final da sua construção, os alunos têm oportunidade de partilhar as suas histórias *online* com os colegas, o que lhes permite não só criticar os seus próprios trabalhos, como o dos colegas, promovendo aprendizagens de inteligência emocional e social. Trata-se, portanto, de uma forma extremamente eficaz para envolver o discente na sua própria aprendizagem.

Em 2008b, Robin enumerou as seguintes vantagens associadas à criação de histórias digitais por parte dos alunos: *i)* desenvolve a capacidade de interpretação dos acontecimentos, para além da experiência imediata; *ii)* fomenta a comunicação de ideias em formato multimédia; *iii)* contribui para o desenvolvimento social e cognitivo através da partilha de experiências; *iv)* introduz contos clássicos que explicam a origem de uma comunidade; *v)* fomenta a valorização do património cultural; *vi)* engrandece as diferentes áreas do currículo (linguagem artística, história, ciência, entre outras); *vii)* desenvolve capacidades de escuta; *viii)* promove o entretenimento e a motivação; *ix)* favorece o desenvolvimento do vocabulário.

Em 2010, Coutinho realizou um estudo cujo objetivo era utilizar as histórias digitais como estratégia para integrar as tecnologias no currículo. Após selecionar um grupo de vinte e dois professores, que frequentavam o curso de pós-graduação em Tecnologia Educacional, foi-lhes solicitado que dessem a sua opinião acerca das vantagens e desvantagens de utilizar as histórias digitais no ensino e na aprendizagem. Apresentamos de seguida as oito vantagens mencionadas, por ordem decrescente, de forma categorizada: novas metodologias em sala de aula; novas competências; maior interesse no processo de aprendizagem; melhora a integração das TIC no currículo; maior motivação; maior criatividade; as imagens facilitam a compreensão dos conteúdos mais complexos; promove a comunicação.

As desvantagens referidas foram: a necessidade de mais formação para professores e o tempo despendido para a criação da história.

Dogan (2013) realizou um estudo onde concluiu que quando os estudantes participam ativamente no processo de criar histórias digitais desenvolvem aprendizagens próprias do século XXI. Tolisano (2009) enumera as seguintes: *i)* aprendizagem cognitiva; *ii)* criatividade e inovação; *iii)* perseverança; *iv)* literacia visual; *v)* literacia técnica; *vi)* literacia da informação; *vii)* comunicação eficaz; *viii)*

inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem; *ix*) colaboração; *x*) investigação e circulação de informação; *xi*) pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões; *xii*) cidadania digital; *xiii*) operações e conceitos tecnológicos.

A figura seguinte (v. figura 3.2) permite-nos ficar com uma noção geral do que a narrativa digital introduz na educação.

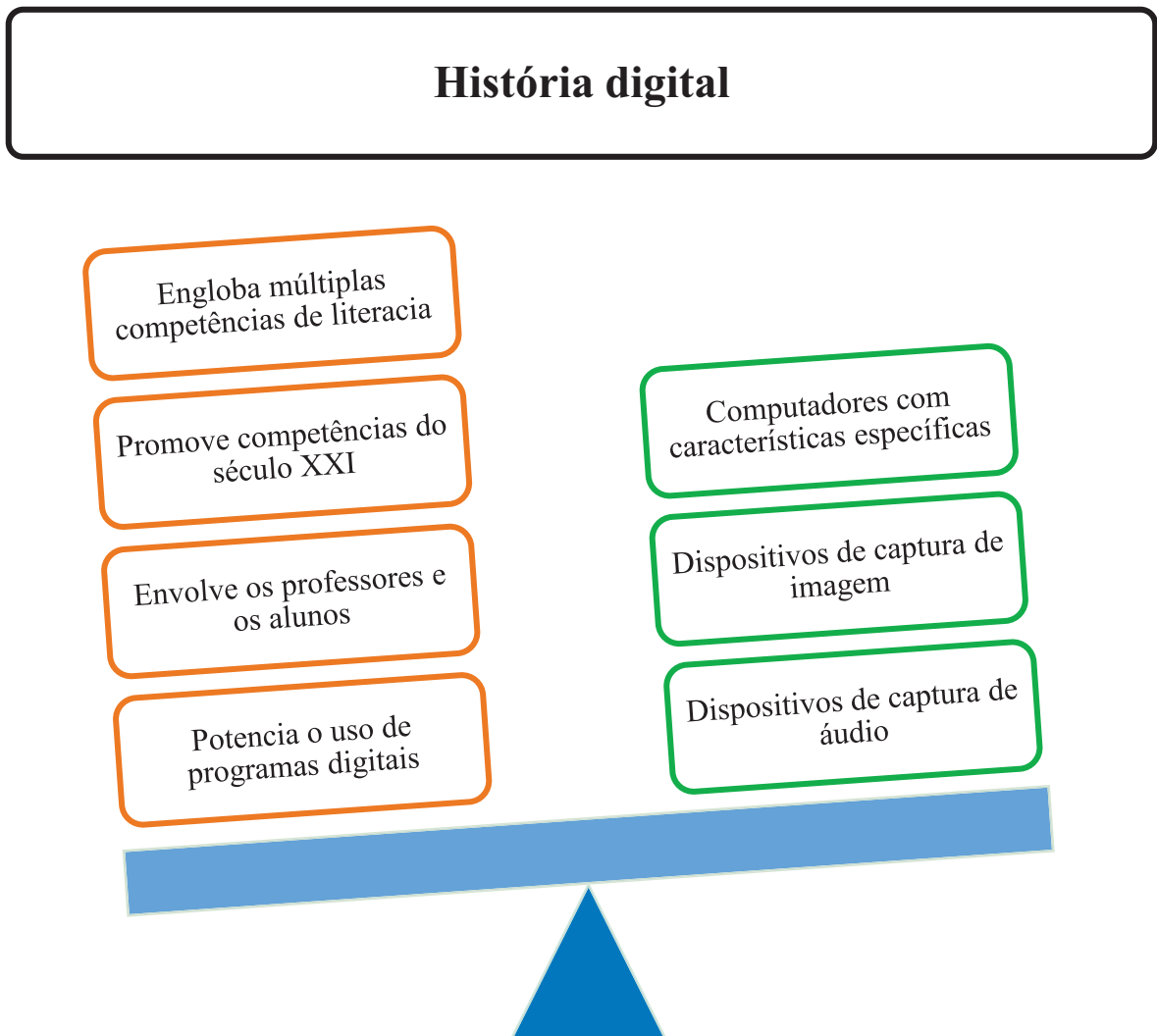


Figura 3.2 – Esquematização sobre a introdução das narrativas digitais na educação

Fonte: (Robin, 2006, p.223)

Do lado esquerdo da figura 3.2 visualizamos o que a história digital pode promover quando usada em contexto de ensino. Para além de proporcionar múltiplas competências de literacia, nomeadamente de pesquisa, escrita, organização, apresentação, resolução de problemas e avaliação, também possibilita a envolvência dos professores com os alunos no processo de criação da história digital, permitindo que estes últimos deem um significado próprio à história. Outra mais-valia é a promoção de competências próprias do século XXI, como a literacia cultural, a literacia da informação, a literacia visual, a literacia digital, entre outras. Podemos ainda referir que a narrativa digital potencia o uso de programas digitais para a criação e edição de imagens digitais, áudio e vídeo.

Do lado direito da figura 3.2 observamos o *hardware* e o *software* necessários para a construção de uma história digital. Esta exige a utilização de computadores com características específicas, nomeadamente, que disponham de recursos multimédia e ampla capacidade de armazenamento. Também devem incluir dispositivos de captura de imagem, como a câmara digital e digitalizador, e dispositivos de captura de áudio, tais como microfone de alta qualidade e gravador de voz.

3.2.3 Ferramentas utilizadas para a criação de histórias digitais

Tal como já referimos anteriormente, a conceção de histórias digitais envolve duas fases (Hronová, 2011). Na primeira – escrita - não é necessário recorrer a qualquer tipo de *software*. Na segunda fase – construção - necessitamos de optar por uma aplicação que permitirá conceber a história. De seguida, debruçar-nos-emos na análise de alguns programas gratuitos, já que falamos da utilização deste recurso em sala de aula, estando conscientes que diariamente surgem novas aplicações na *Web* que aumentam as hipóteses de criarmos uma história digital de sucesso (Tolisano, 2009).

Existem diversas ferramentas disponíveis que possibilitam a criação de narrativas digitais (v. anexo A). Algumas são gratuitas, outras pagas, alguma para *Windows* outras para *Macintosh*. Não obstante, tendo em conta que a maior parte dos computadores das escolas portuguesas estão providos de sistemas operativos *Windows*, optamos por destacar algumas (v. figura 3.3) por nos parecerem as mais indicadas para a faixa etária com que trabalhamos.

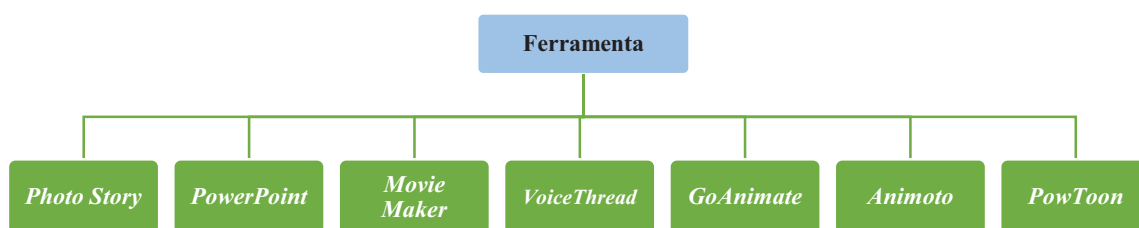


Figura 3.3 – Ferramentas para criar histórias digitais (exemplos)

Salientamos que a imensa variedade de ferramentas exige um conhecimento prévio da parte do professor em relação às potencialidades de cada uma delas em sala de aula, só assim este poderá optar por uma ferramenta tendo em vista o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno ou grupo.

Observando a tabela seguinte (v. tabela 3.1), podemos constatar que estas ferramentas destacadas apresentam características distintas, para além das suas funções, em relação à compatibilidade com o sistema operativo, a possibilidade de partilhar e publicar a história no *YouTube*, a duração máxima de tempo permitida para criar a narração e o custo da aplicação (gratuito ou pago).

Nome	Breve descrição	Sistema Operativo	Partilha no <i>YouTube</i>	Duração máxima de tempo	Custo
<i>Animoto</i>	Conceção de apresentações de <i>slides</i> com fotos, vídeos e músicas carregadas.	<i>Mac/Win</i>	✓	30 segundos ¹¹	Gratuito/Pago
<i>GoAnimate</i>	Produção de animações ao estilo dos desenhos animados.	<i>Mac/Win</i>	-----	30 minutos ¹¹	Gratuito/Pago
<i>Movie Maker</i>	Conceção de vídeos e apresentações de diapositivos no computador, com títulos, transições, efeitos, música e narração.	<i>Win</i>	✓	-----	Gratuito
<i>Photo Story</i>	Criação de uma apresentação animada com imagens e fotografias.	<i>Win</i>	✓	-----	Gratuito

¹¹ Correspondente à versão gratuita

<i>PowerPoint</i>	Produção de uma apresentação com texto, imagem, som e vídeo.	<i>Win</i>	✓	-----	Gratuito
<i>PowToon</i>	Criação de vídeo-infografias, adicionando efeitos aos textos/imagens e agregando desenhos.	<i>Mac/Win</i>	✓	5 minutos ¹¹	Gratuito/Pago
<i>VoiceThread</i>	Criação de apresentações, permitindo a combinação de voz, imagens e textos, através de comentários e discussões de grupos integrados num mesmo ambiente virtual.	<i>Mac/Win</i>	✓	30 minutos ¹¹	Gratuito/Pago

Tabela 3.1 - Breve comparação entre as ferramentas referenciadas na figura 3.3

Animoto 

İrgin & Turgut (2011) referiram que o *Animoto* trata-se de uma ferramenta *online* que gera automaticamente vídeos produzidos profissionalmente, usando a sua própria tecnologia. A construção de cada vídeo é fácil e intuitiva, permitindo uma conjugação personalizada de imagens e música escolhidas pelo utilizador. Estes autores referiram ainda que (2011, p.1):

“Animoto is one of the Web-based tools in the world of Web 2.0, which is designed with a constructivist approach encouraging students to navigate, create, and construct their knowledge. It offers an interactive environment that allows students to design learning and to be creative by constructing their own learning experiences”.

A figura 3.4 indica-nos os passos essenciais para a construção de uma história digital através da ferramenta *Animoto*.

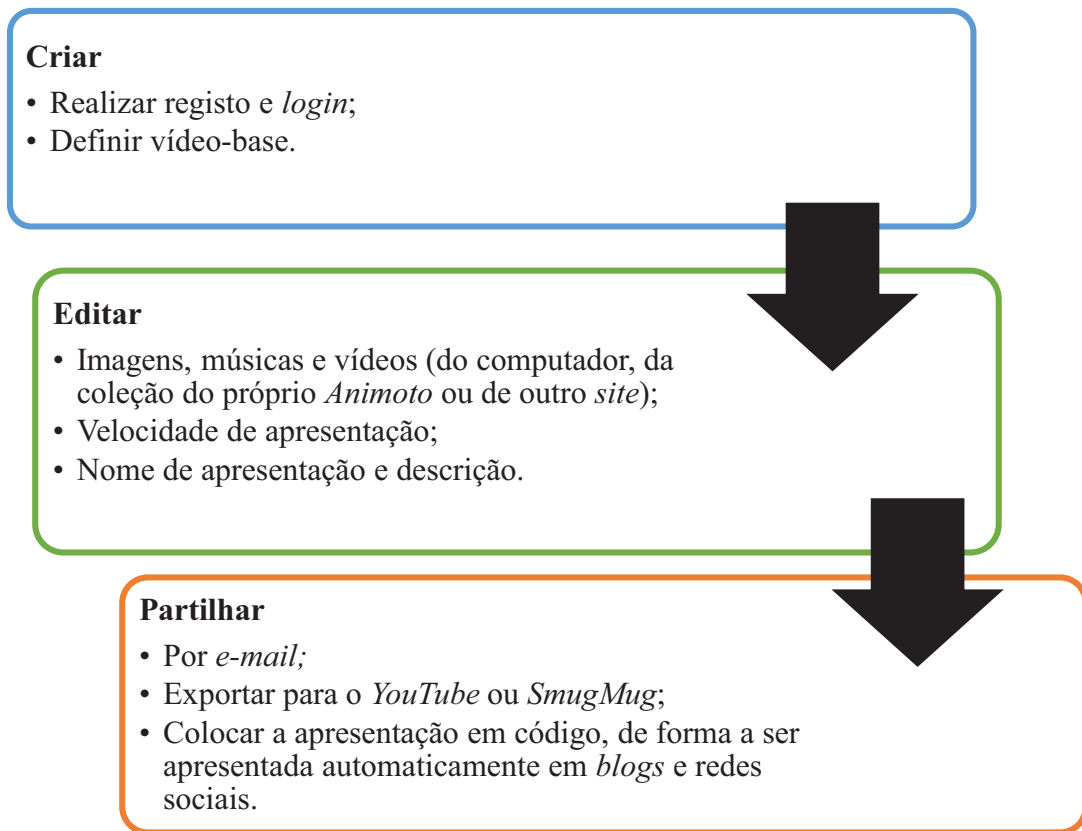


Figura 3.4 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no *Animoto*

A ferramenta *Animoto* permite-nos produzir pequenas histórias de 30 segundos (na versão gratuita). É, pois, um verdadeiro desafio à nossa capacidade de síntese, o que nos obriga a saber filtrar a informação.

A principal vantagem desta aplicação quando utilizada em sala de aula é o tempo que esta exige para criar um vídeo. É mínimo em comparação com o efeito do resultado.

O *Animoto* oferece aos professores a possibilidade de criar apresentações dinâmicas, vídeos, clipes de música e imagens. É possível depois partilhar o trabalho a partir do *Youtube*, ou somente para *download* na sala de aula.

Go!Animate **Go!Animate**

De acordo com Patrocínio (2012), a ferramenta *Go!Animate* foi criada em 2007, por Alvin Hung. Esta é utilizada para criar vídeos animados de uma forma dinâmica, rápida e acessível. Com a sua utilização conseguimos reduzir o excessivo tempo despendido, bem como os elevados custos. Acrescenta ainda que:

“é uma aplicação que permite criar histórias em quadrinhos de forma animada. É simples e prático, não sendo necessário ser perito na área para a criação, portanto, é uma ferramenta que pode ser direcionada para objetivos educacionais sem necessidade de ter o acesoramento de técnicos de informática. As ferramentas da aplicação disponibilizam vários serviços, possibilitando a criação de *cartoon*, sátiras, comédias, dramas, histórias de encantar, ou o que a imaginação determinar” (2012, p. 342).

Para termos uma ideia dos passos envolvidos na criação de uma história digital na ferramenta *Go!Animate*, vejamos a figura 3.5.

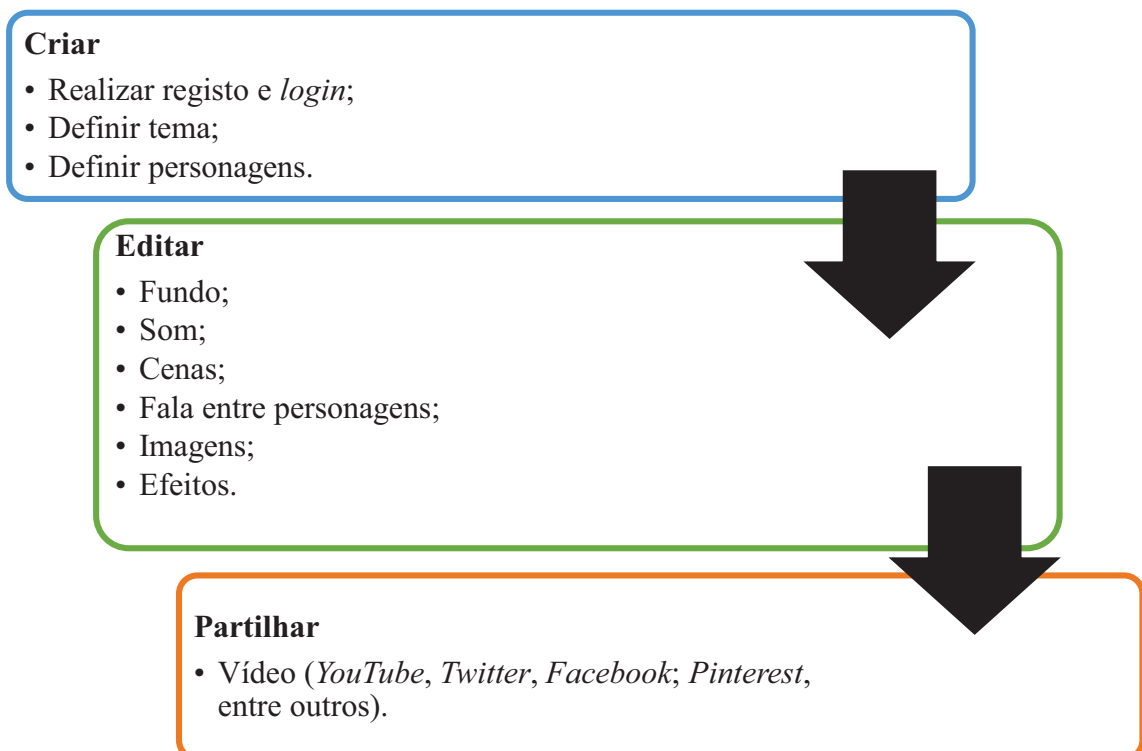


Figura 3.5 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no *GoAnimate*

O *Go!Animate* trata-se de um *Website* lúdico que possibilita a produção de animações simples que podem ser partilhadas de forma *online*. Este faculta diversas opções, nomeadamente, personagens, cenários, músicas e objetos para a realização de pequenas animações.

Para Patrocínio (2012), esta aplicação ao permitir criar histórias em segmentos favorece a aprendizagem do aluno, dado que em conjunto com os recursos tecnológicos, oferece uma função lúdica, estimulando-o e envolvendo-o na atividade.

Movie Maker

De acordo com Carvalho (2008, p.11), o *Movie Maker*, “de fácil aprendizagem, permite ao professor e aos alunos fazerem montagens de qualidade que podem vir a partilhar, por exemplo, no *YouTube*”.

A figura 3.6 permite-nos ter uma ideia dos passos envolvidos na criação de uma história digital através da ferramenta *Movie Maker*.

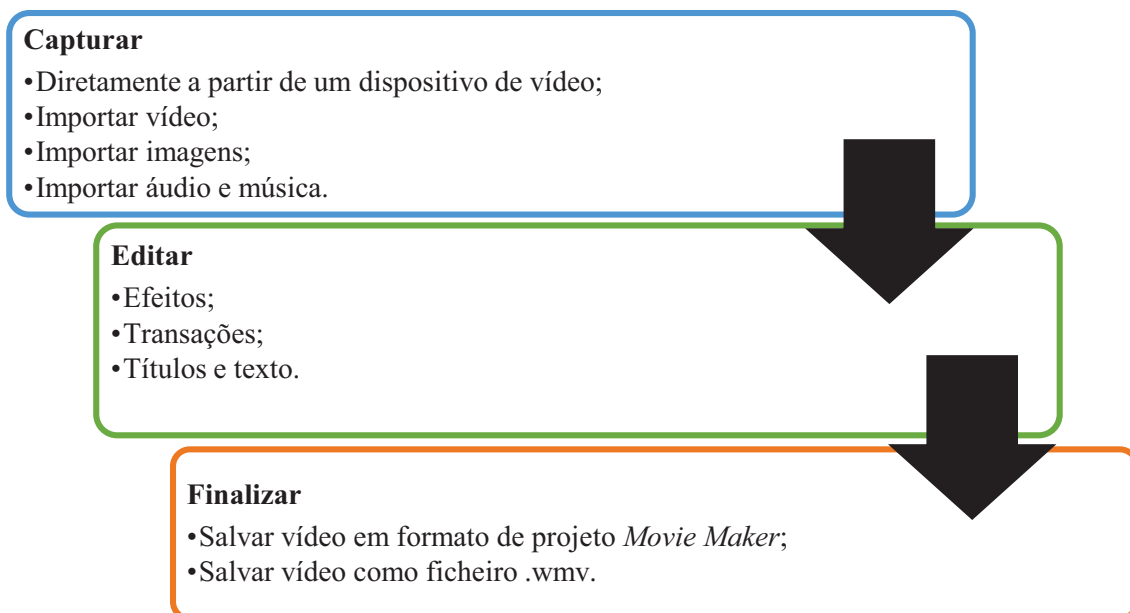


Figura 3.6 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no *Movie Maker*

Cruz & Carvalho (2007, p.242) referiram que:

“este *software* ajuda a estimular a criatividade do aluno, ao mesmo tempo que confere ao aluno o estatuto de autor. Através do WMM, os alunos podem tornar-se os realizadores de filmes, criar os seus próprios argumentos, dramatizar um texto, criar histórias, tendo ao dispor vários cenários que podem ser utilizados a partir de diferentes perspectivas”.

Por ser uma aplicação bastante intuitiva, a criação de um vídeo é extremamente simples e rápida. Esta permite conjugar texto, som e imagem.

De acordo com Cruz & Carvalho (2007), quando utilizada em sala de aula, esta ferramenta confere variadíssimas opções pedagógicas interdisciplinares. O discente ao ter a oportunidade de produzir trabalhos criativos de forma autónoma, confere-lhe o estatuto de autor. Deste modo, este torna-se mais motivado e capaz de dar resposta às exigências curriculares.

Photo Story



Acerca da ferramenta *Photo Story*, Robin (2006) refere que por se tratar de uma solução da *Microsoft* torna-se bastante acessível para a criação de histórias digitais. Apesar de ser uma aplicação extremamente básica, disponibiliza todas as funções essenciais para conceber uma história, tais como, imagens, música, efeitos e narração e não tem uma duração máxima para a sua criação.

A figura 3.7 demonstra os passos necessários a ter em conta para criar uma história digital na ferramenta *Photo Story*.

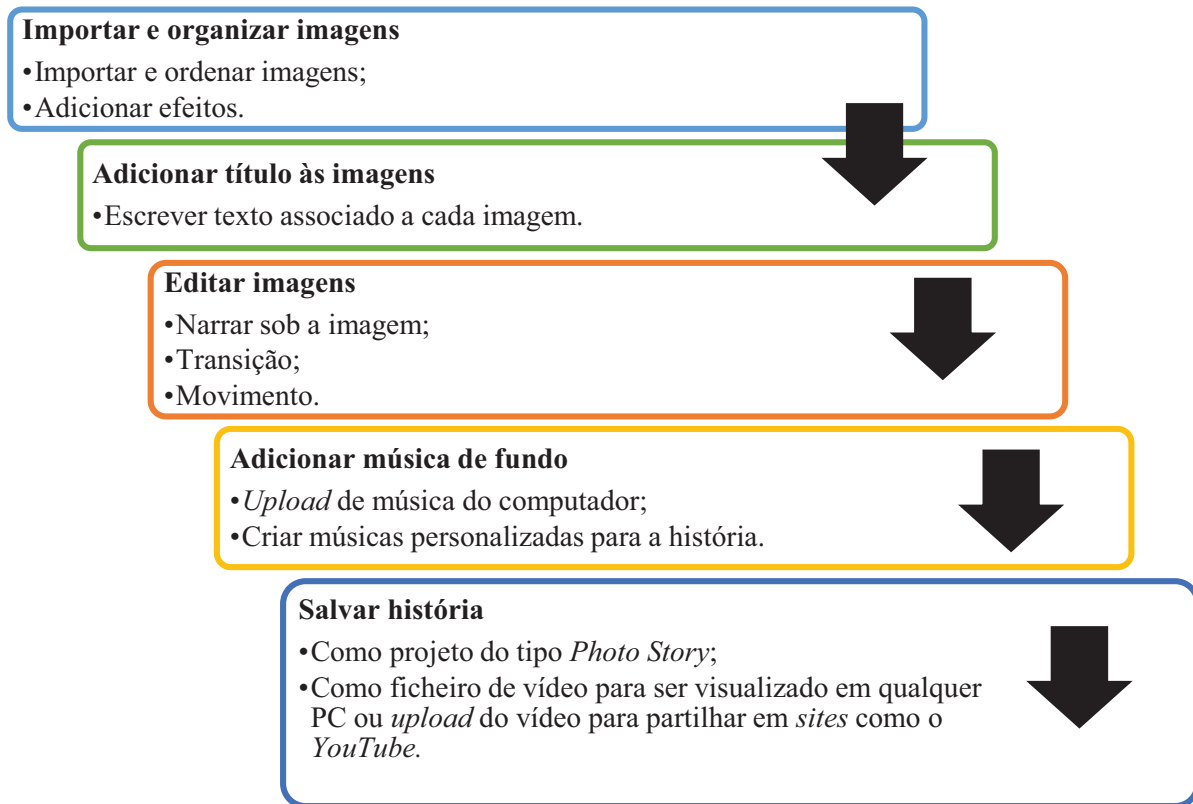


Figura 3.7 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no *Photo Story*

A aplicação *Photo Story* inclui recursos que permitem, a partir de um conjunto de imagens, fazer um vídeo, adicionando som (músicas ou narração) e movimento (transições e efeitos). São estes movimentos que dão a sensação de vídeo distanciando-nos da ideia de um conjunto de slides.

Em contexto educativo esta ferramenta marca pontos já que segundo Klein (2012, p. 31), “é um *software* que pode ser amplamente utilizado nas escolas”. Contar ou criar uma história, relatar acontecimentos ou factos presenciados durante uma visita de estudo, tratar de temas transversais, são alguns exemplos de trabalhos que os alunos podem realizar.

PowerPoint 

Júnior et al. (2011a, p.1158) realizaram um estudo que consistiu no desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores, sendo o *PowerPoint* o *software* utilizado. A justificação foi a seguinte:

“para além de ser bastante acessível e de fácil manuseio, também oferece inúmeras vantagens e possibilidades. Outro aspecto a ser destacado é que apesar de muitas pessoas utilizarem o *Power Point* como ferramenta para apresentações multimédia, poucos são os que realmente dominam a grande variedade de funções oferecidas por este aplicativo. Pensamos que a sua utilização em construção de narrativas pudesse servir como uma forma de despertar e divulgar suas multifuncionalidades”.

A figura seguinte (v. figura 3.8) engloba os passos a seguir na construção de uma narrativa digital com base na ferramenta *PowerPoint*.

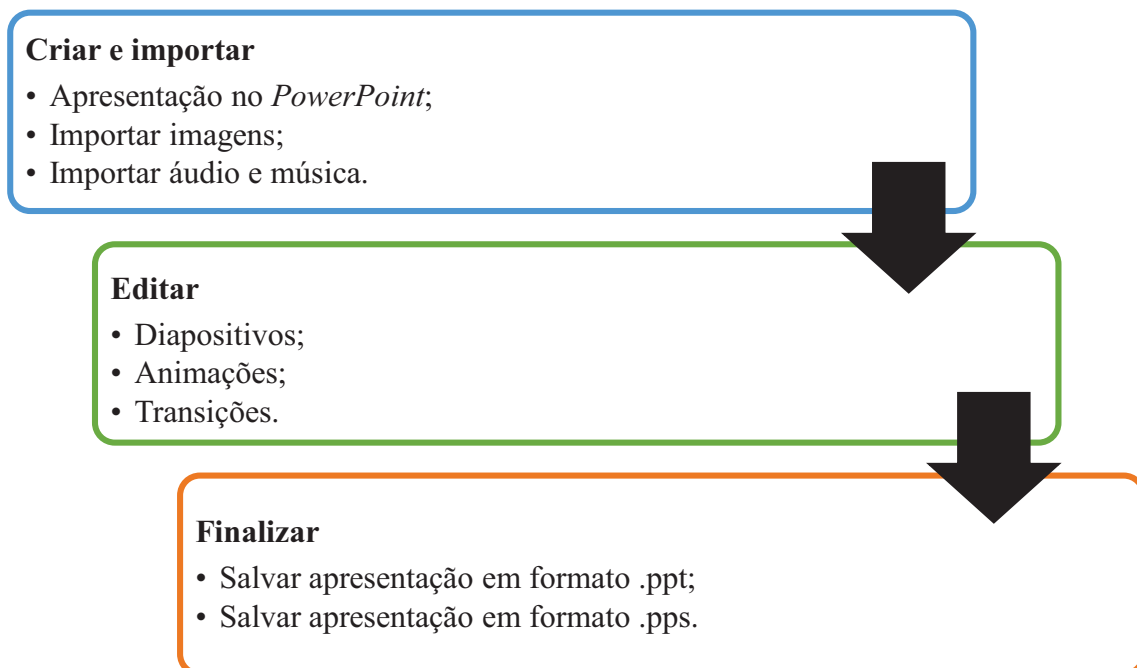


Figura 3.8 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no *PowerPoint*

A aplicação *PowerPoint* foi projetada para criar apresentações, tendo a mais-valia de permitir criar fortes efeitos visuais para contar histórias. Esta fornece as ferramentas simples para criar uma apresentação de *slides* com títulos, imagens e textos.

A principal vantagem do uso desta ferramenta em sala de aula é o facto de esta fornecer as ferramentas básicas para conceber narrativas, sendo a mais frequentemente utilizada devido à facilidade de utilização pelo público-alvo.

PowToon

Acerca da ferramenta *Powtoon*, Luanan (2014) esclarece que esta permite desenvolver vídeos de animação e educativos, não sendo necessário ter qualquer conhecimento específico sobre animação.

Com a visualização da figura 3.9 ficamos com uma noção dos passos que devemos implementar para conceber uma história digital com recurso à ferramenta *PowToon*.

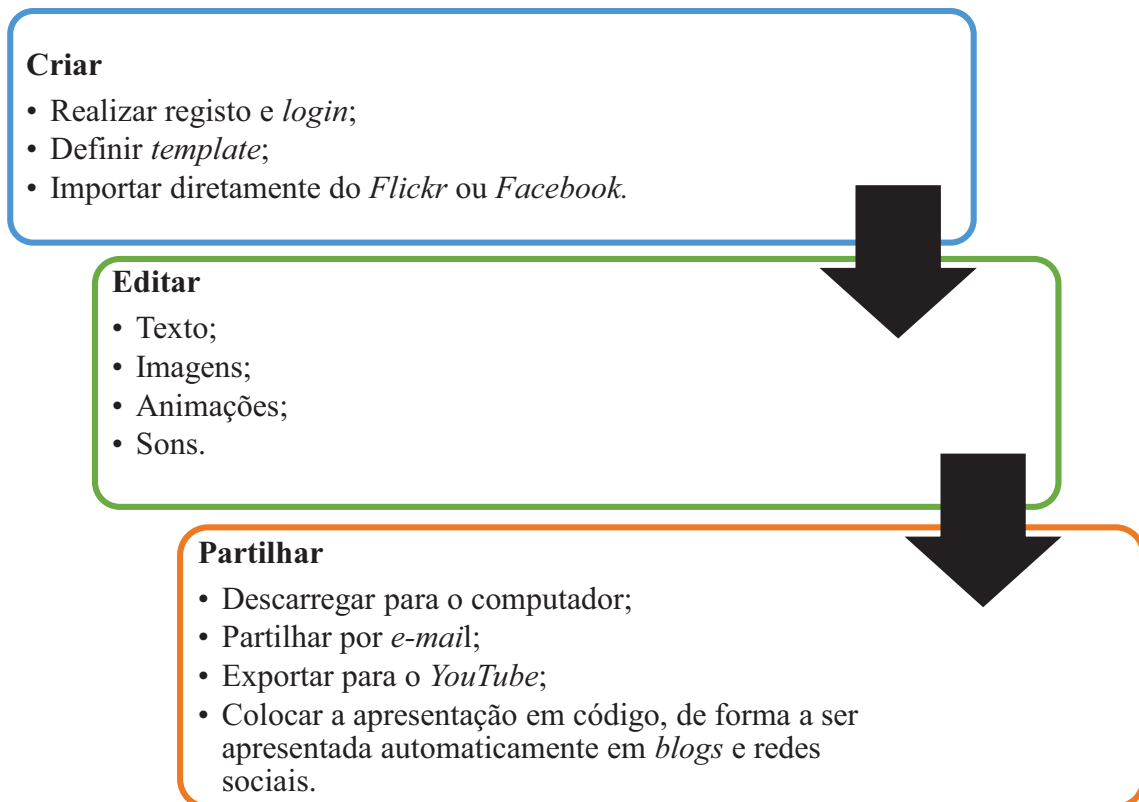


Figura 3.9 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no *PowToon*

O *PowToon* é um *Website* que permite criar apresentações animadas, disponibilizando diversos temas e recursos para criar *slides* ou vídeos.

Esta aplicação tem um enorme potencial educativo e pode ser aplicada a todos os níveis de ensino. Disponibiliza várias funcionalidades e, de forma bastante acessível, permite que os alunos criem conteúdos apelativos e diversificados.

VoiceThread 

É uma ferramenta muito apelativa e interessante, nomeadamente do ponto de vista gráfico. Permite utilizar recursos digitais, a conjugação de voz, imagem, vídeo e texto, através de comentários, discussões de professores e alunos.

Os passos básicos que devemos seguir aquando da conceção de uma história digital na ferramenta *VoiceThread* estão enumerados na figura 3.10.

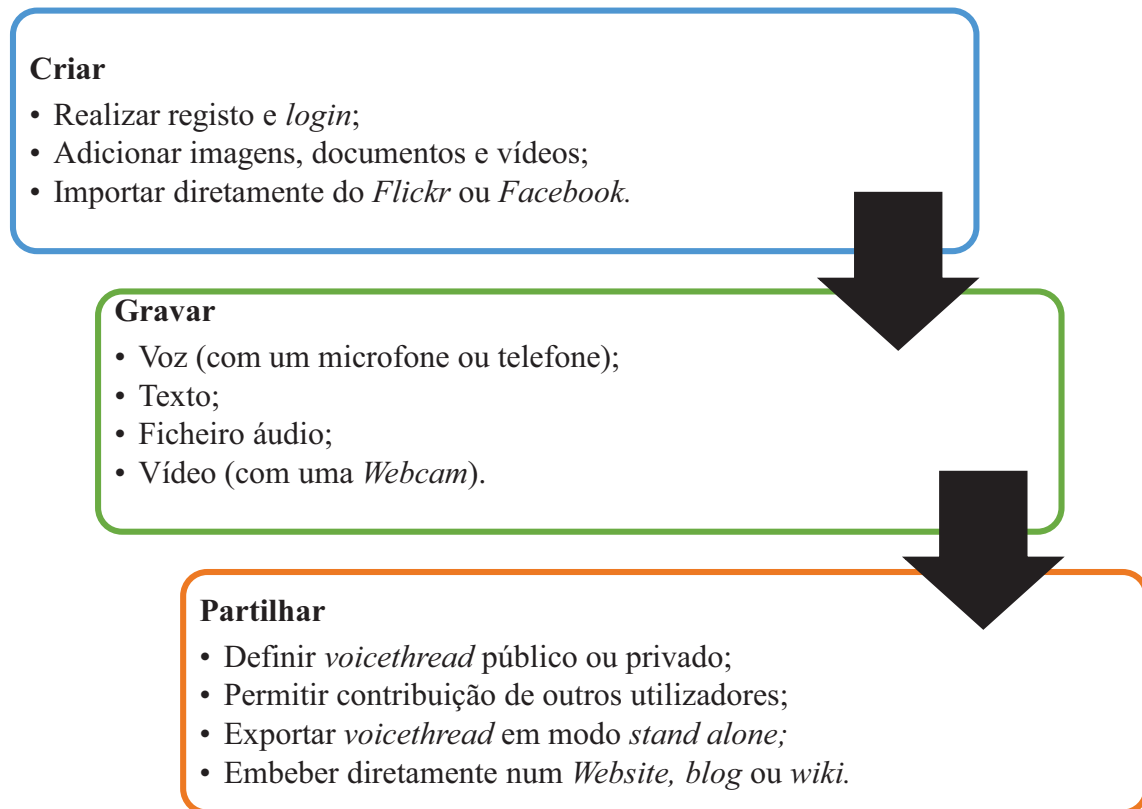


Figura 3.10 - Passos básicos para a criação de histórias digitais no *VoiceThread*

O *VoiceThread* é uma ferramenta *Web 2.0* com grande potencial educativo, na medida em que possibilita a criação de apresentações interativas de forma colaborativa (Duarte, 2011). Pode ser aplicado a todos os níveis de ensino, permitindo realizar

conversas colaborativas assíncronas, sem necessidade de instalar qualquer *software* no computador.

Com o auxílio desta ferramenta, o professor promove diversas competências no aluno (de oralidade, de espírito crítico, de poder de argumentação, entre outras), estimulando-o para a aprendizagem recreativa.

3.2.4 Os três C's das histórias digitais

Tal como afirma Tolisano (2009), o sucesso de qualquer história digital está associado aos 3 C's: Colaborar, Comunicar e Conectar (v. figura 3.11).

Colaborar

De acordo com Roschelle & Teasley (1995), colaborar está relacionado com o empenho dos participantes que orientam esforços mutuamente para resolver um problema.

Em 2008a, Robin referiu que quando os estudantes estão preparados para trabalhar em grupo, a criação de histórias digitais, como atividade aplicada em sala de aula, promove a colaboração. Também em 2009, Tolisano indicou que a participação em projetos de criação de histórias digitais desenvolve capacidades de colaboração. Para ele:

“Stories are usually a collaborative effort of stories' characters, their actions and points of view. Stories that have been passed down through generations allow voices from the past to be intermingled with voices from the present. Remixing and re-makes of stories add new twists, allow new perspectives, and shed new light storylines” (2009, p. 7).

Outra investigação protagonizada por Lourenço (2012) reforça esta afirmação. O estudo desenvolveu-se no âmbito de um projeto curricular integrado e contextualizado numa aula de Língua Portuguesa, onde a finalidade era a produção de narrativas digitais. As conclusões comprovaram que o projeto favoreceu o trabalho colaborativo e fomentou a participação de todos os alunos nas atividades.

Comunicar

As narrativas digitais incentivam a comunicar eficazmente, tendo em conta a perspetiva individual e a sua perceção. “Stories let us communicate our perspective and perception” (Tolisano, 2009, p.7).

Vários autores defendem que os docentes que utilizam as narrativas digitais em sala de aula promovem capacidades de comunicação eficazes nos alunos, para além de outras experiências em diferentes áreas (cruciais na aprendizagem), como a comunicação interativa, persuasiva e intuitiva.

Conectar

Quando concebemos uma história digital conseguimos conectar com o lado emocional das pessoas, Tolisano refere que “We connect on an emotional level with people and events in stories and we connect them to experiences in our own lives” (2009, p.7).

No processo ensino-aprendizagem a narrativa tem um papel de extrema importância já que é capaz de difundir as emoções dos estudantes e as suas fantasias/imaginações nos conteúdos curriculares. Desta feita, percebemos que uma das principais forças da narrativa é o aspeto emocional.



Figura 3.11- Os 3 C's das histórias digitais

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos as opções tomadas para a metodologia da investigação (4.1) e apresentamos a descrição do estudo (4.2). De seguida, apresentamos o *Website* “Histórias digitais” que serviu de apoio à atividade que protagonizou o estudo (4.3). Realizamos a caracterização dos participantes do estudo (4.4), apresentamos as técnicas de recolha de dados por nós selecionadas (4.5) e elaboramos e validamos os instrumentos utilizados (4.6).

4.1 Opções metodológicas

Yin (2009) explica que é necessário o investigador analisar as vantagens e as desvantagens dos diferentes métodos de pesquisa antes de considerar um deles como o mais apropriado.

No que concerne à informação recolhida, com o intuito de obtermos informação válida e correta, optámos por seleccionar as leituras mais apropriadas ao nosso objeto de estudo. Restringimo-nos à seleção de uma quantidade moderada de livros, artigos e dados numéricos, para evitar a abundância de informações que leva invariavelmente à desordem de ideias, apelidada por “gula livresca” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.19).

Os cinco principais métodos de investigação em ciências sociais são: o experimental, o *survey*, a análise documental, a história de vida e o estudo de caso (Yin, 2009). Cada método tem como finalidade explicar, explorar ou descrever algo. Para além disso, o investigador pode estar predisposto a seguir um método particular. Se assim for, é importante criar um procedimento de questões de pesquisa que melhor corresponda a esse método (Yin, 2009).

A pesquisa de estudo de caso é o método mais adequado quando: as questões “como?” ou “por que?” são apresentadas. Estamos perante um conjunto contemporâneo de eventos em que o investigador tem pouco ou nenhum controlo. A escolha do estudo de caso para o nosso trabalho como método de investigação, deve-se ao facto das questões de pesquisa centrarem-se mormente em "como?" e "por que?".

Benbasat, Goldstein & Mead (1987) veem o estudo de caso como sendo particularmente útil quando a teoria ou o conhecimento numa dada área encontram-se nos primeiros estágios de desenvolvimento ou onde o contexto e as experiências daqueles que estão a ser estudados são importantes. O fenómeno a ser estudado encaixa-se nestes critérios. Existem estudos sobre o uso de narrativas digitais no ensino, mas nenhum é aplicado diretamente à aprendizagem da disciplina de TIC, no âmbito das novas metas curriculares, instituídas no ano de 2012. Benbasat et al. (1987) referem que o estudo de caso é ideal para capturar conhecimentos e experiências, objetivos estes que pretendemos apurar com a aplicação deste método de pesquisa.

Foi com base em quatro regras fundamentais que escolhemos o tema de investigação. De acordo com Eco (1997), elas são:

- O tema deve ir ao encontro dos interesses do aluno;
- As fontes a consultar devem estar ao alcance do investigador;
- As fontes devem estar ao alcance cultural do aluno;
- O quadro metodológico da investigação deve ser acessível ao investigador de acordo com a sua experiência.

Um trabalho de investigação carece, primeiramente, de uma boa identificação e de uma demarcação concreta do assunto a estudar, o que significa colocar duas questões: “qual é o meu problema?” e “que devo fazer?”. Assim, perante estas duas perguntas deparamo-nos com a síntese do que integra o processo de investigação (Coutinho, 2011). Isto significa determinar os seus contornos, “Onde é que termina este problema e começa outro?”, criando ligações com outras problemáticas relacionadas ou, mesmo, outros temas de estudo.

A investigação é o caminhar para um melhor conhecimento, acarretando incertezas, dubiedades e desvios, deve ser algo que se procura, a fim de contribuir para um maior e melhor conhecimento futuro (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Encontramos um leque muito vasto de definições de investigação, contudo, há um ponto em comum em todas elas, trata-se de “uma estratégia ou um processo racional visando a aquisição de conhecimentos.” (Fortin, 2009, p.4)

Por meio da pesquisa exploratória, das leituras realizadas ou da recolha de dados, avançamos a investigação, o que implica necessariamente um processo de reconstrução contínua.

Fortin refere que “a metodologia de investigação pressupõe ao mesmo tempo um processo racional e um conjunto de técnicas ou de meios que permitem realizar a investigação” (2009, p.19). Existem três metodologias utilizadas na recolha de dados: a qualitativa, a quantitativa e a mista.

Segundo Janesick (2000), a metodologia qualitativa requer que o investigador seja o instrumento de investigação e produza uma narrativa que congregue as diferentes histórias dos participantes. O investigador que utiliza este tipo de metodologia emprega

um estilo de raciocínio indutivo que lhe permite fazer observações específicas a fim de obter uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais. Assim, esta metodologia proporciona o alcance da complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e valorizada pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes (Yin, 2010).

Para Almeida & Freire (2000), a investigação quantitativa tem como intuito explicar, antedizer e controlar os fenômenos, através da procura de regularidades e leis, aplicando a objetividade dos procedimentos e a quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2000). O investigador quantitativo tende a confiar no raciocínio dedutivo e tem como principal objetivo produzir um conjunto de generalizações cumulativas (Silverman, 2000).

Existem autores que propõem uma separação entre métodos qualitativos e quantitativos, por julgarem os primeiros das ciências humanas e os segundos das ciências físicas, contudo estes podem ser encarados como complementares (Poeschl, 2006). Deste modo, durante o estudo, combinámos pesquisas qualitativas com pesquisas quantitativas, com a aplicação de uma grelha de observação e inquéritos por questionário a alunos de três turmas de 7.º ano de escolaridade.

4.2 Descrição do estudo

A presente investigação debruçou-se sobre a criação de histórias digitais por alunos de três turmas de 7.º ano na disciplina de TIC, de uma das escolas onde realizámos a PES. As três turmas eram compostas por 54 alunos, sendo estas pertencentes à professora titular e orientadora, as quais foram atribuídas aos três estagiários que constituíam o núcleo de estágio. O nosso estudo decorreu em finais do mês de fevereiro e o mês completo de março de 2014 e contou, em todas as fases do estudo, com a presença da investigadora. O estudo decorreu ao longo de cinco sessões, cada uma de noventa minutos.

Primeiramente pretendíamos recolher informações acerca dos hábitos de utilização dos alunos relativamente às TIC, qual a frequência da sua utilização, a importância que lhes é atribuída na vida quotidiana e em contexto escola, bem como os seus conhecimentos no que concerne às histórias digitais. Aplicámos, por isso, um

inquérito por questionário (v. anexo B) no início da primeira aula, tendo o cuidado de o utilizar numa fase estratégica e propositada, onde os conteúdos em questão não tinham sido ensinados, de forma a evitar o enviesamento das respostas.

A primeira sessão do estudo foi direcionada para a introdução do conceito de histórias digitais, na qual começámos por realizar uma breve exposição dos conteúdos, criando para o efeito uma apresentação¹² na ferramenta *Prezi*. Esta exposição permitiu uma contextualização das histórias digitais, fazendo com que os alunos recuassem à antiga atividade de contar histórias. Prosseguimos com uma explicação do conceito subjacente à atividade de criar narrativas digitais e enumerámos as três principais categorias que distinguem as histórias. Explicámos as fases envolvidas nesta atividade digital, passando para a exemplificação de ferramentas utilizadas para o efeito. Terminámos com uma descrição das inúmeras possibilidades que estas ferramentas oferecem para enriquecer a história.

Selecionámos uma panóplia de histórias digitais, algumas concebidas por estudantes em contexto sala de aula, sendo que os participantes tiveram oportunidade de visualizá-las, ficando com uma ideia geral do conceito de narrativa digital. De seguida, para compreenderem o que são histórias digitais e conhecerem algumas das suas potencialidades, foi-lhes proposto que concebessem uma breve história digital sobre o domínio “Utilização do computador e/ou de dispositivos eletrónicos similares em segurança” e subdomínio “Utilizar adequadamente o computador e/ou dispositivos eletrónicos similares que processem dados”. O objetivo explorado foi “Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrónicos similares”, integrado nas novas metas curriculares da disciplina de TIC (Horta et al., 2012). Para o efeito, foi distribuída uma ficha de trabalho (v. anexo F), cujo desafio contemplado iniciava com a escrita do guião (v. anexo G) da história, passando, de seguida, para a recolha e tratamento da informação a partir da visualização de um infográfico¹³. O passo seguinte consistia na criação da história digital, com

¹² Disponível em:

http://prezi.com/bry_i8bsqvt1/historias-digitais/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

¹³ Disponível em: <https://magic.piktochart.com/output/1045090-ergonomia>

recurso à aplicação *Movie Maker*, que se caracteriza por ser uma ferramenta *Web 2.0* que permite a criação de histórias digitais (Cruz & Carvalho, 2007). Deste modo, realizámos uma explicação prática da mesma, abrindo espaço aos alunos para a explorarem.

Uma vez familiarizados com as histórias digitais, as seguintes três sessões foram dedicadas à criação de uma história digital com base no domínio “Pesquisa de informação na Internet” e subdomínio “Navegar de forma segura na Internet”, contemplados nas novas metas curriculares da disciplina de TIC (Horta et al., 2012).

A investigadora dividiu as turmas em grupos de dois a três elementos. A cada um dos grupos foi atribuído um tema e uma ferramenta para a criação da história (v. tabela 4.1).

História	Tema	Ferramenta
1	<i>O cyberbullying</i>	<i>Movie Maker</i>
2	Os predadores <i>online</i>	<i>Powtoon</i>
3	Os perigos e os cuidados a ter nos jogos <i>online</i>	<i>GoAnimate</i>
4	A ciberdependência	<i>Powtoon</i>
5	Os perigos e os cuidados a ter nas redes sociais	<i>Movie Maker</i>
6	<i>O phishing</i>	<i>Powtoon</i>
7	As cópias de segurança	<i>GoAnimate</i>
8	A privacidade na Internet	<i>Powtoon</i>

Tabela 4.1 - Apresentação dos temas trabalhados e respetivas ferramentas utilizadas

Tendo em conta que nestas aulas não houve exposição de conteúdos, coube a cada grupo realizar pesquisas na *Web* acerca do tema a explorar. Neste sentido, foi-lhes pedido a escrita de um guião da história, tendo também sido solicitado que as narrativas digitais contemplassem título, narração escrita e oral, música, e efeitos de transição. Importa referir que uma das turmas que participou no estudo era composta por alunos com elevada incapacidade auditiva, como tal, não lhes foi exigido a inserção de narração oral e música.

Dado que as três ferramentas têm funcionalidades diferentes, a duração da história também difere. Logo, os grupos que ficaram com as ferramentas *Movie Maker* e *Powtoon* podiam criar uma história até uma duração máxima de 1 a 2 minutos. Os grupos incumbidos de utilizarem a ferramenta *GoAnimate* dispunham de apenas 30 segundos. Encarámos esta situação como um verdadeiro desafio, já que esta dispõe de um limite de tempo extremamente reduzido para a criação de vídeos. Alguns alunos sentiram-se motivados e desafiados perante esta limitação, ou seja, com os escassos segundos que dispunham tentaram reunir e transmitir a informação necessária para o entendimento da história. Em compensação, outros consideraram o desafio muito complexo mostrando algum descontentamento sem, porém, desistirem.

Findado o trabalho de criação de histórias digitais, cada grupo submeteu-o na plataforma *Moodle* e, aqueles cuja ferramenta permitia, partilharam no *YouTube*.

Na quinta e última sessão dedicada ao estudo, cada história digital foi observada pela turma inteira, abrindo espaço para uma discussão acerca dos aspetos positivos e negativos inerentes a cada narrativa. Por último, cada aluno preencheu um inquérito por questionário (v. anexo C), com o intuito de apurar em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas.

4.3 O Website “Histórias Digitais”

Para orientação dos alunos, foi concebido um Website ¹⁴ (v. figura 4.1) com indicação dos passos a seguir.



Figura 4.1 – Website desenvolvido para o estudo das histórias digitais

Composto por cinco páginas, a primeira – Página Inicial – tinha como finalidade contextualizar os alunos e indicar o propósito do projeto.

A segunda página - Introdução - explicava o conceito associado à narrativa digital e as vantagens da sua utilização. Por fim, era lançado o primeiro desafio de criar uma breve história com base na ferramenta *Movie Maker*, onde o tema a trabalhar era a Ergonomia. Concluído o primeiro desafio, o aluno era convidado a prosseguir com uma nova história (o segundo desafio).

Na terceira página - Histórias – o estudante inteirava-se da história que devia criar, bem como das especificidades do trabalho. Para seu apoio, era disponibilizado um tutorial da ferramenta a utilizar (que podia ser uma das três: *Go!Animate*, *Movie Maker* ou *PowToon*) e uma lista de *sites* com conteúdo acerca do tema a trabalhar (que devia ser recolhido e tratado).

¹⁴ Disponível em: <http://foreveryg.wix.com/historiasdigitais>

A quarta página – Projetos – consistia numa compilação de todos os trabalhos realizados no segundo desafio.

A quinta e última página - Avaliação – disponibilizava os critérios levados em consideração na avaliação dos trabalhos.

4.4 Caracterização dos participantes

Quando analisamos um dado fenómeno social, é quase certo a impossibilidade de inquirirmos todos os elementos do universo, por isso, na execução deste trabalho, recorremos a uma técnica comumente utilizada, a amostra. Durante a definição da amostragem delineámos, com base em Pardal & Lopes (2011), as seguintes condutas: caracterizámos o universo; definimos o tamanho da amostra, de acordo com os critérios representativos enumerados previamente; construímos a amostra.

A seleção destes alunos não foi aleatória, por isso representam uma amostra de conveniência (Naresh, 2004), dado serem as turmas atribuídas à orientadora da PES. Tal como referem Carmo & Ferreira (1998), embora não seja possível generalizar os resultados à população à qual pertence a amostra de conveniência, podemos obter informações valiosíssimas.

Os dados para a caracterização dos participantes foram obtidos a partir de um questionário denominado “Hábitos de utilização das TIC” (v. anexo B).

Participaram no estudo de investigação 54 alunos, pertencentes a três turmas de 7.º ano do 3.º ciclo do ensino básico de uma escola do agrupamento onde concretizámos a PES. Na tabela seguinte (v. tabela 4.2) podemos observar o total da amostra das três turmas selecionadas para o estudo.

Sexo \ Turma	7º 1	7º 6	7º 9	Total
Feminino	3	15	15	33
Masculino	2	10	9	21
Total	5	25	24	54

Tabela 4.2 – Caracterização da amostra (N=54)

4.4.1 Gênero e idade

Em relação ao gênero, 59,3% dos participantes pertencem ao sexo feminino e 40,7% pertencem ao sexo masculino (v. tabela 4.3).

Gênero	f	%
Feminino	32	59,3
Masculino	22	40,7

Tabela 4.3 - Gênero (N=54)

Quanto à idade dos inquiridos (v. tabela 4.4), compreendidas entre os 12 e os 15 anos, 61,1% dos alunos têm 12 anos (ou menos), 27,8% têm 13 anos e, com a mesma percentagem, 5,6% têm 14/15 anos (ou mais).

Idade	f	%
12 anos ou menos	33	61,1
13 anos	15	27,8
14 anos	3	5,6
> 15 anos	3	5,6

Tabela 4.4 - Idade (N=54)

4.4.2 Hábitos de utilização das TIC

Nesta fase do questionário, era nosso objetivo verificar o grau de utilização das TIC pelos alunos fora do contexto escolar, aferir a contribuição e importância das TIC, na perspectiva dos alunos para a aprendizagem nas aulas e auscultar a opinião dos mesmos sobre as histórias digitais, de forma a contribuir para a compreensão do estudo.

Para dar início a esta seção, começamos por questionar os discentes sobre a posse de alguns dispositivos tecnológicos. Os resultados indicam (v. tabela 4.5) que 90,7% têm portátil; com a mesma percentagem, 61,1%, possuem computador fixo e *tablet/iPad*; 53,7% têm *smartphone/iPhone*. Estes resultados permitem-nos concluir que os meios tecnológicos predominam no seio das três turmas inquiridas.

Tens?	Sim		Não	
	f	%	f	%
Portátil	49	90,7	5	9,3
Computador fixo	33	61,1	21	38,9
<i>Tablet/iPad</i>	33	61,1	21	38,9
<i>Smartphone/iPhone</i>	29	53,7	25	46,3

Tabela 4.5 - Alunos que possuem meios tecnológicos (N=54)

Relativamente ao número de horas que os alunos utilizam o computador por dia (v. tabela 4.6), 50% dos inquiridos respondeu utilizar menos de 1 hora; 42,6% utiliza 2 a 4 horas; 5,6% utiliza 5 a 6 horas e apenas um aluno utiliza o computador durante mais de 7 horas (1,9%).

Número de horas que utilizas o computador por dia?	f	%
Menos de 1 hora	27	50,0
2 a 4 horas	23	42,6
5 a 6 horas	3	5,6
Mais de 7 horas	1	1,9

Tabela 4.6 - Número de horas de utilização do computador (N=54)

Através da visualização da tabela seguinte (v. tabela 4.7), podemos perceber que apenas um aluno não tem acesso à Internet a partir de casa (1,9%).

Tens acesso à Internet em casa?	f	%
Sim	53	98,1
Não	1	1,9

Tabela 4.7 - Acesso à Internet a partir de casa (N=54)

Quanto às horas de utilização diárias da Internet (v. tabela 4.8), mais de metade (51,9%) dos inquiridos respondeu aceder à mesma durante menos de 1 hora; 40,7% utiliza-a entre 2 a 4 horas; 5,6% dá-lhe um uso entre 5 a 6 horas. Apenas 1 aluno afirma passar mais de 7 horas na Internet (1,9%).

Qual o número de horas que utilizas a Internet por dia?	f	%
Menos de 1 hora	28	51,9
2 a 4 horas	22	40,7
5 a 6 horas	3	5,6
Mais de 7 horas	1	1,9

Tabela 4.8 - Número de horas de utilização da Internet (N=54)

Inquiridos sobre a importância das TIC (v. tabela 4.9), 83,3% dos alunos respondeu que estas são importantes no seu dia-a-dia; 64,8% classifica-as como motivadoras na aprendizagem; 57,4% afirma que estas são importantes em contexto sala de aula nas diferentes disciplinas; 51,9% considera-as como facilitadoras para a aprendizagem. No cômputo geral, percebemos que os alunos atribuem bastante importância às TIC.

Consideras que as tecnologias da informação e comunicação:	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
São importantes no teu dia-a-dia	45	83,3	9	16,7	0	0
São motivadoras na aprendizagem	35	64,8	17	31,5	2	3,7
São importantes em sala de aula nas diversas disciplinas	31	57,4	19	35,2	4	7,4
Facilitam a aprendizagem	28	51,9	26	48,1	0	0

Tabela 4.9 - Opinião acerca das TIC (N=54)

Relativamente à utilização que os alunos dão ao computador (v. tabela 4.10), utilizam-no preferencialmente para aceder às redes sociais (87,0%); 75,9% utilizam-no para falar com os amigos/familiares; 74,1% para pesquisar; 70,4% para realizar trabalhos escolares; 66,7% para jogar; ambas as opções “Audição de músicas” e “Ver o *e-mail*” tiveram um total de 64,8%; 59,3% para visualizar vídeos; 57,4% para estudar. Verificamos que a utilização que os alunos dão ao computador é variada, sendo o acesso às redes sociais a utilização preferencial.

Utilizas preferencialmente o computador para:	f	%
Ir a redes sociais (<i>Facebook, Twitter, ...</i>)	47	87,0
Falar com os amigos/familiares	41	75,9
Pesquisar	40	74,1
Realizar trabalhos escolares	38	70,4
Jogar	36	66,7
Audição de músicas	35	64,8
Ver o e-mail	35	64,8
Visualização de vídeos	32	59,3
Estudar	31	57,4
Outros	0	0,0

Tabela 4.10 - Utilização do computador de acordo com as preferências (N=54)

Questionados acerca da função das tecnologias na aprendizagem (v. tabela 4.11), 92,6% afirma que estas ajudam na realização dos trabalhos individuais; 83,3% considera que estas apoiam na consulta e pesquisa da informação; 77,8% defende que estas são um auxílio na realização dos trabalhos em grupo; 64,8% considera-as um suporte para estudar; 57,4% vê-as como um apoio para organizar e gerir informação; apenas 2 alunos afirmam que estas não ajudam, apenas distraem (3,7%).

A opinião dos alunos quanto ao facto das tecnologias poderem ajudar na aprendizagem é bastante diversificada. Como podemos constatar, os alunos consideram que as tecnologias têm um papel extremamente importante na realização dos trabalhos individuais.

As tecnologias podem ajudar/ajudam na aprendizagem para:	f	%
Realizar trabalhos individuais	50	92,6
Consultar e pesquisar informação	45	83,3
Realizar trabalhos em grupo	42	77,8
Estudar	35	64,8
Organizar e gerir informação	31	57,4
Não ajudam, só distraem	2	3,7
Outros	0	0

Tabela 4.11 - A ajuda das tecnologias na aprendizagem (N=54)

Auscultados acerca do modo como preferem trabalhar (v. tabela 4.12), os resultados estão bastante próximos uns dos outros. 35,2% indica preferir trabalhar em grupo; 33,3% prefere trabalhar em pares; 31,5% dá preferência ao trabalho individual.

Preferes trabalhar?	f	%
Em grupo	19	35,2
Em pares	18	33,3
Individualmente	17	31,5

Tabela 4.12 - Preferências para trabalhar (N=54)

A tabela seguinte (v. tabela 4.13) revela-nos os suportes prediletos pelos alunos para o professor utilizar em sala de aula. Dos inquiridos, 85,2% prefere que o docente utilize a Internet; 63,0% prefere o vídeo; as opções “Quadro interativo”, “Jogos (no computador)” e “Projektor multimédia” tiveram um total de respostas de 51,9%; 25,9% prefere os jogos em suporte papel; 16,7% dá preferência ao manual escolar; 14,8% escolhe o retroprojektor; 11,1% prefere as fichas de trabalho. Com a observação dos resultados, importa reter que é a Internet o suporte que os alunos mais gostam que o professor utilize em sala de aula.

Gostas mais das aulas em que o professor utiliza?	f	%
Internet	46	85,2
Vídeo	34	63,0
Quadro Interativo	28	51,9
Jogos (no computador)	28	51,9
Projektor multimédia	28	51,9
Jogos (em suporte papel)	14	25,9
Manual escolar	9	16,7
Retroprojektor (ver acetatos)	8	14,8
Fichas de trabalho	6	11,1
Outros	0	0,0

Tabela 4.13 - Preferência de recursos de ensino-aprendizagem (N=54)

4.4.3 Interesse e conhecimento demonstrados pelas histórias digitais

Nesta fase tentámos apurar o gosto dos alunos pela narração escrita de histórias (v. tabela 4.14). De acordo com os resultados obtidos, percebemos que mais de metade

dos participantes gosta de escrever histórias (64,8%), sendo que 35,2% referiu não gostar de escrever histórias.

Gostas de escrever (inventar/criar) histórias?	f	%
Sim	35	64,8
Não	19	35,2

Tabela 4.14 - Gosto por escrever (inventar/criar) histórias (N=54)

Após questionarmos os inquiridos sobre a frequência com que escrevem histórias (v. tabela 4.15), verificámos que a maior parte dos alunos escreve com pouca regularidade. Dos inquiridos, 46,3% refere escrever poucas vezes; 27,8% indica escrever algumas vezes; 24,1% afirma nunca escrever; apenas um aluno diz escrever com muita frequência (1,9%).

Com que frequências escreves histórias?	f	%
Poucas vezes	25	46,3
Algumas vezes	15	27,8
Nunca	13	24,1
Muitas vezes	1	1,9

Tabela 4.15 - Frequência com que escrevem histórias (N=54)

A tabela seguinte mostra-nos que tipo de histórias os alunos preferem escrever (v. tabela 4.16). Dos 41 alunos que afirmaram escrever histórias, 56,1% prefere escrever aquilo que os professores solicitam nas aulas; 51,2% gosta mais de escrever o que lhe vem à cabeça; 43,9% prefere escrever pensamentos pessoais; 39,0% dá preferência à escrita de histórias de acontecimentos marcantes na sua vida; 17,1% prefere escrever poemas.

Que tipo de histórias escreves?	f	%
Histórias que os professores pedem nas aulas	23	56,1
O que me vem à cabeça!	21	51,2
Pensamentos pessoais	18	43,9
Histórias de acontecimentos da minha vida	16	39,0
Poemas	7	17,1
Outros	0	0,0

Tabela 4.16 - Tipo de histórias que escrevem (N=41)

Na tabela 4.17, vemos que dos 41 participantes 63,4% já utilizou as tecnologias para construir histórias e 36,6% indica nunca ter utilizado.

Alguma vez utilizaste as tecnologias (<i>desktop</i> , portátil, <i>tablet</i>) para construir as tuas histórias?	f	%
Sim	26	63,4
Não	15	36,6

Tabela 4.17 - Aferir se já utilizou as tecnologias para criar histórias digitais (N=41)

Questionados sobre a ferramenta que utilizaram para construir histórias (v. tabela 4.18), dos 26 alunos que responderam já ter utilizado as tecnologias para as conceber, o resultado é esmagador. Dos inquiridos, 84,6% afirma ter utilizado o *Word* e 15,4% responde ter utilizado o *PowerPoint*. As restantes ferramentas nunca foram utilizados pelos inquiridos.

Que ferramenta utilizaste para construir essas histórias?	f	%
<i>Word</i>	22	84,6
<i>PowerPoint</i>	4	15,4
<i>BROffice Writer</i>	0	0,0
<i>LibreOffice</i>	0	0,0
<i>Movie Maker</i>	0	0,0
Outros	0	0,0

Tabela 4.18 - Ferramentas utilizadas para construir as histórias digitais (N=26)

No que diz respeito às respostas dadas sobre se sabem o que são histórias digitais (v. tabela 4.19), 57,4% afirma não saber o que são e 42,6%% indica saber.

Sabes o que são histórias digitais?	f	%
Não	31	57,4
Sim	23	42,6

Tabela 4.19 - Aferir conhecimento sobre as histórias digitais (N=54)

Os 23 alunos que indicaram que sabiam do que se tratavam as histórias digitais, foram questionados se conheciam alguma ferramenta digital para criar histórias digitais (v. tabela 4.20). Da análise dos resultados da tabela, percebemos que a maioria dos alunos desconhece ferramentas para criar histórias digitais (52,2%).

Conheces alguma ferramenta digital que permita criar histórias digitais?	f	%
Não	12	52,2
Sim	11	47,8

Tabela 4.20 - Conhecimento sobre ferramentas para criar histórias digitais (N=23)

Na sequência da pergunta anterior, dos 11 alunos que responderam conhecer ferramentas para criar histórias digitais, podemos constatar pela tabela seguinte (v. tabela 4.21) que 81,8% indica conhecer o *Word* e 54,5% refere conhecer o *PowerPoint*.

Qual ou quais as ferramentas digitais que conheces para criar histórias?	f	%
<i>Word</i>	9	81,8
<i>PowerPoint</i>	6	54,5

Tabela 4.21 – Indicação de ferramentas para criar histórias digitais (N=11)

4.5 Seleção das técnicas de recolha de dados

Para a concretização do nosso estudo, servimo-nos de técnicas e procedimentos de recolha de dados que suportam e fundamentam o mesmo. A nossa metodologia baseou-se em técnicas de observação, inquérito por questionário e análise documental.

De acordo com Quivy & Campenhoudt, não existe o método perfeito, mas sim aquele que se adequa mais “à realidade, dos objetivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise” (1992, p.186). Recorremos ao método de inquérito por questionário, dado que pretendíamos recolher dados de uma forma sistemática para obter resposta a um dado problema (Carmo & Ferreira, 1998). A utilização do inquérito é especialmente útil quando pretendemos analisar um fenómeno social através de informações relativas aos indivíduos da população em análise (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Segundo Coutinho (2011), estamos perante um inquérito por questionário quando as questões são apresentadas num formulário em que o inquirido aplica-o a si próprio. Deste modo, inquirimos alunos de três turmas de 7.º ano sobre várias perguntas relativas às suas opiniões, ao seu nível de conhecimentos e às suas expectativas. Para que estes pudessem responder ao inquérito de forma coerente e lógica, e uma vez que este não permite o esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição, o sistema de perguntas foi criteriosamente selecionado e organizado.

É sabido que nos tempos passados o questionário era administrado em formato papel, contudo, com a evolução das novas tecnologias, a Internet passou a ser a forma mais comum de o implementar. Coutinho refere que “o processo de recolha de dados numa investigação tem de ser válido e fiável para que as evidências recolhidas pelo investigador não sejam contraditórias e inconsistentes” (2011, p.145), por isso, e para simplificar o processo de recolha/análise de dados e reduzir os custos, os questionários foram administrados via *online*.

No nosso estudo optámos por observar o comportamento e ação dos alunos perante os desafios colocados. Para o efeito, criámos duas grelhas de observação (v. anexos D e E), uma vez que facilitam a interpretação das observações (Quivy & Campenhoudt, 1992). Acreditamos que a observação preserva a naturalidade do seu contexto, abrindo espaço para registar os comportamentos/attitudes e os acontecimentos (Sousa, 2005).

A observação direta serviu para, através do cruzamento de dados obtidos pelo inquérito e pela análise dos projetos realizados pelos alunos, chegar às considerações finais aqui apresentadas.

4.6 Elaboração e validação dos questionários

A elaboração de um inquérito por questionário deve obedecer aos seguintes critérios fundamentais: clareza e rigor na apresentação, bem como comodidade/agrado para o inquirido (Quivy & Campenhoudt, 1992). Logo, o inquiridor deve ter como ponto de partida o tema em investigação, o qual deve ser claramente apresentado e de fácil interpretação, bem como a disposição gráfica do questionário, que deve ser adequada ao público-alvo (Hill & Hill, 2012). Assim, é essencial ser-se cauteloso na forma como se formulam as questões, por isso o conjunto de questões deve ser muito bem organizado e conter uma forma lógica, evitando questões insignificantes, intrusivas, banais, com uma estrutura confusa e difícil, ou ainda questões excessivamente longas (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Em questões de fiabilidade, este método para recolha das informações depende dos procedimentos metodológicos que o inquiridor seguir, nas fases da sua conceção, de seleção dos inquiridos e de administração no terreno (Carmo & Ferreira, 1998), dado

que um questionário é um método pouco simples e “que deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões ao inquirido” (Coutinho, 2011, p.140), logo foi dada especial atenção a todas estas fases. Ambos os questionários utilizados integram essencialmente perguntas de identificação e perguntas de informação. Para evitar ambiguidade nas questões que possam, por isso, ter mais do que um significado que, por sua vez, levem a ter diferentes interpretações, utilizámos preferencialmente questões fechadas, que são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção, de entre as apresentadas, que mais se adequa à sua opinião (Hill & Hill, 2012).

Contudo, incluímos também, em menor número, questões abertas, dado que pretendíamos abrir espaço para o inquirido responder livremente e por estas permitirem a obtenção de informação mais detalhada, espelhando mais a realidade. Tendo em conta a diversidade de respostas a estas questões abertas, optámos por tratá-las com base na categorização das respostas dadas.

Evitámos, também, as questões baseadas em pressuposições, uma vez que o inquirido encaixa numa determinada categoria e procura informação baseada nesse pressuposto (Carmo & Ferreira, 1998).

Para preservar a credibilidade do questionário e evitar a indução a equívocos nas respostas dos inquiridos, ocasionados por erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe, precedemos a uma revisão gráfica minuciosa daquele.

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

Por fim, para averiguarmos os conteúdos concebidos pelos alunos, recorreremos à análise documental. Esta permitiu-nos analisar o desenvolvimento de competências e reflexões, importantes para tirar conclusões da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992).

4.6.1 Dimensões constituintes dos questionários

Na fase de conceção dos dois questionários, considerámos relevante para facilitar o processo de apresentação e análise dos dados, agrupar as questões em dimensões. Sendo assim, as tabelas seguintes (v. tabelas 4.22 e 4.23) foram realizadas de acordo com estas considerações.

Dimensões	Questão	Número de questões
Caracterizar os participantes em relação ao género e à idade	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Idade 	2
Perceção dos hábitos de utilização dos inquiridos em relação às TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Tens (Computador fixo, portátil, tablet/iPad, smartphone/iPhone)? • Número de horas que utilizas o computador por dia? • Tens acesso à Internet em casa? • Qual o número de horas que utilizas a Internet por dia? • Consideras que as tecnologias da informação e comunicação? • Utilizas preferencialmente o computador para: • As tecnologias podem ajudar/ajudam na aprendizagem para: • Preferes trabalhar: • Gostas mais das aulas em que o professor utiliza? 	9
Identificação do interesse e conhecimento dos inquiridos em relação às histórias digitais	<ul style="list-style-type: none"> • Gostas de escrever (inventar/criar) histórias? • Com que frequência escreves histórias? • Que tipo de histórias escreves? • Alguma vez utilizaste as tecnologias (<i>desktop</i>, portátil, <i>tablet</i>) para construir as tuas histórias? • Que ferramenta utilizaste para construir essas histórias? • Sabes o que são histórias digitais? • Conheces alguma ferramenta digital que permita criar histórias digitais? • Qual ou quais as ferramentas digitais que conheces para criar histórias? 	8

Tabela 4.22 - Dimensões e objetivos do questionário inicial

É de realçar que o primeiro questionário¹⁵ (v. anexo B), composto por um total de 19 questões e que nos possibilitou anteriormente caracterizar os participantes, teve por base os seguintes objetivos:

- Verificar o grau de utilização das TIC pelos alunos fora do contexto escolar;
- Aferir a contribuição e importância das TIC na perspectiva dos alunos para a aprendizagem;
- Auscultar a opinião dos alunos sobre as histórias digitais.

Na primeira dimensão, tínhamos a intenção de caracterizar os alunos de acordo com o género e a idade.

Na segunda dimensão, o nosso objetivo era perceber os hábitos de utilização dos inquiridos relativamente às TIC e a relevância atribuída às TIC para a aprendizagem.

Na terceira e última dimensão, tínhamos a pretensão de identificar os conhecimentos prévios que os estudantes detinham em relação ao tema dominante do nosso estudo - histórias digitais.

Quanto ao segundo questionário¹⁶ (v. anexo C), constituído por 23 questões, encontra-se dividido em 6 dimensões.

Na primeira dimensão, o nosso interesse era perceber a eficácia da atividade realizada.

Na segunda dimensão, o objetivo era apurar as vantagens e/ou desvantagens do trabalho em grupo, para esta atividade em particular, e o interesse demonstrado pelos temas trabalhados.

Na terceira dimensão, a nossa finalidade era apurar a eficácia da ferramenta usada para criar a história digital.

Na quarta dimensão, era nossa pretensão averiguar a potencialidade do método de ensino seguido.

Na quinta dimensão, a finalidade era perceber, segundo a opinião dos alunos, a importância de partilhar as histórias digitais, bem como visualizar as histórias concebidas pelos colegas.

¹⁵ Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/12A4UdMTh0SdiTQ-VYvFS5dMXepXt26OB-h7vXEsieF4/viewform>

¹⁶ Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1p1RG5w24bjIw-w47-TzjvXxFCm8nU5aaY8JVBfDqxL0/viewform>

Na última dimensão, o objetivo era averiguar o papel das histórias digitais para a aprendizagem.

Dimensões	Questão	Número de questões
Eficácia da atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaste de criar uma história digital? • O que gostaste mais nesta atividade? • A experiência de criar histórias digitais facilitou-te na aprendizagem dos conteúdos de TIC? • Consideraste a atividade de criação de histórias digitais: • Acreditas que aprendes melhor as histórias digitais que possuem: • Na tua opinião, a música de fundo de uma história digital: • Consideras que a utilização de diferentes recursos, como imagens, sons, músicas, permitiram-te aprender/compreender melhor as histórias digitais criadas? • Consideras que a criação de histórias digitais ajudou-te a: 	8
Trabalho de grupo e tema trabalhado	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação ao trabalho de grupo: • Gostaste do tema trabalhado? 	2
Eficácia da ferramenta	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaste de utilizar a ferramenta para criar a história digital? • Indica o que gostaste mais e menos na ferramenta que utilizaste. • Preferias ter utilizado outra ferramenta? • Indica qual ou quais as ferramentas que gostarias de ter trabalhado e porquê. • Qual das seguintes ferramentas te parece mais adequada para criar histórias digitais? • Justifica a opção anterior. 	6
Método de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaste da forma como o(a) professor(a) optou por trabalhar este tema? • Justifica a opção anterior. 	2
Partilha das histórias digitais	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaste de ver os trabalhos realizados pelos outros grupos? • Na tua opinião consideras importante partilhar a história digital no <i>Youtube</i>? • Justifica a opção anterior. 	3
Contribuição das histórias digitais para a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Gostavas de criar histórias digitais noutras disciplinas? • Que importância atribuis às histórias digitais para aprender? 	2

Tabela 4.23 - Dimensões e objetivos do questionário final

O capítulo que se prossegue é dedicado à análise e interpretação dos resultados respeitantes às 6 dimensões do segundo questionário.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo dedicamo-nos à análise dos dados procedentes da atividade realizada, com base nos resultados apurados do questionário final (5.1). Passamos, de seguida, para a análise das observações registadas na grelha de observação (5.2). E, finalmente, tecemos comentários gerais em relação às histórias digitais concebidas pelos alunos (5.3).

5.1 Análise dos dados da atividade realizada

Apresentamos, de seguida, os dados que resultaram da atividade que protagonizou a nossa investigação. Estes resultados permitiram-nos averiguar em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas. Também conseguimos aferir se, de acordo com a opinião do aluno:

- A atividade facilitou a aprendizagem dos conteúdos curriculares;
- A atividade desenvolveu competências de trabalho individual e em grupo;
- A atividade desenvolveu competências potenciadas pelo recurso à ferramenta utilizada;
- Este reconhece potencialidade no método de ensino utilizado pelo professor;
- Este considera importante a partilha no *YouTube* da história concebida, bem como a visualização das histórias criadas pelos colegas;
- A experiência de construção de narrativas digitais tem implicações no processo ensino-aprendizagem.

Tal como referimos no capítulo anterior, os resultados que a seguir se apresentam foram agrupados segundo as dimensões constituintes do questionário final.

Eficácia da atividade

O questionário inquiriu os alunos sobre se gostaram de criar a história digital (v. tabela 5.1). A maioria (88,9%) respondeu afirmativamente, 7,4% indicou não ter gostado e 3,7% respondeu “Em parte”.

Gostaste de criar uma história digital?	f	%
Sim	48	88,9
Não	4	7,4
Em parte	2	3,7

Tabela 5.1 - Opinião sobre a atividade de criar uma narrativa digital (N=54)

A leitura dos dados relativos à questão “o que gostaste mais nesta atividade?” (v. tabela 5.2) revela uma percentagem maioritária, com 70,4% para a opção de “Criar o vídeo”; 50% indicou ter gostado mais de trabalhar em grupo; 42,6% gostou mais de explorar a ferramenta; 40,7% preferiu ver as histórias que os outros criaram; 27,8%

gostou mais de escrever o guião; 18,5% deu preferência a organizar e encadear as ideias.

O que gostaste mais nesta atividade?	f	%
Criar o vídeo	38	70,4
Trabalhar em grupo	27	50,0
Explorar a ferramenta	23	42,6
Ver as histórias que os outros criaram	22	40,7
Escrever o guião	15	27,8
Organizar e encadear as ideias	10	18,5
Outros	0	0,0

Tabela 5.2 - O que gostaram mais na atividade (N=54)

Questionados sobre se a experiência de criar histórias digitais facilitou a aquisição de conhecimentos de TIC (v. tabela 5.3), a grande maioria dos alunos respondeu de modo afirmativo (75,9%), 20,4% respondeu em parte e apenas 3,7% respondeu negativamente.

A experiência de criar histórias digitais facilitou-te na aprendizagem dos conteúdos de TIC?	f	%
Sim	41	75,9
Em parte	11	20,4
Não	2	3,7

Tabela 5.3 - Contributo das histórias digitais para aprender conteúdos de TIC (N=54)

Acerca da questão “consideraste a atividade de criação de histórias digitais:” (v. tabela 5.4), os resultados foram bastante positivos. Dos inquiridos, 37,0% considerou-a muito desafiante; 48,1% respondeu ter sido desafiante; 9,3% afirmou ter sido irrelevante; 5,6% considerou-a pouco desafiante e nenhum aluno achou-a nada desafiante.

Consideraste a atividade de criação de histórias digitais:	f	%
Muito desafiante	20	37,0
Desafiante	26	48,1
Irrelevante	5	9,3
Pouco desafiante	3	5,6
Nada desafiante	0	0,0

Tabela 5.4 - Opinião sobre a atividade de criação de histórias digitais (N=54)

Aferidos sobre o contributo da narração escrita e da narração oral para a aprendizagem das histórias digitais (v. tabela 5.5), 79,6% respondeu ser os dois tipos de narração (escrita e oral) que facilitam mais a compreensão das histórias; 11,1% indica ser apenas a narração escrita; 9,3% afirma ser a narração oral.

Acreditas que aprendes melhor as histórias digitais que possuem:	f	%
Narração escrita e narração oral	43	79,6
Apenas narração escrita	6	11,1
Apenas narração oral	5	9,3

Tabela 5.5 - Opinião sobre o contributo da narração escrita e oral para a história (N=54)

No que concerne à contribuição da música de fundo para o entendimento da narrativa (v. tabela 5.6), 57,4% dos alunos considera que esta contribui para entender melhor a narrativa; 38,9% afirma contribuir em parte; apenas 3,7% responde negativamente.

No que diz respeito à possibilidade da música de fundo desviar a atenção da narração (v. tabela 5.6), 18,5% respondeu afirmativamente; 29,6% respondeu em parte; 51,9% respondeu negativamente.

Na tua opinião, a música de fundo de uma história digital:	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
Contribui para entender melhor a narrativa	31	57,4	21	38,9	2	3,7
Desvia a atenção da narrativa	10	18,5	16	29,6	28	51,9

Tabela 5.6 - Contributo da música de fundo para a história digital (N=54)

Pela visualização da tabela 5.7, verificamos que 83,3% dos inquiridos considera a utilização de diferentes recursos potenciadora da aprendizagem e facilitadora da

compreensão das histórias digitais; 11,1% considera-a em parte; somente 5,6% respondeu negativamente.

Consideras que a utilização de diferentes recursos, como imagens, sons, músicas, permitiram-te aprender/compreender melhor as histórias digitais criadas?	f	%
Sim	45	83,3
Em parte	6	11,1
Não	3	5,6

Tabela 5.7 - Contributo da utilização de diferentes recursos para a compreensão das histórias digitais (N=54)

Relativamente à história digital (v. tabela 5.8):

85,2% dos alunos afirma que a sua criação permite aprender aspetos novos e os restantes inquiridos (14,8%) têm a opinião de que ajuda em parte.

No que diz respeito a estas contribuírem para facilitar a organização e encandeamento das ideias, 81,5% respondeu afirmativamente, 16,7% respondeu em parte e apenas um aluno respondeu negativamente.

No que toca às mesmas potenciarem a colaboração com os colegas de grupo, 81,5% respondeu afirmativamente, 14,8% respondeu em parte e 3,7% respondeu negativamente.

75,9% afirma que estas ajudam a tratar a informação corretamente, 22,2% afirma que ajudam apenas em parte e um aluno respondeu negativamente.

No que diz respeito a estas fomentarem o respeito pelas ideias dos outros, 75,9% confirma, 20,4% acha que em parte e 3,7% dos alunos respondeu que não.

Consideras que a criação de histórias digitais ajudou-te a:	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
Aprender aspetos novos	46	85,2	8	14,8	0	0,0
Organizar e encandear as ideias	44	81,5	9	16,7	1	1,9
Colaborar com os colegas do grupo	44	81,5	8	14,8	2	3,7
Tratar a informação corretamente	41	75,9	12	22,2	1	1,9
Respeitar mais as ideias dos outros	41	75,9	11	20,4	2	3,7

Tabela 5.8 - Opinião sobre a contribuição das histórias digitais (N=54)

Trabalho de grupo e tema trabalhado

No que concerne ao trabalho de grupo (v. tabela 5.9): dos inquiridos, 88,9% afirma ter respeitado as regras de trabalho de grupo e 11,1% em parte. 88,9% considera ter cumprido com as suas tarefas, 9,3% em parte e um aluno acha que não cumpriu. 83,3% indicou ter promovido a entreaajuda e a cooperação, 14,8% em parte e um aluno respondeu negativamente. 79,6% revelou ter gostado de trabalhar em grupo, 18,5% em parte e um aluno respondeu que não. 57,4% negou ter existido um elemento que se destacou como líder, 9,3% em parte e 33,3% respondeu afirmativamente.

Em relação ao trabalho de grupo:	Sim		Em parte		Não	
	f	%	f	%	f	%
Respeitei as regras de trabalho de grupo	48	88,9	6	11,1	0	0,0
Cumpri com as minhas tarefas	48	88,9	5	9,3	1	1,9
Promovi a entreaajuda e a cooperação	45	83,3	8	14,8	1	1,9
Gostei de trabalhar em grupo	43	79,6	10	18,5	1	1,9
Houve um elemento que se destacou como líder	18	33,3	5	9,3	31	57,4

Tabela 5.9 - Opinião acerca do trabalho de grupo (N=54)

Questionados sobre se gostaram do tema trabalhado (v. tabela 5.10), a maioria respondeu afirmativamente (81,5%), 11,1% revelou ter gostado em parte e 7,4% não gostou.

Gostaste do tema trabalhado?	f	%
Sim	44	81,5
Em parte	6	11,1
Não	4	7,4

Tabela 5.10 - Opinião sobre se gostaram do tema trabalhado (N=54)

Eficácia da ferramenta

Na tabela seguinte (v. tabela 5.11), percebemos que a maior parte dos inquiridos ficou satisfeito com a ferramenta utilizada para criar a história digital. Dos inquiridos, 88,9% respondeu afirmativamente e 11,1% respondeu em parte.

Gostaste de utilizar a ferramenta para criar a história digital?	f	%
Sim	48	88,9
Em parte	6	11,1
Não	0	0,0

Tabela 5.11 - Opinião sobre a utilização da ferramenta para criar a história digital (N=54)

A tabela 5.12 começa por nos indicar, após termos categorizado as respostas dadas, os motivos pelos quais os alunos mais gostaram de ter utilizado a ferramenta.

Indica o que gostaste mais e menos na ferramenta que utilizaste.	f	%
O que gostei mais:		
Gravar a narração oral	14	25,9
Interatividade da ferramenta	9	16,7
Não respondeu	9	16,7
Gravar a narração escrita	7	13,0
Criar e editar as personagens	7	13,0
Ferramenta muito complete	6	11,1
Realizar a animação	6	11,1
Permite trabalhar em grupo	4	7,4
Explorar a ferramenta	3	5,6
Diversidade de personagens	3	5,6
Inserir a música de fundo	1	1,9
O que gostei menos:		
Não respondeu	16	29,6
Limitação da duração do vídeo	14	26,0
Sincronizar a fala com as personagens	11	20,4
A música de fundo não acrescentou nada à história	3	5,6
Gravar a narração oral	3	5,6
Dificuldade na utilização da ferramenta	3	5,6
Pouca diversidade de sons	2	3,7
Pouca variedade de personagens	1	1,9
Impossibilidade de criar as personagens de raiz	1	1,9

Tabela 5.12 - O que gostou mais e o que gostou menos na ferramenta utilizada (N=54)

Importa referir que 16,7% dos alunos não respondeu a esta questão.

A opção “Gravar a narração oral” teve 25,9% de respostas. A opção “Interatividade da ferramenta” teve 16,7%. As opções “Gravar a narração escrita” e “Criar e editar as personagens” obtiveram o mesmo resultado, 13,0% respostas. As opções “Ferramenta muito completa” e “Realizar a animação” obtiveram o mesmo resultado, 11,1%. A opção “Permite trabalhar em grupo” obteve 7,4%. As opções “Explorar a ferramenta” e “Diversidade de personagens” obtiveram o mesmo resultado, 5,6%; A opção “Inserir a música de fundo” teve 1,9%.

A tabela 5.12 mostra-nos também os motivos pelos quais os alunos menos gostaram de ter utilizado a ferramenta, sendo que 29,6% dos alunos não respondeu a esta questão.

A opção “Limitação da duração do vídeo” obteve 26,0% de respostas. A opção “Sincronizar a fala com as personagens” teve 20,4%. As opções “A música de fundo não acrescentou nada à história”, “Gravar a narração oral” e “Dificuldade na utilização da ferramenta” obtiveram o mesmo resultado, 5,6% de respostas. A opção “Pouca diversidade de sons” teve 3,7%. As opções “Pouca variedade de personagens” e “Impossibilidade de criar as personagens de raiz” obtiveram o mesmo resultado, 1,9%.

Quanto aos alunos preferirem ter utilizado outra ferramenta (v. tabela 5.13), 57,4% respondeu de modo negativo e 42,6% deu uma resposta positiva.

Preferias ter utilizado outra ferramenta?	f	%
Não	31	57,4
Sim	23	42,6

Tabela 5.13 - Aferir se o aluno gostou de utilizar a ferramenta para criar a história digital (N=54)

Dos 23 alunos que responderam, na questão anterior, preferir ter utilizado outra ferramenta, de acordo com a tabela 5.14, 69,6% gostaria mais de ter trabalhado com o *PowToon*; 13,0% com o *GoAnimate*; 8,7% com o *Movie Maker*; 4,3% com o *Sony Vegas*; um aluno não apresentou qualquer resposta.

Solicitada uma justificação (v. tabela 5.14), obtivemos 26,1% de respostas para cada uma das seguintes opções: “Permite uma duração de vídeo superior”, “Mais completa” e “Mais interessante/engraçada”. Obtivemos 8,7% de respostas para cada

uma das seguintes opções: “Mais desafiante”, “Maior diversidade de imagens” e “Mais realista”. Dos inquiridos, 4,3% indicou que a sua utilização é mais acessível e um aluno não respondeu.

Indica qual ou quais as ferramentas que gostarias de ter trabalhado e porquê.	f	%
Qual ou quais as ferramentas que gostarias de ter trabalhado?		
<i>PowToon</i>	16	69,6
<i>GoAnimate</i>	3	13,0
<i>Movie Maker</i>	2	8,7
<i>Sony Vegas</i>	1	4,3
Não respondeu	1	4,3
Por quê?		
Permite uma duração de vídeo superior	6	26,1
Mais complete	6	26,1
Mais interessante/engraçada	6	26,1
Mais desafiante	2	8,7
Maior diversidade de imagens	2	8,7
Mais realista	2	8,7
A sua utilização é mais acessível	1	4,3
Não respondeu	1	4,3

Tabela 5.14 – Qual/quais as ferramentas que gostarias de ter trabalhado e porquê (N=23)

Em relação à ferramenta que se adequa mais à criação de histórias digitais (v. tabela 5.15), 83,3% afirma ser o *PowToon*; 11,1% o *Movie Maker* e 5,6% o *GoAnimate*. Concluimos assim que o *PowToon* é a ferramenta predileta destes alunos, em particular para este tipo de atividade.

Qual das seguintes ferramentas te parece mais adequada para criar histórias digitais?	f	%
<i>PowToon</i>	45	83,3
<i>Movie Maker</i>	6	11,1
<i>GoAnimate</i>	3	5,6

Tabela 5.15 – Motivo pelo qual a ferramenta é a mais adequada para criar histórias digitais (N=54)

Após apresentarem os motivos que justificam a resposta à questão anterior, constatamos que (v. tabela 5.16):

Dos inquiridos, 72,2% prefere a ferramenta indicada pelo facto de esta permitir partilhar a história no *YouTube*; 16,7% dos inquiridos não respondeu; 9,3% é por ser mais interessante; 7,4% é pelo facto de ser mais completa e 5,6% é por permitir uma duração de vídeo superior.

Justifica a opção anterior.	f	%
Permite partilhar no <i>YouTube</i>	39	72,2
Não respondeu	9	16,7
É a mais interessante	5	9,3
É a mais completa	4	7,4
Permite uma duração de vídeo superior	3	5,6

Tabela 5.16 - Motivo pelo qual mais gosta da ferramenta (N=54)

Método de ensino

Quanto à forma como o professor optou por trabalhar o tema (v. tabela 5.17), a grande maioria dos alunos indicou ter gostado (83,3%), 11,1% respondeu em parte e 5,6% deu uma resposta negativa.

Gostaste da forma como o(a) professor(a) optou por trabalhar este tema?	f	%
Sim	45	83,3
Em parte	6	11,1
Não	3	5,6

Tabela 5.17 - Aferir se o aluno gostou da forma como o professor trabalhou o tema (N=54)

Solicitada uma justificação para a questão anterior (v. tabela 5.18), podemos perceber que 11,1% não respondeu. Dos inquiridos, 33,3% respondeu a opção “Facilita o entendimento da matéria”; 25,9% escolheu a opção “Mais interessante”. As opções “Permite maior autonomia” e “Mais divertido” obtiveram o mesmo resultado, 14,8%. Dos inquiridos, 11,1% indicou a opção “Enquadra-se mais à nossa idade”; 7,4% escolheu a opção “É difícil”; 3,7% respondeu a opção “É muito diferente daquilo que estou habituado a fazer”. As opções “Permite perceber como as tecnologias são importantes no nosso dia-a-dia” e “Permite uma maior organização e gestão do tempo” foram referenciadas apenas por um aluno.

Justifica a opção anterior.	f	%
Facilita o entendimento da matéria	18	33,3
Mais interessante	14	25,9
Permite maior autonomia	8	14,8
Mais divertido	8	14,8
Enquadra-se mais à nossa idade	6	11,1
Não respondeu	6	11,1
É difícil	4	7,4
É muito diferente daquilo que estou habituado a fazer	2	3,7
Permite perceber como as tecnologias são importantes no nosso dia-a-dia	1	1,9
Permite uma maior organização e gestão do tempo	1	1,9

Tabela 5.18 - Justificação da resposta se gostou da forma como o professor optou por trabalhar o tema (N=54)

Partilha das histórias digitais

Pela visualização da tabela 5.19, percebemos claramente que praticamente todos os alunos (96,3%) gostaram de ver os trabalhos realizados pelos outros grupos.

Gostaste de ver os trabalhos realizados pelos outros grupos?	f	%
Sim	52	96,3
Não	2	3,7

Tabela 5.19 - Aferir se o aluno gostou de ver os trabalhos realizados pelos outros grupos (N=54)

Quanto à relevância de partilhar a história digital no *YouTube* (v. tabela 5.20), 72,2% afirma ser importante e 27,8% considera não ser relevante.

Na tua opinião consideras importante partilhar a história digital no <i>YouTube</i> ?	f	%
Sim	39	72,2
Não	15	27,8
Outro	0	0,0

Tabela 5.20 - Importância de partilhar a história digital no *YouTube* (N=54)

As justificações apresentadas para a resposta anterior (v. tabela 5.21) foram: 72,2% respondeu “para todas as outras pessoas verem o nosso trabalho e aprenderem com ele”; 18,5% respondeu “não gosto que outras pessoas vejam o meu trabalho”; três alunos não apresentaram qualquer motivo e 3,7% indicou ser desnecessário.

Justifica a opção anterior.	f	%
Para todas as outras pessoas verem o nosso trabalho e aprenderem com ele	39	72,2
Não gosto que outras pessoas vejam o meu trabalho	10	18,5
Não respondeu	3	5,6
É desnecessário	2	3,7

Tabela 5.21 - Motivo pelo qual é ou não relevante partilhar a história no *YouTube* (N=54)

Contribuição das histórias digitais para a aprendizagem

A penúltima questão aferia sobre o interesse manifestado para criar histórias digitais para outras disciplinas (v. tabela 5.22). Dos inquiridos, 63,0% respondeu afirmativamente; 20,4% revelou que sim, apresentando a justificação de que estaria mais envolvido na construção do conhecimento; 11,1% deu uma resposta negativa e 5,6% respondeu que não, por dar muito trabalho.

Gostavas de criar histórias digitais noutras disciplinas?	f	%
Sim	34	63,0
Sim, porque estaria mais envolvido(a) na construção do conhecimento.	11	20,4
Não	6	11,1
Não, porque dá muito trabalho.	3	5,6
Outro	0	0,0

Tabela 5.22 - Aferir se o aluno tem vontade de criar histórias digitais noutras disciplinas (N=54)

O questionário culminou com a questão “que importância atribuis às histórias digitais para aprender?” (v. tabela 5.23).

Que importância atribuis às histórias digitais para aprender?	f	%
Captam mais a atenção e assim aprende-se mais facilmente a matéria	21	38,9
É mais divertido	12	22,2
É mais motivante	7	13,0
É mais entusiasmante	6	11,1
Não respondeu	4	7,4
Permite pesquisar e tratar a informação	2	3,7
É mais interativo	2	3,7

Tabela 5.23 - Opinião sobre a importância das histórias digitais para aprender (N=54)

Os resultados foram: 38,9% indicou que estas são importantes uma vez que captam mais a atenção e assim aprende-se mais facilmente a matéria; 22,2% revelou ser mais divertido; 13,0% indicou ser mais motivante; 11,1% respondeu ser mais entusiasmante; 7,4% não respondeu; para ambas as opções “permite pesquisar e tratar a informação” e “é mais interativo” o total de respostas foi de 3,7%.

5.2 Análise dos dados de observação

Recolhidos os dados, realizamos de seguida uma descrição e análise documental dos resultados obtidos nas cinco sessões que protagonizaram o estudo. A observação realizada pelo investigador e a recolha dos dados foram registados em grelhas de observação. Foram utilizadas duas grelhas, a primeira (v. anexo D), preenchida meticulosamente de forma a registar os dados o mais fielmente possível, tinha como finalidade determinar a qualidade do trabalho em grupo, tendo em conta a forma como os alunos de cada grupo interagiam entre eles; a facilidade com que trabalhavam de forma colaborativa; o respeito manifestado pelas ideias uns dos outros, essencial para o sucesso do trabalho em grupo. Também era nossa pretensão analisar a capacidade de argumentação de cada discente; a responsabilidade e o interesse demonstrados pela atividade. Em relação à ferramenta utilizada por cada grupo para construir a história, era nosso objetivo apurar o interesse revelado pela mesma e a facilidade de utilização..

A segunda grelha (v. anexo E), de avaliação, tinha como objetivo avaliar o desempenho do grupo e o desempenho individual.

Em relação ao grupo, foram tidos em conta os seguintes pontos: i) tratamento e combinação de forma adequada da informação recolhida; ii) organização e encadeamento das ideias; iii) criatividade; iv) ortografia; v) dicção; vi) domínio do tema; vii) aspeto gráfico do vídeo; viii) domínio da ferramenta; ix) cumprimento dos requisitos mínimos obrigatórios; x) cumprimento do prazo de entrega.

Quanto à prestação individual, foram tidos em consideração os seguintes pontos: i) aprendizagem dos conteúdos; ii) realização das tarefas; iii) empenho e interesse; iv) respeito pelos colegas.

Primeira sessão

Tal como foi possível referir no ponto dedicado à descrição do estudo, foi nossa intenção na primeira sessão familiarizar os alunos com as histórias digitais. Como estratégia, começámos por expor uma breve apresentação do conteúdo.

A fase seguinte permitiu um melhor entendimento do conceito associado a esta atividade, uma vez que os alunos tiveram oportunidade de visualizar exemplos de histórias digitais.

O objetivo seguinte era disponibilizar tempo suficiente aos alunos para explorarem uma das ferramentas que alguns grupos iriam utilizar na atividade final - o *Movie Maker*. Após esta fase, foi disponibilizada uma ficha de trabalho que solicitava a criação de uma breve história digital. Para tal, foi pedido aos alunos que comesçassem por criar o guião da história.

Uma vez que esta primeira sessão servia apenas para os alunos se ambientarem ao conceito de histórias digitais, bem como à utilização da ferramenta *Movie Maker*, não foi utilizada a grelha de observação.

Embora os participantes tenham demonstrado algumas dificuldades iniciais, principalmente na passagem do guião da história para a ferramenta e na gestão do tempo, revelaram entusiasmo, interesse e receptividade a esta atividade. Assim, consideramos que os objetivos principais para esta sessão foram atingidos.

Segunda sessão

Nesta sessão foi dado início à atividade principal da nossa investigação. Foi proposto aos alunos que em grupo criassem uma história digital sobre um dos temas já referenciados na descrição do estudo, com recurso a uma das três seguintes ferramentas: *GoAnimate* (v. figura 5.1), *Movie Maker* (v. figura 5.2) e *PowToon* (v. figura 5.3).

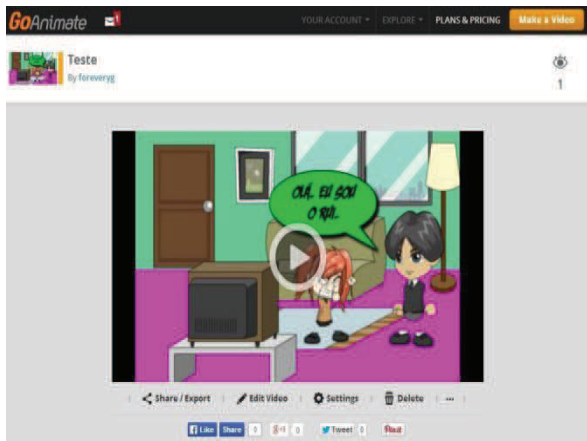


Figura 5.1 – O ambiente da ferramenta *GoAnimate*

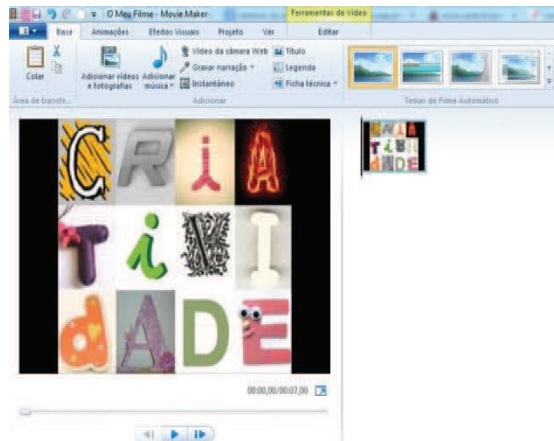


Figura 5.2 – O ambiente da ferramenta *Movie Maker*



Figura 5.3 - O ambiente da ferramenta *PowToon*

Deste modo, foi dado o tempo necessário para a exploração de cada ferramenta, sendo que após esta fase os alunos iniciaram a atividade com a escrita do guião.

Ao atribuímos as ferramentas a cada um dos grupos e após um primeiro contacto com as mesmas, percebemos que o *GoAnimate* e o *PowToon* geraram algum receio e apreensão por parte dos alunos, principalmente devido à diversidade de funcionalidades que estas ofereciam, que segundo alguns estudantes seria motivo para exigir deles mais trabalho e esforço do que o *Movie Maker*.

Embora com estes constrangimentos, podemos afirmar que os participantes continuaram a revelar bastante interesse e empenho pela atividade, tendo a preocupação de escrever histórias que conseguissem cativar a atenção do utilizador.

Para além da importância de escrever uma história criativa, foi relembrada a necessidade de ter especial cuidado com a escrita, sendo imprescindível, para finalizar a história, proceder a uma cuidadosa releitura e revisão da mesma.

Terceira sessão

Com o guião escrito e já corrigido pela investigadora, os alunos deram início à criação da história digital. Percebemos que não foi fácil transpor o guião para a ferramenta, no entanto, à medida que iam avançando e percebendo as potencialidades da ferramenta utilizada, mostravam-se cada vez mais motivados para a produção de um projeto realmente inovador.

Uma vez que as histórias digitais teriam de conter narração escrita e oral, à exceção da turma que contemplava alunos surdos e que por isso não teriam de inserir narração oral, nesta aula foram adicionadas as falas das personagens que, na maior parte dos trabalhos, para além de conterem legendas também foram complementadas com narração oral.

À medida que surgiam dificuldades relativas à utilização da ferramenta, de uma forma geral, a primeira reação dos alunos era tentar explorar e ultrapassar essas dúvidas autonomamente, sem solicitar a ajuda do professor estagiário.

É de realçar o modo colaborativo e a entajuda manifestada pelos alunos que permitiu uma divisão de tarefas pensada e refletida entre os elementos de cada grupo.

Quarta sessão

Dando continuidade à sessão anterior, esta aula serviu particularmente para a escolha da música de fundo e a gravação da narração oral, sendo que para o efeito foram utilizados auscultadores com microfone.

Tendo em conta que esta atividade proporcionava a partilha de opiniões, por vezes, gerava-se algum ruído, o que dificultou o sucesso da gravação. Assim sendo, até atingir a gravação final, foi necessário que os alunos repetissem algumas vezes. Apesar desta dificuldade, os alunos não desmoralizaram, muito pelo contrário, mostraram-se bastante motivados e não descansaram enquanto não terminaram.



Figura 5.4 - Alunos durante a atividade

Quinta sessão

Esta última sessão foi dedicada essencialmente à conclusão dos projetos. Após o término de todos os trabalhos, foi solicitado que cada grupo partilhasse a sua história digital na ferramenta *YouTube*. Conforme referido anteriormente, os grupos a quem lhes foi atribuído o *GoAnimate* não tiveram oportunidade de o fazer, dado que a conta criada para o efeito era gratuita e não contemplava essa funcionalidade. Para além disso, esta ferramenta apenas permitia a criação de histórias com uma duração máxima de 30 segundos, motivo esse que levou a que muitos dos alunos preferissem as outras aplicações.

Verificámos que as opiniões relativamente às ferramentas envolvidas tiveram uma recetividade bastante diversa. A preferência para uma determinada ferramenta dependeu dos aspetos mais valorizados por cada um dos estudantes, como a diversidade de personagens, sons, animações, efeitos de transição, limite máximo permitido para o vídeo, entre outros.

A fase final desta aula foi reservada para a inserção das histórias digitais na plataforma *Moodle* e visualização das mesmas, dando oportunidade a que cada aluno refletisse e tecesse uma opinião acerca das histórias criadas por cada grupo. Acreditamos que este momento foi particularmente importante, uma vez que os grupos que revelaram menos empenho sentiram-se responsabilizados pelo modo como atuaram.

Os grupos que se aplicaram e empenharam e, por isso, conceberam uma história digital de sucesso, revelaram bastante orgulho, sentindo que o esforço foi recompensado.

Esta sessão culminou com o preenchimento do questionário final sobre aprender com as narrativas digitais.

5.3 Síntese e comentários globais aos trabalhos desenvolvidos

Neste ponto realizamos uma síntese dos trabalhos, apresentando comentários gerais aos projetos concebidos.

Em relação à turma 1, importa referir que era composta por alunos surdos, por isso, os trabalhos por eles realizados não contemplavam narração oral nem música de fundo. Sendo esta constituída apenas por cinco alunos, foram concebidas duas histórias digitais. Os alunos de cada uma das turmas 2 e 3 produziram oito histórias. Assim, no total dos 54 participantes do estudo, foram concebidas 18 narrativas digitais.



Figura 5.5 - Exemplos de histórias digitais concebidas pelos alunos

Capítulo 5 – Análise e interpretação dos resultados

A tabela seguinte (v. tabela 5.24) enumera os títulos atribuídos por cada grupo aos projetos/narrativas digitais e a respetiva URL, de acordo com o tema trabalhado.

Turma	Grupo	Tema	Ferramenta	Título	URL
1	1	<i>O phishing</i>	<i>Movie Maker</i>	“O ladrão de identidades”	https://www.youtube.com/watch?v=s33UA1MfKdA
	2	Os perigos e os cuidados a ter nas redes sociais	<i>GoAnimate</i>	“A menina ingénua”	http://goanimate.com/videos/0h8BLbixtrJM?utm_source=embed&uid=0r06EaCBrE1Q
2	1	<i>O cyberbullying</i>	<i>Movie Maker</i>	“A prioridade dos jovens”	https://www.youtube.com/watch?v=IwTZldWVxj8#t=11
	2	Os predadores <i>online</i>	<i>Movie Maker</i>	“Perigo iminente”	https://www.youtube.com/watch?v=W9h-m-oXbBU
	3	Os perigos e os cuidados a ter nos jogos <i>online</i>	<i>GoAnimate</i>	“ <i>Game over</i> ”	http://goanimate.com/videos/0OGvo898HMqs?utm_source=embed&uid=0AU3bIZnH-lo
	4	A ciberdependência	<i>Powtoon</i>	“A história do Vírus do Teclado”	https://www.youtube.com/watch?v=ZdJNidfDWJs
	5	Os perigos e os cuidados a ter nas redes sociais	<i>Movie Maker</i>	“Uma tarde repleta de perigos”	https://www.youtube.com/watch?v=wW1Edr-9GN8
	6	<i>O phishing</i>	<i>Powtoon</i>	“O dia em que Tom Dai foi pescado”	https://www.youtube.com/watch?v=Gk_NpsdzCgw
	7	As cópias de segurança	<i>GoAnimate</i>	“O momento inesperado”	http://goanimate.com/videos/0C2zZ92M9VL4?utm_source=embed&uid=0ioi4b6_91BA
	8	A privacidade na Internet	<i>Powtoon</i>	“Uma identidade roubada”	https://www.youtube.com/watch?v=-cuLdVaRGFM

Capítulo 5 – Análise e interpretação dos resultados

3	1	O <i>cyberbulling</i>	<i>Movie Maker</i>	“Não ao <i>cyberbullying</i> ”	http://www.youtube.com/watch?v=s3Hem-pDG5o
	2	Os predadores <i>online</i>	<i>Powtoon</i>	“Um encontro no café”	https://www.youtube.com/watch?v=7-UKkxTvhok
	3	Os perigos e os cuidados a ter nos jogos <i>online</i>	<i>GoAnimate</i>	“O Quim e o seu vício”	http://goanimate.com/videos/0s8xs9-XM4b4?utm_source=embed&uid=0_BVtUtA6VxQ
	4	A ciberdependência	<i>Powtoon</i>	“Uma doença prejudicial”	https://www.youtube.com/watch?v=YQOyrAeQf-E
	5	Os perigos e os cuidados a ter nas redes sociais	<i>GoAnimate</i>	“Conversas virtuais”	http://goanimate.com/videos/0VuLW2lkaWlM?utm_source=embed&uid=0XquFb3CkAG8
	6	O <i>phishing</i>	<i>Powtoon</i>	“O meu marido é um patife”	https://www.youtube.com/watch?v=Dc43gFFQRkM
	7	As cópias de segurança	<i>GoAnimate</i>	“Oh mon Dieu les photos!”	http://goanimate.com/videos/0l1jm63zmFmw?utm_source=embed&uid=0o91k5NZtYwc
	8	A privacidade na Internet	<i>Powtoon</i>	“O rapaz irresponsável”	https://www.youtube.com/watch?v=8htOC3-6HQk

Tabela 5.24 – Histórias Digitais concebidas pelos alunos

Na fase de avaliação das histórias digitais, de acordo com o pré-definido na grelha de avaliação (v. anexo E), tivemos em consideração o desempenho do grupo, bem como a prestação individual de cada elemento do grupo. Era nossa intenção analisar a capacidade de tratar e combinar a informação recolhida de forma adequada, tendo em conta a organização e o encadeamento das ideias. No que concerne à qualidade da informação, de um modo geral, os resultados foram satisfatórios. Estes revelam que os alunos tiveram o cuidado de reunir conteúdos pertinentes e em harmonia com o tema trabalhado, dando uma sequência lógica às ideias e permitindo, através da narração escrita, e em alguns casos, da narração oral, a transmissão de uma mensagem.

Outros critérios avaliados foram a criatividade e a linguagem utilizada que, de um modo geral, foram positivos. Algumas histórias estavam efetivamente originais, revelando que houve a preocupação de produzir não só histórias com conteúdo, mas também, capazes de captar o interesse do utilizador. Em relação ao vocabulário aplicado, consideramos que apesar de ter existido uma correção prévia dos guiões, em determinados casos, os alunos ao transporem a escrita do guião para a ferramenta cometeram alguns erros ortográficos.

Relativamente à dicção das histórias que continham narração oral, percebemos que existem alunos com dificuldades em articular de maneira clara as palavras, dificultando a compreensão do que é pronunciado. Contudo, conscientes dessas fragilidades, esforçaram-se e empenharam-se para que fossem compreendidos. Outros há que não respeitam a pontuação das frases, deturpando a mensagem que se pretende passar. Embora com estas dificuldades, a maioria dos grupos conseguiu transmitir a ideia principal da história.

O critério respeitante ao domínio do tema também foi tido em conta, sendo que os resultados foram bastante satisfatórios. Os trabalhos revelaram que os alunos estavam inteirados sobre a matéria, permitindo perceber que estes realizaram pesquisas e leituras acerca do tema por eles trabalhado.

Quanto à colaboração com os colegas e respeito pelas ideias dos outros durante a execução dos trabalhos, de acordo com o que foi possível registar na grelha de observação, percebemos que houve entreajuda, cooperação e capacidade de negociação. Em geral, os alunos organizaram-se para que cada um dos elementos do grupo tivesse uma função a desempenhar, funcionando como uma mais-valia para a responsabilização do discente. Esta organização teve inevitavelmente repercussões no cumprimento dos prazos, sendo que todos os trabalhos foram entregues dentro das datas estipuladas.

Outro aspeto observado foi o interesse demonstrado pela ferramenta, a maioria dos alunos gostou do *software* utilizado, contudo, o *Movie Maker*, pelo facto de já ser uma aplicação conhecida pela maioria e por dispor de menos funcionalidades, foi vista como a mais básica. Em relação à aplicação *GoAnimate*, os alunos que a utilizaram efetuaram o registo de uma conta gratuita, como tal, algumas opções estavam bloqueadas. Apesar de esta apresentar um aspeto gráfico extremamente apelativo, por permitir criar somente 30 segundos de vídeo levou a que vários alunos preferissem ter utilizado outra ferramenta. Quanto ao *PowToon*, a ferramenta eleita como preferida para a construção de histórias digitais, teve uma receptividade por parte dos alunos muito grande, uma vez que foi tida como a mais completa.

No que concerne à facilidade de utilização da ferramenta, em geral, num primeiro contacto houve diversas dificuldades, dado que não dominavam a mesma. Todavia, com o avançar do tempo, à medida que foram explorando e adquirindo conhecimentos sobre o funcionamento da aplicação, foram desenvolvendo à-vontade e curiosidade em descobrir cada vez mais funcionalidades e opções.

Na tabela 5.25 observamos a média dos resultados das histórias digitais criadas por turma.

Classificações por turma	%
Turma 1	74,0
Turma 2	85,0
Turma 3	92,0

Tabela 5.25 – Resultados da criação de histórias digitais por turma

Apesar dos resultados evidenciarem algumas diferenças no desempenho das três turmas, consideramos que a atividade, de uma forma geral, teve um balanço muito positivo. De acordo com Pereira (2011, p.12) “aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos relacionais e ambientais. Acreditamos que o processo de criação de histórias digitais proporcionou a mudança de determinados comportamentos e hábitos nos alunos, nomeadamente ao nível da perseverança, colaboração, criatividade e inovação, pesquisa, planeamento, organização, gestão do tempo, resolução de

problemas, tomada de decisões e pensamento crítico. O que nos leva a acreditar que a criação de histórias digitais potenciar aprendizagens significativas na disciplina de TIC.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO

Neste último capítulo, começamos por realizar uma conclusão, destacando as implicações da PES (6.1), prosseguimos com as principais conclusões do estudo (6.2) e terminamos com as limitações do estudo (6.3) e algumas sugestões pertinentes para dar continuidade a esta investigação no futuro (6.4).

6.1 Conclusão e implicações da Prática de Ensino Supervisionada

A PES para além de nos ter permitido reforçar os conhecimentos adquiridos durante a fase em que exercemos a prática de ensino, enquanto detentores de habilitação própria, também nos possibilitou adquirir novas competências que vão ser com certeza uma mais-valia para o nosso desempenho, tanto a nível pessoal como profissional. Para além de ter representado um momento extremamente marcante nas nossas vidas, irá deixar consequências na forma como encaramos o ensino.

A orientação proporcionada pelas orientadoras exigiu de nós uma reflexão constante do nosso desempenho e prestação, fundamental para uma melhoria do Ser Professor. Alarcão (1996, p.154) referiu que:

“a reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional. Esta abordagem permite uma integração entre a teoria e a prática e desafia a consideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica”.

Os ensinamentos, as críticas e os conselhos recebidos permitiram-nos tomar consciência das nossas maiores fragilidades e virtudes, o que funcionará como um verdadeiro trunfo para o futuro. Deste modo, reconhecemos a importância de termos tido uma boa orientação que ditou largamente o nosso sucesso.

Todos estes ensinamentos recolhidos vão ser essenciais para a forma como nos relacionaremos com os alunos, colegas e membros da comunidade escolar e como organizaremos as atividades de âmbito letivo e não letivo.

Durante a PES, tivemos oportunidade de presenciar diferentes métodos e estratégias de ensino, fundamentais para uma melhoria na abordagem dos vários domínios. No decorrer do estágio, dedicámo-nos e esforçámo-nos na preparação de cada aula, desenvolvemos um trabalho estruturado e coerente, tendo a preocupação constante em elaborar materiais e recursos pedagógicos criativos e inovadores para que fosse possível proporcionar um ambiente de aprendizagem prazeroso, não perdendo de vista o nosso objetivo principal - incentivar os alunos para o conhecimento e integrá-los na era digital.

Em relação ao núcleo de estágio, estabelecemos relações de amizade e companheirismo entre nós que foram essenciais para a troca de experiências e saberes, o que se revelou uma mais-valia no enriquecimento do conhecimento. Estas condições facilitaram o trabalho em equipa e proporcionaram momentos prazerosos e extremamente enriquecedores.

Importa referir que uma das escolas onde exercemos a PES se caracteriza por oferecer um ensino especializado na educação de alunos com multideficiência e nela impera a multiculturalidade de alunos de outras etnias e nacionalidades. A propósito destas diferenças existentes entre alunos, Mantoan (2006, p.56) referiu que “a escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no facto de os seres humanos serem iguais e nascerem iguais”. Esta realidade abriu-nos horizontes e permitiu-nos reconhecer a importância de promover um ambiente de bem-estar e de igualdade de oportunidades. Por isso, ao sentirmo-nos na obrigação de fazer valer o direito de todos à educação, manifestámos respeito por cada aluno em particular, encorajando-o a ser cada vez mais autónomo, capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, a reconhecer as suas dificuldades a fim de as poder colmatar.

Foi nosso objetivo partir dos conhecimentos dos alunos para a aquisição de novas aprendizagens, ajustando as estratégias ao ritmo de trabalho e às características dos alunos. Procurámos ir de encontro às suas motivações e aos seus interesses, promovendo uma dinâmica que implique envolvimento dos alunos, recorrendo a técnicas ativas de aprendizagem, bem como a estratégias diversificadas, a fim de promover e facilitar aos alunos a aquisição das competências essenciais, valorizando os alunos como seres individuais que são e promovendo o desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima e da cooperação.

Evidenciamos a importância de o professor estagiário conhecer a realidade educativa, bem como os processos que decorrem da prática letiva, dos quais salientamos o papel da planificação e da avaliação.

Reconhecemos que a planificação contribuiu para a elevação da autoestima do professor estagiário e capacidade de decidir, mas principalmente garantiu uma melhor distribuição das suas atividades letivas em função dos objetivos preconizados e consequentemente um melhor aproveitamento do tempo escolar enquanto tempo de

aprendizagem. Deste modo, a planificação afirmou-se como um instrumento organizador e norteador do seu trabalho.

Destacamos a avaliação como forma de reflexão do professor estagiário sobre a aprendizagem do aluno que implica uma intervenção por parte do professor que engloba um conjunto de medidas e ações práticas, visando a melhoria da aprendizagem do aluno e respeitando o tempo de cada aluno, através de uma pedagogia diferenciada.

Com o finalizar de um ciclo de estudos, acreditamos que a formação de um professor jamais está completa, sendo imprescindível que este se considere um eterno aprendiz, devendo aprender com a necessidade de procurar respostas adequadas às perguntas dos alunos.

6.2 Principais conclusões do estudo

A componente empírica deste trabalho teve como propósito averiguar em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas na disciplina de TIC, tendo sido aplicado a turmas do 7.º ano de escolaridade. Face à questão de investigação colocada, “Em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas?”, foram construídos objetivos que nos permitiram reunir algumas conclusões que serão, de seguida, descritas.

I. Atentar na pesquisa da informação, na organização da informação, no encadeamento das ideias e nas competências alcançadas

Quando questionámos sobre o que pensaram da atividade, praticamente todos os alunos responderam que foi “desafiante” e “muito desafiante”. Estes dados levam-nos a julgar que este sentimento teve influência no forte envolvimento e dedicação que sentimos da parte dos alunos, facilitando o desencadeamento de competências que se viriam a transformar em aprendizagens significativas.

Ao aferirmos sobre a aprendizagem, a maior parte dos participantes considerou que a experiência de criar histórias facilitou a aprendizagem de conteúdos referentes à disciplina de TIC. Indagados sobre se esta atividade facilitou o desenvolvimento de competências gerais e transversais, tais como, aprender aspetos novos; organizar e encadear as ideias; colaborar com os colegas de grupo; tratar a informação

corretamente; respeitar mais as ideias dos outros, os resultados foram perentórios, não deixando margem para dúvidas. Na globalidade, os alunos reconheceram que estavam perante um bom método de aprendizagem que, para além de ser inovador e diferente do que eles estavam habituados, proporciona aprendizagens.

Quanto à importância atribuída às histórias digitais como método para aprender, vários alunos afirmaram que pelo facto de estas conseguirem captar a atenção, facilitam a aquisição dos conteúdos. Também foi referido que este método de ensino é mais divertido, motivante e entusiasmante, o que permite o desenvolvimento de aprendizagens de uma forma descontraída. Registámos comentários como “as histórias digitais são uma maneira engraçada de aprender e capta mais a atenção dos alunos.” (023); “conseguimos aprender a matéria de uma maneira mais divertida!” (015).

II. Aferir sobre a autonomia e responsabilidade dos alunos na aprendizagem

Durante a realização dos trabalhos, tivemos oportunidade de perceber que os alunos, ao depararem-se com alguma dificuldade, raramente solicitavam a ajuda ou esclarecimento de dúvidas, encarando estes como um desafio à capacidade de resolverem questões de forma autónoma. As poucas situações em que de facto os estudantes acabaram por solicitar o professor prendiam-se com questões relacionadas com aspetos mais técnicos.

No questionário final, ao perguntarmos se gostaram da forma como o professor optou por trabalhar o tema, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente, sendo que um dos motivos mais referenciados foi o facto de considerarem que a criação de histórias digitais promove a autonomia.

Observando os discentes, constatámos que eles próprios se organizavam de forma inteligente e estratégica, permitindo a rentabilização do tempo, através da atribuição a cada elemento do grupo de uma dada tarefa (situação esta que também serviu para tirar conclusões respeitantes ao ponto IV, sobre, entre outras, a aprendizagem colaborativa). Por exemplo, visto que praticamente todos os grupos eram compostos por três elementos, organizavam-se da seguinte forma: o primeiro elemento ficava incumbido de selecionar imagens, o segundo ficava responsável pela exploração da ferramenta e o terceiro tinha como função organizar toda a informação recolhida.

Registámos comentários como “cada elemento do grupo teve o seu papel” (018).

Consideramos que este tipo de organização permitiu a responsabilização de cada um dos alunos. No início da atividade, o professor estabeleceu prazos de entrega dos trabalhos, pelo que estes foram cumpridos meticulosamente. Os alunos perceberam desde a primeira sessão que teriam muito trabalho pela frente e que só com muita dedicação e empenho obteriam sucesso na atividade.

Deste modo, foi gratificante observar que os alunos trabalharam de forma a atingir os objetivos, tendo imperado a autonomia e a responsabilidade, o que nos leva a crer que estas duas competências foram de facto alcançadas.

III. Estimular a criatividade e imaginação através da construção de histórias digitais

Durante o decorrer das sessões notou-se a preocupação manifestada pelos alunos para a criação de uma história que despertasse a atenção do público, que fosse efetivamente original. Todas as fases que compuseram a atividade tiveram o cunho da criatividade e imaginação, tais como, a escrita do guião, a atribuição de um título à história, a escolha do enredo e das personagens, a transposição do guião para a ferramenta, a seleção das imagens e do aspeto gráfico do vídeo, a música de fundo, a entoação dada à narração oral, entre outros, foram aspetos que careceram de especial atenção da parte dos alunos. Durante a execução dos projetos, houve alunos que referiram entusiasticamente o seguinte: “não vamos criar uma história qualquer, mas sim aquela história” (021). Esta constatação permitiu-nos ainda perceber que os discentes, para além de se esforçarem consideravelmente para que a história cativasse o utilizador, desde o primeiro ao último segundo, desenvolveram a capacidade de argumentação, de análise e espírito crítico, que foram determinantes para o sucesso da atividade.

Em suma, todos os dados evidenciam que a construção de histórias digitais estimula a criatividade e a imaginação.

IV. Promover a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa

Um dos requisitos exigidos para a realização desta atividade era que os alunos trabalhassem em grupo, o que foi desde logo bem aceite por todos. Assim, percebemos que a maioria trabalhou em prol do grupo e não de forma individualizada ou egocêntrica, o que se pôde constatar através da entreajuda, cooperação e capacidade de negociação manifestadas.

Através da aplicação do questionário final, concluímos que segundo a opinião dos alunos esta atividade favoreceu a colaboração com os colegas de grupo e o respeito pelas ideias dos outros. Também percebemos que, de uma forma geral, os participantes respeitaram as regras de trabalho de grupo, promoveram a entreajuda e a cooperação, e cada um dos elementos cumpriu com as suas tarefas, dados estes que se refletiram nas respostas dadas à questão “Gostaste de trabalhar em grupo?” - a maior parte dos estudantes respondeu afirmativamente.

Durante o estudo apercebemo-nos que, embora em minoria, em determinados grupos existia(m) um ou dois elemento(s) que se destacava(m) mais. Consideramos que este facto terá beneficiado o grupo, dado que a partilha de conhecimentos possibilita que os alunos se envolvam em discussões e, conseqüentemente, se desenvolvam novos conhecimentos.

Ao questionarmos os alunos se gostaram de utilizar a ferramenta para criar a história digital, aqueles que responderam afirmativamente indicaram como justificação o facto de permitir trabalhar em grupo.

Assim, para respondermos diretamente ao objetivo que está a ser tratado neste ponto, podemos concluir que, de acordo com o que foi referido, as histórias digitais promovem a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa.

V. Analisar o interesse e o empenho dos alunos para a aprendizagem

Relativamente ao interesse e empenho manifestados pelos alunos, estes foram sentidos cada vez mais no decorrer da atividade. À medida que os alunos acompanhavam a evolução e progresso dos seus trabalhos, mostravam-se mais entusiasmados, chegando a ser contagiante. Em alguns grupos verificámos que os

estudantes, para além do trabalho exercido em sala de aula, em casa davam continuidade à atividade, permitindo o enriquecimento da história digital. Este dado foi reforçado pela constatação do grau de evolução dos conhecimentos que estes foram manifestando sobre o funcionamento da ferramenta que estavam a utilizar.

Também o questionário final veio reforçar a ideia de que os alunos, de uma forma geral, revelaram empenho e interesse pela atividade. Indagados sobre se gostaram de criar a história digital, a maioria respondeu que sim. Os resultados indicam que praticamente todos os participantes gostaram do tema trabalhado e da ferramenta utilizada, o que pode ter ajudado para uma maior predisposição para esta atividade.

Outra questão que evidenciou o interesse manifestado para este tipo de atividade foi quando questionados sobre se gostariam de criar histórias digitais noutras disciplinas. Praticamente todos os alunos responderam que sim, outros para além de terem respondido afirmativamente, escolheram a opção que acrescentava o facto de possibilitar uma maior envolvimento na construção do conhecimento. Registámos comentários como “Nesta geração os alunos interessam-se mais por tudo o que é feito no computador. O papel e caneta não ajudam tanto. Acho que os professores das outras disciplinas têm de usar mais estas ferramentas.” (012); “é uma forma mais fácil de aprender sem termos de dar a matéria de forma maçadora” (020).

Em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas?

Desta feita, estão criadas as condições para respondermos à grande questão que nos lançou nesta caminhada, servindo de linha orientadora para o nosso estudo.

As reflexões levadas a cabo através da investigação permitiram-nos concluir que quando aplicado o método de criação de histórias digitais em contexto educativo, os alunos tornam-se agentes ativos do processo educacional e deixam de encarar o docente como mero transmissor de conhecimentos para dar lugar à imagem de mediador. Assim, o professor abandona uma carga outrora tão elevada, deixando de ser a única e mais importante fonte de conhecimento. Ao vivermos na Era Digital, os alunos são a todos os instantes bombardeados com variadíssimas informações, a partir de várias fontes. É

neste contexto que o professor deve atuar, mais do que transmitir o saber, ele deverá saber articular experiências, estimulando o discente à reflexão sobre a forma como se relaciona com o mundo e o conhecimento, abrindo espaço para que este assuma um papel realmente ativo em todo o processo.

Este método traduziu-se numa experiência bastante enriquecedora para o aluno, uma vez que quando lançámos o desafio de criar uma história digital, todos os passos envolvidos na sua criação permitiram efetivamente gerar competências gerais e transversais. Assim, para além da aquisição/aprendizagem dos conteúdos intrínsecos à disciplina de TIC, os alunos desenvolveram competências de pesquisa, escrita, organização e encadeamento das ideias, síntese, respeito pela opinião dos colegas e capacidade de pensar a partir de vários recursos (texto, imagem, som). Foram ainda promovidas aprendizagens de inteligência emocional e social.

Por todos as constatações que tivemos oportunidade de realizar ao longo do estudo, bem como através de provas dadas por autores de referência, gostaríamos de ressaltar a importância concedida às histórias digitais no ensino. As motivações que estas podem despertar em contexto pedagógico são várias, desde encorajar os alunos a aprender de forma ativa, colaborativa e significativa, a fazer renascer o interesse e o empenho para a aprendizagem.

Estamos em crer que com a realização deste estudo, alcançámos os objetivos a que nos propusemos, nomeadamente, estimular a criatividade e a imaginação através da construção de histórias digitais e promover a aprendizagem ativa, colaborativa e significativa. Destacamos o trabalho em equipa, a partilha de ideias e experiências que se fizeram notar ao longo do processo de criação das narrativas.

6.3 Limitações do estudo

Devido à limitação de tempos letivos, sentimo-nos de certa forma condicionados na exploração de questões de ordem mais técnica, nomeadamente ao nível de som e imagem. Seria nosso desejo melhorar a qualidade do som gravado por cada grupo. Contudo, o tempo de aulas não permitiu que os alunos se dedicassem mais a aspetos que favorecessem a sua qualidade. Da mesma forma, a imagem foi outro aspeto que merecia a devida atenção dos alunos, no entanto, para estes conseguirem cumprir todos os

requisitos exigidos no processo de criação da história digital, e visto este processo exigir dos estudantes dedicação a vários níveis, obrigou-os a dedicarem-se de forma menos aprofundada em relação ao que seria desejável.

6.4 Sugestões para estudos posteriores

Como recomendação para um estudo futuro, consideramos que seria interessante direcionar esta investigação para uma abordagem interdisciplinar. Acreditamos que a partilha de conhecimentos entre as várias áreas de conhecimento pode resultar numa mais-valia para o processo ensino-aprendizagem. O facto de a atividade de criação de histórias envolver diversificados passos e trabalhar diferentes competências, torna-a numa experiência imensamente enriquecedora.

Este método de ensinar permite-nos vislumbrar uma divisão de tarefas pelas diferentes disciplinas. Uma sugestão seria: o professor de Língua Portuguesa ficaria responsável por administrar a fase de escrita do guião, recolha e tratamento de informação; a fase de construção e edição dos recursos de comunicação visual seria responsabilidade do docente de Educação Visual e Tecnológica; a fase de seleção e recolha de som ficaria a cargo do professor de Educação Musical. Para além de esta abordagem representar um desafio para os alunos, reconhecemos que seria um enorme desafio para os professores envolventes que teriam de ter uma visão partilhada e estar predispostos a negociar as opiniões de forma construtiva, o que bem sabemos que nem sempre é tarefa simples.

Sugerimos ainda o estudo desta mesma atividade com a aplicação de um maior número de ferramentas disponíveis ao aluno, com a finalidade de perceber se existiriam grandes discrepâncias nos resultados finais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**—A**

- Abar, C. & Barbosa, L. (2008). *WebQuest, um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da Internet*. São Paulo: Avercamp.
- Abramovich, F. (1989). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Abreu, M., Pinto, M., Alonso, L. & Formosinho, J. (1988). *Ser professor – contributos para um debate*. Porto: Edição do sindicato dos professores da zona norte.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto: Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Albuquerque, F., Rodriguez, C., Cruz, E. & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação*. Lisboa: Santillana.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

Alves, A. & Coutinho, C. (2012). *Digital storytelling nas aulas de geografia: um estudo com alunos do 10.º ano*. Retirado de <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/130.pdf>

Anónimo. (2014). *Timelines: a timeless teaching tool*. *Education world*. Retirado de http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson044.shtml

Arends, R. (1999). *Aprender e ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.

B

Benbasat, I., Goldstein, D. & Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of information systems. *MIS Quarterly*, 369 – 386. Retirado de <https://wiki.bath.ac.uk/download/attachments/26150518/benbasat87-caseresearch.pdf>

Bottentuit, J., & Coutinho, C. (2009). *Collaborative writing tools in engineering education: Challenges for knowledge management and sharing*. In: A. Mendes Vilas, A. Solano Martín, J. Mesa Gonzáles, J. A. Mesa Gonzáles (eds.). *Proceedings of M-ICTE 2009* (pp. 1070-1074). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Busarello, R., Biegging, P. & Ulbricht, V. (2013). *Mídia e educação: novos olhares para a aprendizagem sem fronteiras*. São Paulo: Pimenta Cultural.

Busatto, C. (2005). *Narrando histórias no século XXI - tradição e ciberespaço*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina

C

- Cardoso, S. (2007). *O dualismo cultural: Os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade (estudo de caso)*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Carlinda, L. & Terrasêca, M. (1995). *Ser professor/a num contexto da reforma* (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologias de investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2008). *Manual de ferramentas da web 2.0 para professores*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação. Retirado de http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf
- Castro, J. & Tavares, J. (2005). *Webquest: um instrumento didáctico inovador*. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/225>
- Cortesão, L. & Torres, M. (1994). *Avaliação pedagógica II, mudança na escola mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter-multicultural. *Educação, sociedade e culturas*, n.º 7, p.7 – 28. Retirado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

- Costa, R. (2006). *Caça ao tesouro e pesquisas na Web: uma atividade em ensino da química para o 9.º ano*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Costa, V. & Tarouco, L. (2010). *Infográfico: características, autoria e uso educacional*. Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação v. 8, n.º 3. Retirado de <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/18045/0>
- Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10583>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, S. & Carvalho, A. (2007). *Produção de Vídeo com o Movie Maker: Um Estudo Sobre o Envolvimento dos Alunos de 9.º Ano na Aprendizagem*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7152/1/Cruz%26Carvalho-SIIE-2007.pdf>
- Cruz, S. (2009). *Proposta de um modelo de integração das tecnologias de informação e comunicação nas práticas lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, A. (2008). *Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.
- Cunha, M. (2013). *Histórias e meios digitais na prática pedagógica dos educadores e infância de Paredes de Coura*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

___D

Dogan, B. (2013). *Educational uses of digital storytelling in k-12: research results of a digital storytelling contest*. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014* (pp. 520-529). Chesapeake, VA: AACE. Retirado de http://www.northamerican.edu/~bdogan/wp-content/uploads/2014/06/SITE_2014_Dogan_Proceeding-File.pdf

Duarte, L. (2011). *A utilização da aplicação online VoiceThread para o desenvolvimento da competência oral no ensino da língua inglesa*. Tese de mestrado. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

___E

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

Estratégias para a acção. (2001). *Estratégias para a acção – as TIC na educação*. Grupo coordenador dos programas TIC na Educação. Ministério da Educação: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento. Retirado de <http://www.carloscorreia.net/livros/estrategias.pdf>

___F

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

___G

Gama, Z. (2009). Avaliação educacional para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. *Educação e Seleção*. Retirado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1488/1488.pdf>

___H

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Sílabo.

Horta, M., Mendonça, F. & Nascimento, R. (2012). *Metas curriculares – tecnologias de informação e comunicação – 7.º e 8.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de www.dge.mec.pt/data/dgicd/noticias/Metas/TIC.pdf

Hronová, K. (2011). *Using digital storytelling in the English language classroom*. Faculty of education.

Hull, G. & Nelson, M. (2005). Locating the semiotic power of multimodality written communication. *Research in the Teaching of English*, 22, 224-261. Retirado de <http://culturemediaed.pressible.org/files/2011/09/semioticpowermultimodality.pdf>

___I

İrgin, P. & Turgut, Y. (2011). *The end of slideshows: animoto in english language education*. Retirado de <http://dbe.metu.edu.tr/convention/proceedingsweb/Slideshows.pdf>

___J

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Janesick, V. (2000). The choreography of qualitative research design – minuets, improvisation and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2th Edition). (pp. 479-400). London: Sage Publications.

Júnior, J., Lisboa, E. & Coutinho, C. (2011a). *Desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em pedagogia da ufma*. Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação. (pp. 1151-1163). Braga: Universidade do Minho.

Júnior, J. Lisboa, E. & Coutinho, C. (2011b). *O infográfico e as suas potencialidades educacionais*. Trabalho apresentado em IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, In Anais do IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, Sorocaba, Brasil. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14858/1/48_JoaoBatista2.pdf

___K

Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. in Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.

Kenski, V. (2008). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus.

Klein, J. (2012). *Youtube, Audacity e o Photo Story no contexto educacional*. Tese de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95932/000914479.pdf?sequence=1>

Kraemer, M. (2006). Avaliação da aprendizagem como construção do saber. *Revista eletrônica: Educación Superior...Investigaciones y Debates*. Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96974>

L

Lourenço, M. (2012). *Da narrativa à narrativa digital: o texto multimodal no estudo da narrativa*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Luaran, J. (2014). *Effective Web 2.0 Tools for the Classroom: part 4*. i-Learn Center Universiti Teknologi Mara.

Luckesi, C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar* (13ª ed.). São Paulo: Cortez.

M

Mainardes, R. (2007). *A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores*. Retirado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf>

Mantoan, M. (2006). *Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha*. Revista Educação, 58, 55-64. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/434/330>

Meireles, C. (1979). *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus.

Miziara, K. & Mahfoud, M. (2006). *Contar histórias como experiência enraizadora: análise de vivências do Grupo de Contadores de Estórias Miguilim*. Retirado de <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/miziaramahfoud01.pdf>

N

Naresh, M. (2004). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Bookman.

Nery, M. (2008). *O utilizador/leitor nas narrativas digitais*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

___O

Oliveira, M. (1991). *Mudança, perfil e papéis do professor*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.

___P

Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pacheco, A. (2010). *A integração das plataformas LMS na actividade docente no ensino superior: desenvolvimento de recursos e actividades de apoio*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Paiva, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa: Texto Editores.

Pardal, L. & Lopes, E. (2001). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Patrocínio, G. (2012). *O recurso da tecnologia (goanimate) e a aprendizagem de conceitos matemáticos no ciclo II*. Anais do II Seminário Hispano Brasileiro, 339-347. Retirado de <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/410/344>

Pereira, R. (2011). *Programa de Neurociência- Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu: Psicosoma.

Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em psicologia: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na educação e na formação de professores: que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educação*, 24, 63-90. Retirado de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-TIC%20\(rie24a03\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-TIC%20(rie24a03).pdf)

___Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

___R

Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, O. (2005). *As TIC na reorganização escolar e curricular: Análise de contextos e práticas de mudança*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa. (não está disponível)

Ricardo, G. (2010). *Manual de utilização do Moodle: iniciação para docentes*. Universidade Atlântica.

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In Chris Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, Chesapeake, VA: AACE (pp. 709-716). Retirado de <http://www.editlib.org/p/22129>

Robin, B. (2008a). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*, 2, (pp. 429-440). Lawrence Erlbaum Associates, New York, NY.

- Robin, B. (2008b). *Digital Storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*. Retirado de <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- Rocha, J. (2010). *Gestão de recursos humanos na administração pública* (3ª Ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In O'Malley, C. (Ed.), *Computer Supported Collaborative learning*. (pp. 69-97). Springer-Verlag: Heidelberg.
- ___S
- Santos, M. & Varela, S. (2007). A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, 1. Retirado de http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf
- Sarmiento, A. (1994). *O processamento de texto e o ensino das línguas estrangeiras*. Porto: Edições Asa.
- Silva, B. (2001). *As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 111-153.
- Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/665>
- Silva, J. (2013). *O uso do software de autoria jclíc como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos da matemática nas séries finais*

do ensino fundamental por meio da construção de jogos educativos. Dissertação de mestrado. Ceará: Universidade Federal do Ceará.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Great Britain: Cromwell Press.

Soares, J. & Sousa, C. (2010). *As TIC e a Plataforma Moodle no processo ensino aprendizagem*. Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/376>

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Souza, L. & Bernardino, A. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere er Educare*, 6. Retirado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:NhyCuSHsoMUJ:erevista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/download/4643/4891+A+CONTAÇÃO+DE+H>

___T

Tahan, M. (1961). *A arte de ler e contar histórias* (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Conquista.

Tolisano, S. (2009). *How-to-guide. Digital storytelling. Tools for educators*. Retirado de <http://langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf>

___V

Vasconcellos, C. (1995). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.

Vieira, M. (2005). *Educação e sociedade da informação: Uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

___W

Wolyneć, E. (2007). A educação na era da interatividade. Retirado de http://www.techne.com.br/artigos/A%20Educ%20_Era_Interatividade.pdf

___Y

Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods* (4th Ed.). United States: Sage.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4th Ed.). Porto Alegre: Bookman.

___Z

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS IMPRESSOS

As próximas páginas contêm os anexos impressos, acompanhados por uma breve descrição, que foram referenciados no corpo do relatório.

Anexo A – Lista de ferramentas que permitem criar histórias digitais

Nome	Breve descrição	Sistema Operativo	Partilha no YouTube	Duração máxima de tempo	Custo
<i>Animoto</i>	Conceção de apresentações de <i>slides</i> com fotos, vídeos e músicas carregadas.	<i>Mac/Win</i>	✓	30 segundos	Gratuito/Pago
<i>GoAnimate</i>	Produção de animações ao estilo dos desenhos animados.	<i>Mac/Win</i>	-----	30 minutos	Gratuito/Pago
<i>Movie Maker</i>	Conceção de vídeos e apresentações de diapositivos no computador, com títulos, transições, efeitos, música e narração.	<i>Win</i>	✓	-----	Gratuito
<i>Photo Story</i>	Criação de uma apresentação animada com imagens e fotografias.	<i>Win</i>	✓	-----	Gratuito
<i>PhotoPeach</i>	É um serviço <i>Web</i> que gera <i>slideshows</i> a partir de fotos, texto e música	<i>Mac/Win</i>	-----	-----	Gratuito
<i>Pixton</i>	O <i>Pixton</i> é um <i>Website</i> que permite criar banda desenhada, adicionando personagens, cenários e episódios, todos eles pré-desenhados.	<i>Mac/Win</i>	-----	-----	Gratuito/Pago
<i>PowerPoint</i>	Produção de uma apresentação com texto, imagem, som e vídeo.	<i>Win</i>	✓	-----	Gratuito
<i>PowToon</i>	Criação de vídeo-infografias, adicionando efeitos aos textos/imagens e agregando desenhos.	<i>Mac/Win</i>	✓	5 minutos	Gratuito/Pago
<i>Scribble Press</i>	É uma plataforma multimídia, para criar, partilhar e publicar histórias. Estas podem ser transformadas em livros digitais	<i>Mac/Win</i>	-----	-----	Gratuito
<i>Storify</i>	É uma plataforma de agregação de conteúdos. Permite contar histórias através da compilação de conteúdos das redes sociais.	<i>Mac/Win</i>	-----	-----	Gratuito
<i>Storybird</i>	Ferramenta <i>online</i> que permite criar histórias de forma individual ou colaborativa, de carácter lúdico ou profissional, a partir de conteúdos disponibilizados por um grupo de	<i>Mac/Win</i>	✓	-----	Gratuito/Pago

Anexos Impressos

	artistas profissionais.				
<i>VoiceThread</i>	Criação de apresentações, permitindo a combinação de voz, imagens e textos, através de comentários e discussões de grupos integrados num mesmo ambiente virtual.	<i>Mac/Win</i>	✓	30 minutos	Gratuito/Pago

Anexo B - Questionário sobre os hábitos de utilização das TIC**Questionário sobre os hábitos de utilização das TIC**

Este questionário foi elaborado com a finalidade de conhecer melhor os hábitos de utilização dos alunos relativamente às tecnologias.

Os dados obtidos são confidenciais e serão usados apenas para investigação.

É importante que respondas de acordo com a tua opinião e os teus conhecimentos.

Agradecemos a tua colaboração.

***Obrigatório**

Parte I**1. Género ***

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 12 anos ou menos
 13 anos
 14 anos
 > 15 anos

3. Tens: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Computador fixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portátil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet/iPad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone/iPhone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Número de horas que utilizas o computador por dia? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 hora
 2 a 4 horas
 5 a 6 horas
 Mais de 7 horas

5. Tens acesso à Internet em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. Qual o número de horas que utilizas a Internet por dia? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 hora
 2 a 4 horas
 5 a 6 horas
 Mais de 7 horas

7. Consideras que as tecnologias da informação e comunicação: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Em parte	Não
São importantes no teu dia a dia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitam a aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São importantes em sala de aula nas diversas disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São motivadoras na aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Utilizas preferencialmente o computador para: *

(selecciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Estudar
 Jogar
 Falar com os amigos/familiares
 Ir a redes sociais (Facebook, Twitter, ...)
 Pesquisar
 Realizar trabalhos escolares
 Visualização de vídeos
 Audição de músicas
 Ver o E-mail
 Outra: _____

9. As tecnologias podem ajudar/ajudam na aprendizagem para: *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Realizar trabalhos em grupo
- Realizar trabalhos individuais
- Consultar e pesquisar informação
- Organizar e gerir informação
- Estudar
- Não ajudam, só distraem
- Outra: _____

10. Preferes trabalhar? *

Marcar apenas uma oval.

- Individualmente
- Em grupo
- Em pares

11. Gostas mais das aulas em que o professor utiliza? *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Internet
- Quadro Interativo
- Vídeo
- Jogos (no computador)
- Projetor multimédia
- Manual escolar
- Fichas de trabalho
- Retroprojetor (ver acetatos)
- Jogos (em suporte papel)
- Outra: _____

Parte II

12. Gostas de escrever (inventar/criar) histórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Após a última pergunta desta secção, passe para a pergunta 15.*

13. **Com que frequências escreves histórias?** *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca *Passe para a pergunta 17.*
 Poucas vezes
 Algumas vezes
 Muitas vezes

14. **Que tipo de histórias escreves?** *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Histórias que os professores pedem nas aulas
 Pensamentos pessoais
 Poemas
 Histórias de acontecimentos da minha vida
 O que me vem à cabeça!
 Outra: _____

15. **Alguma vez utilizaste as tecnologias (desktop, portátil, tablet) para construir as tuas histórias?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não *Passe para a pergunta 17.*

16. **Que ferramenta utilizaste para construir essas histórias?** *

Marcar apenas uma oval.

- Word
 PowerPoint
 BOffice Writer
 LibreOffice
 Movie Maker
 Outra: _____

17. **Sabes o que são histórias digitais?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

18. **Conheces alguma ferramenta digital que permita criar histórias digitais? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim *Passe para a pergunta 19.*

Não *Pare de preencher este formulário.*

19. **Qual ou quais as ferramentas digitais que conheces para criar histórias? ***

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo C – Questionário sobre aprender com as narrativas digitais

Aprender com histórias digitais

Este questionário foi elaborado com a finalidade de estudar a importância da utilização das histórias digitais como suporte à aprendizagem na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os dados obtidos são estritamente confidenciais e serão usados apenas para investigação. É importante que respondas com sinceridade.

Agradecemos a tua colaboração.

***Obrigatório**

Parte I

1. Gostaste de criar uma história digital? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Em parte
 Não

2. O que gostaste mais nesta atividade? *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Escrever o guião
 Organizar e encadear as ideias
 Trabalhar em grupo
 Explorar a ferramenta
 Criar o vídeo
 Ver as histórias que os outros criaram
 Outra: _____

3. A experiência de criar histórias digitais facilitou-te na aprendizagem dos conteúdos de TIC? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Em parte
 Não

4. Consideraste a atividade de criação de histórias digitais: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito desafiante
- Desafiante
- Irrelevante
- Pouco desafiante
- Nada desafiante

5. Acreditas que aprendes melhor as histórias digitais que possuem: *

Marcar apenas uma oval.

- Apenas narração escrita
- Apenas narração oral
- Narração escrita e narração oral

6. Na tua opinião, a música de fundo de uma história digital: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Em parte	Não
Desvia a atenção da narrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para entender melhor a narrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Consideras que a utilização de diferentes recursos, como imagens, sons, músicas, permitiram-te aprender/compreender melhor as histórias digitais criadas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

8. Consideras que a criação de histórias digitais ajudou-te a: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Em parte	Não
Aprender aspetos novos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tratar a informação corretamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar e encandear as ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar com os colegas do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitar mais as ideias dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Em relação ao trabalho de grupo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Em parte	Não
Gostei de trabalhar em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve um elemento que se destacou como líder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpri com as minhas tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovi a entreaajuda e a cooperação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitei as regras de trabalho de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte II

10. Gostaste do tema trabalhado? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

11. Gostaste de utilizar a ferramenta para criar a história digital? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

12. Indica o que gostaste mais e menos na ferramenta que utilizaste. *

13. Preferias ter utilizado outra ferramenta? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 14.*
- Não *Passe para a pergunta 15.*

14. Indica qual ou quais as ferramentas que gostarias de ter trabalhado e porquê. *

.....

.....

.....

.....

15. Qual das seguintes ferramentas te parece mais adequada para criar histórias digitais? *

Marcar apenas uma oval.

- Movie Maker
- PowToon
- GoAnimate

16. Justifica a opção anterior. *

.....

.....

.....

.....

17. Gostaste da forma como o(a) professor(a) optou por trabalhar este tema? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

18. Justifica a opção anterior. *

.....

.....

.....

.....

19. Gostaste de ver os trabalhos realizados pelos outros grupos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. **Na tua opinião consideras importante partilhar a história digital no Youtube? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

21. **Justifica a opção anterior. ***

.....

.....

.....

.....

.....

22. **Gostavas de criar histórias digitais noutras disciplinas? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Sim, porque estaria mais envolvido(a) na construção do conhecimento.
- Não
- Não, porque dá muito trabalho.
- Outra:

23. **Que importância atribuis às histórias digitais para aprender? ***

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo D - Grelha de observação

Data:	___/___/2014	Hora:		Sala:	Informática	Turma:	7.º
-------	--------------	-------	--	-------	-------------	--------	-----

Grupos	Nº	Nome	Colaboração com os colegas	Respeito pela ideia dos outros	Capacidade de argumentação	Responsabilidade	Interesse pela atividade	Interesse pela ferramenta	Facilidade de utilização da ferramenta	Observações
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										

Anexo F – Ficha de trabalho: criação de uma história digital sobre ergonomia



Agrupamento de Escolas _____

Escola EB 2,3 de _____


**Tecnologias da Informação e Comunicação
2013/2014**


Objetivos:


- Explorar a ferramenta *Movie Maker*.
 - Narração escrita;
 - Imagens;
 - Som;
 - Efeitos de transição.
- Criar uma história digital.
- Conhecer e adotar regras de ergonomia no uso de computadores.

Constrói uma história digital sobre o tema “Regras de ergonomia na utilização do computador”.

Para tal, deves seguir as seguintes etapas:

1. Começa por escrever o guião da história, preenchendo o documento Guião, que se encontra na plataforma 


2. Clica na imagem , recolhe e trata a informação a partir desse infográfico.

3. Utiliza a ferramenta *Movie Maker* para criar a tua história. Se necessitares de ajuda sobre o funcionamento da ferramenta, clica na imagem 

- A tua história digital deve conter narração escrita, música e efeitos de transição numa duração mínima de 30 segundos.




4. Após terminares a atividade, submetes a história digital na plataforma 

Anexo G – Guião da história digital

	<p>Agrupamento de Escolas _____ Escola EB 2,3 de _____</p> <p>Tecnologias da Informação e Comunicação 2013/2014</p>
---	---

Data: ___ / ___ / _____ Turma: _____

Elementos do grupo: _____

Introdução 	Quando	
	Quem	
	Onde	
Desenvolvimento 	Como	
Conclusão 	Final da história	

Agora, usa a criatividade e constrói o texto da história de acordo com a planificação que realizaste na tabela anterior.



Título _____



Anexo H – Requerimento destinado à direção da escola

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas _____

Eu, Marta Pinto, aluna do mestrado em Ensino de Informática, 2.º ano, na Universidade Católica – Faculdade de Ciências Sociais, encontro-me a estagiar neste agrupamento, no grupo disciplinar de Informática (550). Venho por este meio, solicitar a V. Ex.^a autorização para aplicar dois inquéritos por questionário junto dos alunos do 3.º ciclo, das turmas do 7.º 1, 7.º 6 e 7.º 9. O projeto de investigação a que me propus desenvolver no estágio curricular visa **apurar em que medida a criação de histórias digitais pode potenciar aprendizagens significativas na disciplina de TIC**, e para isso necessito da aplicação dos inquéritos.

Agradeço a sua disponibilidade, ficando a aguardar a sua aprovação.

Atenciosamente,

Marta Pinto

Braga, 28 de janeiro de 2014

A Requerente

Estagiária Marta Rosendo da Costa Pinto

ANEXOS DIGITAIS

A próxima página contem os anexos digitais, acompanhados por uma breve descrição, que foram referenciados no corpo do relatório.

Para facilitar o entendimento do estudo, ao longo do corpo do presente relatório destacamos alguns exemplos de materiais pedagógicos concebidos no decorrer da PES. Estes materiais podem ser consultados como anexos em suporte digital. Na figura A podemos visualizar a forma como os anexos estão organizados.

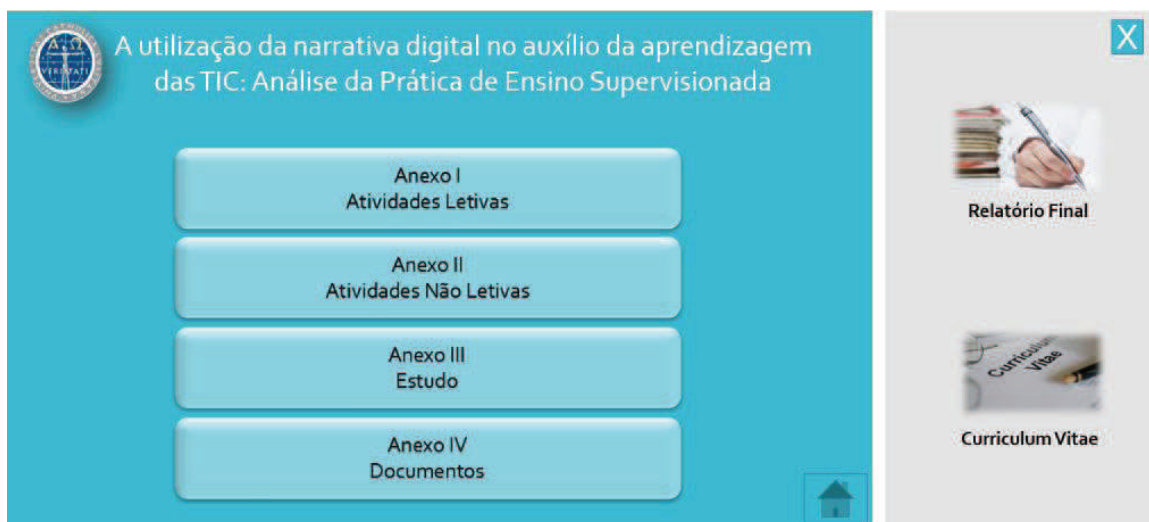


Figura A – Anexos Digitais: organização

Nome:	_____	N: _____	8.º _____
--------------	-------	----------	-----------

Em cada uma das questões seguintes escolha a opção que melhor se aplica à afirmação dada

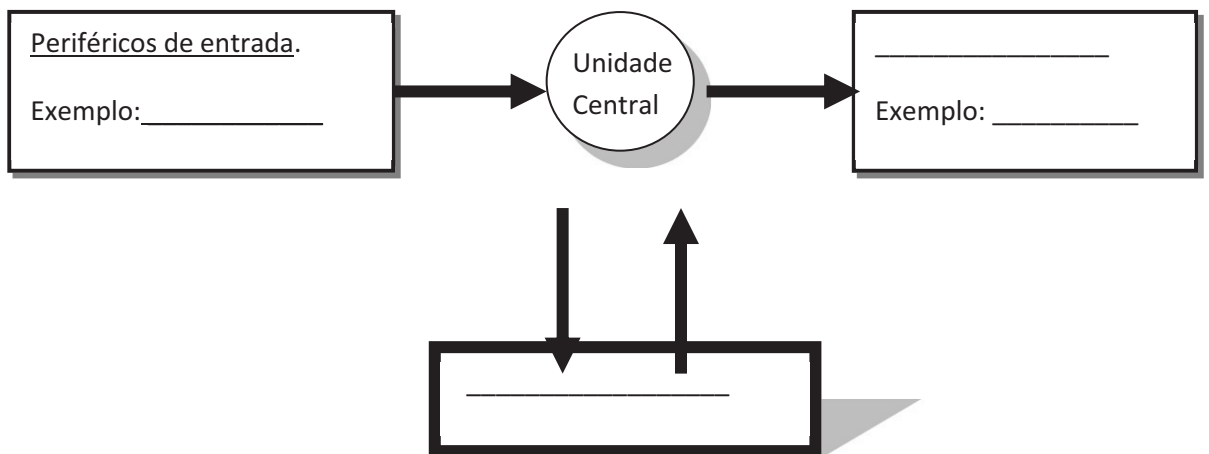
1. O computador foi inventado no século:
 - a. XII
 - b. XIX
 - c. XX
 - d. XXI
2. Além do equipamento os computadores para funcionarem necessitam de:
 - a. Memória e monitor
 - b. Aplicações e Sistema operativo
 - c. Cabos e modem
 - d. Hardware
3. Um **petabyte** equivale a:
 - a. 1024 Bytes
 - b. 1024 GB
 - c. 1024 Bits
 - d. 1024 TB
4. O termo 'Informática' refere-se:
 - a. ao conhecimento que se tem das técnicas, isto é, dos meios, instrumentos, processos e métodos para resolver problemas;
 - b. ao tratamento automático da Informação;
 - c. a computadores;
 - d. montagem, manutenção e reparação de sistemas informáticos
5. O CPU é
 - a. Memória temporária de leitura e escrita e tem como função apoiar diretamente o processador, armazenando a informação acedida frequentemente;
 - b. são os programas que permitem que os utilizadores realizem com eles trabalhos diversificados, consoante as necessidades;
 - c. o «cérebro» do computador, responsável por controlar e realizar todas as tarefas exigidas pelos utilizadores;
 - d. nenhuma das anteriores
 - e.
6. Ordene por ordem crescente de capacidade de memória, os seguintes dispositivos:
 - a. CD
 - b. Blu-ray
 - c. disco
 - d. DVD

7. Faça corresponder um número da coluna B a cada termo da coluna A

A	
Formatar	
Desfragmentar	
Configurar	
Arrancar	

B
1. limpa completamente o conteúdo do dispositivo e prepara para receber nova informação.
2. eliminar ficheiros que deixaram de ser necessários e recuperarmos espaço no disco.
3. reorganizar os ficheiros do disco para que os programas funcionem mais rapidamente.
4. executar uma rotina que testa os elementos indispensáveis ao funcionamento do sistema.
5. é a possibilidade do utilizador definir, a seu gosto, um conjunto de elementos que utiliza habitualmente.

8. Complete o seguinte esquema:



9. Atribua um valor de 1 a 5 (1 – «Não conheço nada» a 5 – «Domino completamente») aos temas seguintes:

A – Como são e o que fazem os computadores.

B – Sistema operativo *Windows*.

C – Internet.

D – Processador de texto (*Word*).

E – Apresentações (*PowerPoint*).

F – Folha de Cálculo (*Excel*).

10. Classifique as afirmações seguintes como verdadeiras (V) ou falsas (F):

- Software* é o conjunto de componentes físicos de um sistema informático.
- Sistema operativo é o conjunto de programas que permitem o interface entre o utilizador e o computador.
- Software* de aplicação é o conjunto de todos os programas indispensáveis para o funcionamento do computador.
- O *Wordpad* é um acessório do *Windows* imprescindível para efectuar desenhos.
- O Explorador do *Windows* permite visualizar a estrutura de pastas do computador.

- f. O *browser* é uma ferramenta do sistema operativo.
- g. A área de transferência permite transferir informações entre vários programas.
- h. A *Internet* é uma rede classificada como LAN, devido à sua abrangência geográfica.
- i. O Histórico guarda os endereços dos últimos sites visitados.
- j. Nos Favoritos pode-se organizar os sites em pastas.
- k. O *Microsoft Office* consiste num conjunto de programas tais como *Word, Excel, PowerPoint, Outlook e Access*.
- l. O *PowerPoint* tem como principal objectivo a criação de páginas *Web*.

11. Quais dos seguintes programas correspondem a um sistema operativo?

- Windows Vista*
- Linux*
- Microsoft Office*
- Pentium 4*
- OS

12. Diga:

a) Porque é necessário ter um anti-vírus **atualizado** no computador: _____

b) O que é um motor de pesquisa: _____

c) Quais os serviços da Internet que costuma utilizar: _____

A Professora

DISCIPLINA: TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – 7º
FIM DE PERÍODO

Nº ____ NOME: _____

		Fraco (1)	Não Satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz Bastante (4)	Excelente (5)
80%	Trabalhos práticos					
	Empenho na aula					
20%	Assiduidade					
	Pontualidade					
	Realizou as tarefas					
	Não perturbou					
	Esteve atento					
	Participou					
	Respeitou os colegas					
Respeitou as regras						

Nível: _____

Justificação: _____

Braga, 4 de abril de 2014

O(A) aluno(a)

**TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
 2013/2014
 Grelha de Observação de aula**

Data: ____/____/201__	Hora: ____:____h - ____:____h	Sala: _____	Turma: 8º ____	Aulas: ____/____
------------------------------	--------------------------------------	--------------------	-----------------------	-------------------------

Nº	Nome	Assiduidade	Pontualidade	Autonomia	Responsabilidade	Participação	Cooperação	Comportamento	Respeita a opinião dos outros	Relacionamento com os colegas de grupo	Gere o tempo
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											

Legenda - 1: Mau; 2: Insuficiente; 3: Suficiente; 4: Bom; 5: Muito Bom



Observações

Apresentações em Prezi

Pesquisa na Internet

http://prezi.com/ppigwomldg8n/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Análise de Informação

http://prezi.com/sjyxf0zkvsdf/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Direitos de autor

http://prezi.com/hgnzqq75upjw/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Scratch

http://prezi.com/dwrxt03rq11n/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Segurança dos dados

http://prezi.com/980xaid1fol/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Gestão de dados na Web

http://prezi.com/m0dcmavdwv5t/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

Tecnologias da Informação e Comunicação

Agrupamento de escolas ...

2013/2014



apresentação



Funcionamento

Avaliação & Regras

Lição nº 1 e 2

Apresentação.

Programa e critérios de avaliação da disciplina.

Regras da sala de aula; Material.

Ficha de Avaliação Diagnóstica.



Professora



Marta Pinto

Contacto de correio eletrónico:

rosendo.pinto@gmail.com

Indicar sempre o ano, turma e número no assunto da mensagem.

Material

- **Caderneta**
- **Caderno Diário**
- **Esferográfica; Lápis...**
- **Dispositivo de armazenamento (*pen usb*) ***



* É importante ter sempre a *Pen*, porque os computadores quando são desligados, apagam os documentos criados na aula

Regras na Sala de Aula

- Ser pontual e assíduo;
- Entrar ordeiramente e sem ruído;
- Sentar no seu lugar (lugares numerados)
- Trazer e manter o caderno diário atualizado;

É
Obrigatório:

Regras na Sala de Aula

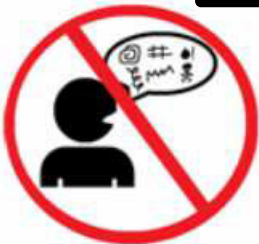
- **Ligar os computadores apenas quando solicitado pela professora;**
- **Respeitar a professora e os colegas;**
- **No final da aula deixar a sala arrumada;**
- **Sair ordeiramente e sem ruído;**

**É
Obrigatório:**

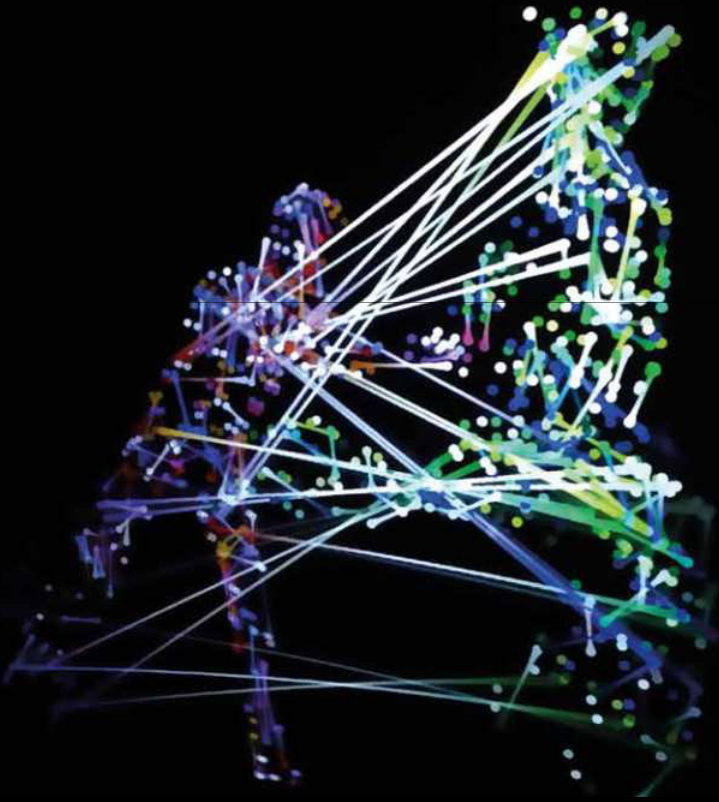
Regras na Sala de Aula

Não é permitido:

- Mastigar pastilhas elásticas;
- Usar equipamentos eletrónicos (computadores, telemóveis, MP3, MP4, consolas, etc.) para além dos computadores da sala;
- Usar jogos e acesso a websites de lazer e conteúdos ilícitos;
- Uso de chapéus, bonés, lenços de cabeça, gorros, ...



Programa da Disciplina



1 - Informação

2 - Produção

Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e competências.

- **Fichas de avaliação e/ou Trabalho prático**
- **Trabalho na aula**

80%

Atitudes e valores.

- **Assiduidade**
- **Pontualidade**
- **Trouxe material**
- **Realizou as tarefas**
- **Não perturbou**
- **Esteve atento**
- **Participou**
- **Respeitou os outros**
- **Respeitou as regras**

20%



Dúvidas

Bom Trabalho!



Produção e Edição de apresentações Multimédia (1)

Microsoft PowerPoint



TIC 7º Ano

apresentação Multimédia

Sumário (lições 03/04):

Conhecer e aplicar as boas regras de organização de informação em apresentações multimédia.

Exemplos Práticos.

Introdução às funções básicas do PowerPoint.



Regras de organização de informação em apresentações Multimédia

Regras:

Usa:

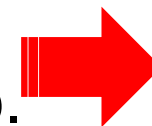
Tópicos e palavras chave em vez de frases.

Máximo de 4 a 6 pontos por diapositivos.



Evita:

Excessos de palavras por diapositivo, isto é, texto corrido e extenso.



Regras de organização de informação em apresentações *Multimédia*

Regras:

Usa:

Tópicos e palavras chave em vez de frases.

Máximo de 4 a 6 pontos por diapositivos.



Evita:

Excessos de palavras por diapositivo, isto é, texto corrido e extenso.



Regras de organização de informação em apresentações Multimédia

Regras:

Exemplo

Este diapositivo contém demasiado texto. Deveria estar escrito em forma de tópicos/pontos, apresenta texto corrido, dificultando a leitura, quer para quem está a apresentar, quer para o público. Embora as marcas correspondam a dois pontos diferentes, torna-se difícil compreendê-los. O público gastará mais tempo a ler do que a ouvir. Torna-se desmotivante.

Tanto o tamanho como a cor da letra são inadequados, pois dificultam a visualização. O público está mais preocupado em ler do que em ouvir.

Exercício: Encontra uma solução para este diapositivo.

Regras de organização de informação em *apresentações Multimédia*

Regras:

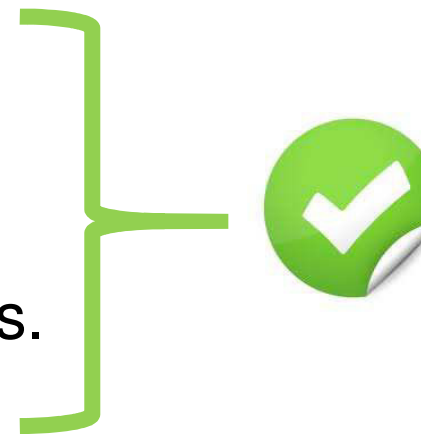
Usa:

Tipos de letras normais: Arial, Times New Roman, Calibri, ...

Tamanho de letras legível.

Tamanhos diferentes para títulos, subtítulos, pontos e subpontos.

Cores de letras que contrastem com o fundo.



Regras de organização de informação em *apresentações Multimédia*

Regras:

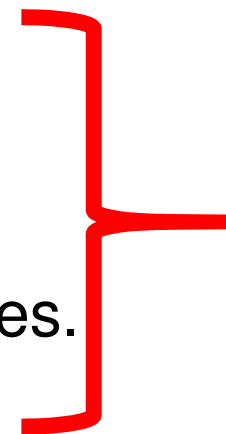
Evita:

Cores de letras que tornem o texto ilegível.

Fundos distrativos que dificultem a leitura.

Tamanhos demasiado pequenos, ou tamanhos demasiado grandes.

Usar MAIÚSCULAS, só quando necessário .



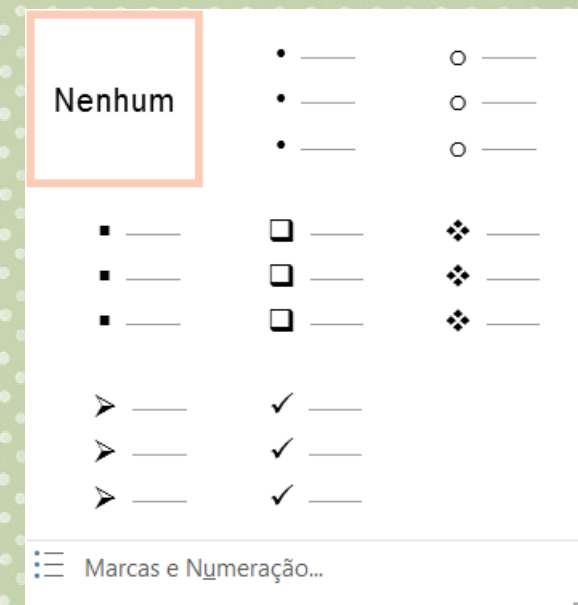
Regras de organização de informação em apresentações *Multimédia*

Mostra um tópico de cada vez:

Ajuda a não fugir do tema.

Evita que o público leia previamente.

O público ouvirá com mais atenção.



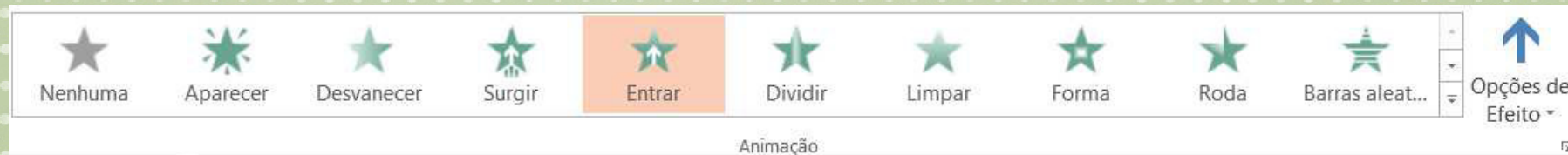
Regras de organização de informação em apresentações Multimédia

Regras:

Não uses animações Distrativas.

Usa transições suaves que não saturam o público.

Evita mistura de efeitos.



- Observa com atenção os diapositivos que se seguem e identifica os seus principais defeitos.



Efeitos da Apresentação Multimédia

Texto extenso;

Falta de clareza da informação;

Tamanho do texto e do título bastante idênticos;

Texto não está dividido por tópicos;

Não tem elementos gráficos que destaquem a informação;

Demasiado simples.



Páginas e Sítios Web

Uma página Web é um documento multimédia que contém hiperligações.

Um conjunto de páginas Web é um sítio (*site*) Web.

O conjunto dos sítios (*sites*) Web constitui a Web ou *World Wide Web* (WWW) que é um conjunto de documentos hipermédia unidos pelas hiperligações que permitem a navegação com um simples clique do rato.

Exercício: Encontra uma solução para este diapositivo.

Efeitos da Apresentação Multimédia

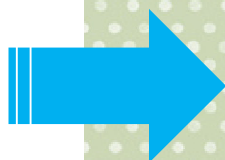
Texto corrido;

Texto mal distribuído (não está por tópicos);

Tamanho da letra pequeno tornando o texto ilegível;

Tamanho do título e do texto iguais;

Fundo escuro.



Consequências da toxicod dependência

A toxicod dependência pode prejudicar o trabalho (absentismo, acidentes, baixa de produtividade, conflituosidade, imagem...). O mundo do trabalho pode contribuir para a toxicod dependência. O trabalho tem riscos para a saúde física e mental. A maioria das pessoas com problemas de consumo de álcool e drogas trabalha. O trabalho acaba por ser a única ponte com o mundo da vida sem drogas.

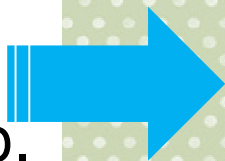


Exercício: Encontra uma solução para este diapositivo.

Efeitos da Apresentação Multimédia

Não tem título;

Falta de clareza da informação.



The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer browser window displaying the hi5 website. The website has a blue header with the hi5 logo and a navigation menu. Below the header, there is a main content area with a blue background and white text. The text reads: "hi5 is the place for meeting new people, connecting with friends, and sharing ideas". There are three bullet points: "Find old friends", "Meet new people", and "Browse photos". A yellow "Sign up now!" button is visible. The browser's address bar shows "http://www.hi5.com/default.html".

Overlaid on the bottom right of the browser window is a Notepad window titled "default[2] - Notepad". The Notepad window displays the HTML source code of the page, which includes the following code:

```
<html>
<head>
<title>hi5 - who's in?</title>
<meta name="description" content="hi5 - Connecting People. Join with the ones you hang out in the present and connect with the ones you grew and it will keep you connected to all the important people in your life.">
<meta name="keywords" content="friend, friends, sona, people, old, new, mail, messages, invite, group, love, gallery, galleries, image, friendster, ringo, tribe, m...>
<META HTTP-EQUIV="CACHE-CONTROL" CONTENT="NO-CACHE">

<script language="javascript">
<!--
function openTour() {
window.open( "displayTour1.do", "tourwindow",
"width=490,height=440,location=no,status=no,toolbar=no,menubar=no,resizable=no" );
}
function init() {
//breakout_of_frame();
var email = getcookie("Email");
if(email != null)

```

Exercício: Encontra uma solução para este diapositivo.

Dúvidas



Regras de organização de informação em
apresentações Multimédia



Bom **T**rabalho!

DISCIPLINA: TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2013 - 2014

PLANIFICAÇÃO ANUAL – 7º ANO

Domínio/Subdomínio	Objetivos/descriptores de desempenho	Aulas Previstas (90m)
<p>Produção P7</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção e edição de apresentações multimédia 	<p>1. Criar uma apresentação multimédia original sobre uma temática decorrente do trabalho produzido no subdomínio “Produção e edição de documentos”, utilizando as funcionalidades elementares de uma ferramenta de edição e de produção de apresentações multimédia, instalada localmente ou disponível na Internet:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Criar ou usar um modelo de apresentação multimédia com formato e conteúdo adequados ao fim proposto, de acordo com a temática pré-estabelecida; b) Conhecer e aplicar as boas regras de organização de informação em apresentações multimédia; c) Utilizar, de forma adequada, a informação proveniente de outras fontes (digitais ou analógicas), tendo em conta os cuidados a ter na sua transferência para a apresentação; d) Verificar o respeito pelos direitos de autor e pela propriedade intelectual da informação utilizada; e) Editar e formatar o texto da apresentação; f) Inserir objetos multimédia na apresentação; g) Aplicar adequadamente esquemas de cores, transições e efeitos na apresentação; h) Guardar a apresentação em diferentes localizações e com diferentes formatos; Apresentar o resultado do trabalho à turma (ou noutro contexto público semelhante). 	<p>4</p>



<p>Informação I7</p> <ul style="list-style-type: none">▪ A Informação, o conhecimento e o mundo das tecnologias de informação ▪ Utilização do computador e/ou de dispositivos eletrónicos similares em segurança	<ol style="list-style-type: none">1. Compreender a evolução das tecnologias de Informação e comunicação (TIC) e o Seu papel no mundo atual:<ol style="list-style-type: none">a) Conhecer os grandes marcos da História das TIC;b) Compreender a importância do papel das tecnologias na sociedade contemporânea e as potencialidades da Web social;c) Identificar aplicações da tecnologia a contextos de cidadania digital. 1. Utilizar adequadamente o computador e outros dispositivos eletrónicos para manipular dados:<ol style="list-style-type: none">a) Identificar os componentes elementares de <i>hardware</i> e de software de um computador e/ou dispositivos eletrónicos similares, explorando o seu funcionamento;b) Reconhecer a necessidade de manter o computador e/ou dispositivos eletrónicos similares atualizados relativamente às suas várias componentes e verificar a sua atualidade nos equipamentos disponíveis na sala;c) Identificar e validar, nos equipamentos disponibilizados, medidas básicas (antivírus, firewall) de proteção do computador e/ou dispositivos eletrónicos similares contra vírus e/ou outros tipos de ataque;d) Conhecer e adotar as regras de ergonomia subjacentes ao uso de computadores e/ou outros dispositivos eletrónicos similares. 2. Explorar diferentes tipos de software.<ol style="list-style-type: none">a) Identificar as principais diferenças entre sistema operativo e software de aplicação;b) Reconhecer os conceitos de propriedade intelectual e de direitos de autor aplicados ao software, diferenciando software livre, software proprietário e software comercial;c) Manipular e personalizar elementos do ambiente gráfico de um sistema operativo;d) Reconhecer os cuidados a ter quando se descarrega software da Internet;e) Conhecer os procedimentos adequados associados à instalação de um programa;f) Aceder ao software de aplicação pretendido. 3. Gerir a informação num computador e/ou em dispositivos eletrónicos similares disponíveis na sala de aula.<ol style="list-style-type: none">a) Gerir ficheiros e pastas guardados no computador e em dispositivos de armazenamento móveis;b) Visualizar ficheiros e pastas de diferentes formas, de modo a obter diferentes informações;c) Identificar o espaço ocupado pelo armazenamento de diferentes ficheirosd) Recorrer a software de compressão de dados para agregar e desagregar ficheiros e/ou pastas.	<p style="text-align: center;">6</p>
--	---	---



<ul style="list-style-type: none">▪ Pesquisa de informação na Internet	<ol style="list-style-type: none">1. Explorar diferentes formas de informação disponível na Internet:<ol style="list-style-type: none">a) Descrever de forma breve a evolução da Internet e da <i>World Wide Web</i>, a partir de um pequeno trabalho de pesquisa feito pelos alunos;b) Identificar os principais serviços da Internet;c) Utilizar as funcionalidades de um <i>browser</i> para navegar na Internet;d) Reconhecer, de forma genérica, o significado dos endereços da Internet;e) Criar e organizar uma lista de favoritos.2. Navegar de forma segura na Internet:<ol style="list-style-type: none">a) Identificar medidas a tomar para proteger a privacidade quando se acede a informação na Internet;b) Configurar as funcionalidades de um <i>browser</i> para navegar em segurança na Internet.c) Conhecer e adotar comportamentos seguros de navegação na Internet.3. Pesquisar informação na Internet:<ol style="list-style-type: none">a) Pesquisar informação na Internet em enciclopédias digitais, repositórios, etc., ou utilizando motores de pesquisa, de forma sistemática e consistente, de acordo com objetivos específicos;b) Conhecer as funcionalidades básicas de um motor de pesquisa e implementar estratégias de redefinição dos critérios de pesquisa para filtrar os resultados obtidos;c) Explorar informação de diferentes fontes e formatos (texto, imagem, som e vídeo).	
<ul style="list-style-type: none">▪ Análise da informação na Internet	<ol style="list-style-type: none">1. Analisar a informação disponível de forma crítica:<ol style="list-style-type: none">a) Selecionar, de forma sistemática e consistente, os resultados da pesquisa feita face aos objetivos pretendidos;b) Analisar a qualidade da informação aplicando instrumentos validados;c) Analisar a pertinência da informação no contexto em que está a trabalhar;d) Conhecer critérios de credibilidade das fontes de informação;e) Avaliar a qualidade da informação recolhida, verificando diferentes fontes, autorias e atualidade.2. Respeitar os direitos de autor e a propriedade intelectual:<ol style="list-style-type: none">a) Identificar atos de violação de direitos de autor e de propriedade intelectual;b) Adotar um comportamento consciente de não realização de plágio;c) Conhecer as regras de licenciamento proprietário/aberto, gratuito/comercial e Creative Commons, ou similar.	

	<p>3. Executar um trabalho de pesquisa e de análise de informação obtida na Internet sobre um dado tema:</p> <ol style="list-style-type: none"> Definir um tema de interesse e trabalhá-lo em grupo; Planificar, em grupos, as várias tarefas e etapas do trabalho a realizar; Realizar pesquisa na Internet sobre o tema estipulado; Coligir informação de diferentes fontes; Analisar a informação recolhida; Sistematizar a informação recolhida; Identificar as fontes consultadas na realização do trabalho. 	
<p>Produção P8</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção e edição de documento 	<p>1. Criar um documento com texto e objetos gráficos, resultante de trabalho de pesquisa e de análise de informação obtida na Internet sobre um tema específico do currículo, utilizando as funcionalidades elementares de uma ferramenta de edição e produção de documentos, instalada localmente ou disponível na Internet:</p> <ol style="list-style-type: none"> Criar um novo documento ou usar um modelo de documento já existente, com formato e apresentação adequados ao fim proposto; Utilizar, de forma adequada, a informação proveniente de outras fontes (digitais ou analógicas), tendo em conta os cuidados a ter na sua transferência para um documento; Verificar o respeito pelos direitos de autor e pela propriedade intelectual da informação utilizada; Localizar e substituir informação dentro do documento de trabalho; Formatar adequadamente o conteúdo do documento (formatação de caracteres, alinhamento e espaçamento de parágrafos, avanços, limites e sombreados ou outros que se justifiquem no âmbito do trabalho em curso); Aplicar marcas e listas numeradas a parágrafos, de acordo com as necessidades e finalidades do documento em causa; Inserir e manusear adequadamente objetos no documento; Alterar margens e inserir cabeçalhos, rodapés e números de página e, se necessário, fazer uso de quebras de página e de secção no documento; Aplicar estilos para automaticamente criar um índice no documento; Guardar o documento em diferentes localizações e com diferentes formatos. 	<p>6</p>
<p>Subdomínio Transversal: Respeitar os direitos de autor</p> <ol style="list-style-type: none"> Adotar um comportamento consciente de não realização de plágio; Identificar atos de violação de direitos de autor e de propriedade intelectual; Conhecer as regras de licenciamento proprietário/aberto, gratuito/comercial e <i>Creative Commons</i> ou similar; Saber integrar, num documento de temática escolar, conteúdos licenciados para uso gratuito, recorrendo à Internet. 		

Critérios de Avaliação

	Domínios de avaliação	Parâmetros	Instrumentos de recolha de Informação	Peso relativo
Competências Específicas	<i>Domínio Cognitivo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquisição de Conhecimentos; ▪ Compreensão dos conhecimentos; ▪ Aplicação dos conhecimentos a situações diversificadas; ▪ Articulação de conhecimentos da mesma disciplina ou de outras disciplinas; ▪ Progressão na aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fichas de avaliação e/ou Trabalho prático; ▪ Trabalho na aula. 	80%
	<i>Domínio de Atitudes e Valores.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assiduidade; ▪ Pontualidade; ▪ Trouxe material; ▪ Realizou as tarefas; ▪ Não perturbou; ▪ Esteve atento; ▪ Participou; ▪ Respeitou os outros; ▪ Respeitou as regras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelhas de observação 	20%

Observações:

- A disciplina funciona em blocos de 90 minutos semestralmente.
- A Planificação pode ser alterada/adaptada de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos/turma e de acordo com o Projeto Curricular de Turma (PCT).
- O número de aulas previstas por período já contempla as várias modalidades de avaliação.
- As aulas previstas podem variar de turma para turma, de acordo com os feriados ou com as atividades em que os alunos participem.

A Professora

DISCIPLINA: TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

2013 - 2014

PLANIFICAÇÃO ANUAL – 8º ANO

Domínio/Subdomínio	Objetivos/descriptores de desempenho	Aulas Previstas (90m)
<p>Comunicação e Colaboração CC8</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento e utilização adequada e segura de diferentes tipos de ferramentas de comunicação, de acordo com as situações de comunicação e as regras de conduta e de funcionamento de cada ambiente digital. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar diferentes ferramentas de comunicação, sabendo selecionar a(s) adequada(s) ao tipo de comunicação pretendida: <ol style="list-style-type: none"> a) Explorar sumariamente diferentes ferramentas e ambientes de comunicação na Internet; b) Adequar a ferramenta de comunicação ao seu contexto de utilização. 2. Conhecer e utilizar o correio eletrónico em situações reais de realização de trabalhos práticos: <ol style="list-style-type: none"> a) Criar uma conta de correio eletrónico respeitando as boas práticas de proteção de dados pessoais; b) Aceder, gerir e encerrar em segurança a sua conta de correio eletrónico, reconhecendo os cuidados a ter quando o faz e adotando comportamentos seguros; c) Adotar comportamentos seguros na gestão das mensagens de correio eletrónico não solicitadas e estar alerta para a prática do <i>phishing</i>; d) Enviar mensagens de correio eletrónico de forma adequada e responsável; e) Utilizar, de forma adequada, no envio de mensagens, os campos “Para”, “Cc” e “Cco”; f) Anexar documentos a uma mensagem de correio eletrónico; g) Abrir em segurança ficheiros recebidos em anexo e guardar, noutro meio de armazenamento, o(s) anexo(s) de uma mensagem de correio eletrónico; h) Criar e organizar uma lista de contactos, com a criação de pelo menos um grupo de destinatários. 	<p>5</p>



	<p>3. Utilizar fóruns na Internet de forma segura e adequada, em situações reais de realização de trabalhos práticos:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Registrar-se num fórum, respeitando as boas práticas de proteção de dados pessoais;b) Identificar as regras de participação num fórum;c) Interagir e participar, de forma adequada, num fórum;d) Conhecer e adotar medidas de participação segura num fórum;e) Ter um comportamento adequado quando participa num fórum. <p>4. Conhecer e utilizar mensageiros instantâneos e salas de conversação em direto (chats) de forma segura e adequada, em situações reais de realização de trabalhos práticos:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Utilizar um mensageiro instantâneo para comunicar com uma ou mais pessoas da sua rede de contactos em simultâneo e, sempre que se justifique, utilizar sistemas de videoconferência;b) Criar e gerir a sua rede de contactos de forma segura e responsável;c) Conhecer e aplicar as boas práticas na utilização dos mensageiros instantâneos e adotar comportamentos seguros de utilização;d) Aceder a salas de conversação em direto, nomeadamente as disponibilizadas na plataforma de apoio à aprendizagem da escola;e) Participar em salas de conversação em direto de forma segura e responsável;f) Aplicar os seus conhecimentos numa situação prática de debate entre alunos ou entre alunos e um professor e/ou especialista, sobre uma temática específica, no âmbito de um trabalho concreto na disciplina de TIC ou noutra. <p>5. Conhecer e utilizar mensageiros instantâneos e salas de conversação em direto (chats) de forma segura e adequada, em situações reais de realização de trabalhos práticos:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Utilizar um mensageiro instantâneo para comunicar com uma ou mais pessoas da sua rede de contactos em simultâneo e, sempre que se justifique, utilizar sistemas de videoconferência;b) Criar e gerir a sua rede de contactos de forma segura e responsável;c) Conhecer e aplicar as boas práticas na utilização dos mensageiros instantâneos e adotar comportamentos seguros de utilização;d) Aceder a salas de conversação em direto, nomeadamente as disponibilizadas na plataforma de apoio à aprendizagem da escola;e) Participar em salas de conversação em direto de forma segura e responsável;f) Aplicar os seus conhecimentos numa situação prática de debate entre alunos ou entre alunos e um professor e/ou	
--	---	--



<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso da língua e adequação linguística aos contextos de comunicação através da Internet. ▪ Comunicação e colaboração em rede 	<p>especialista, sobre uma temática específica, no âmbito de um trabalho concreto na disciplina de TIC ou noutra.</p> <p>6. Conhecer e adotar normas de conduta nas situações comunicacionais em linha:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Utilizar de forma segura e responsável as diferentes ferramentas de comunicação a distância; b) Conhecer e adotar comportamentos seguros na partilha de dados em situações de comunicação; c) Identificar comportamentos deliberados, repetidos e hostis praticados por um indivíduo ou grupo com a intenção de prejudicar outro e conhecer os procedimentos a tomar nessas circunstâncias. <p>1. Conhecer diferentes usos da língua associados aos contextos de comunicação através da Internet:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Distinguir registo formal de registo informal, em função do contexto comunicativo (situação, tema, estatuto do interlocutor, grau de proximidade/distância entre os participantes); b) Conhecer estratégias linguísticas diversificadas em função da intenção comunicativa (pedido de informação, resposta a pedido de informação, agradecimento, apresentação de desculpas, entre outras); c) Realizar atividades de caráter prático, com uma ou mais ferramentas de comunicação, que envolvam situações de pedido de informação, resposta a pedido de informação, agradecimento, apresentação de desculpas, entre outras. <p>2. Adequar o uso da língua aos contextos de comunicação na Internet:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Adequar as produções linguísticas ao grau de formalidade da situação de comunicação através da Internet; b) Utilizar estratégias linguísticas próprias do modo escrito e recorrer, com ponderação e em função do contexto, a estratégias próprias do modo oral (abreviaturas, vocabulário informal); c) Adequar as escolhas linguísticas à intenção comunicativa. <p>1. Participar em ambientes colaborativos na rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros, através da partilha de informação e conhecimento, usando plataformas de apoio ao ensino e aprendizagem:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Conhecer e utilizar plataformas para interagir com colegas, professores e especialistas ou outros, apoiando aprendizagens individuais ou de grupo; b) Efetuar o registo e aceder a uma plataforma de apoio ao ensino e aprendizagem; c) Distinguir diferentes tipos de utilização de uma plataforma de apoio ao ensino e aprendizagem; d) Participar em atividades disponíveis numa plataforma (entendem-se como atividades possíveis, por exemplo, as desenvolvidas no âmbito da disciplina de TIC, na plataforma da escola do aluno); 	
--	---	--



	<p>e) Colaborar em equipas de trabalho ou em projetos onde se produzem trabalhos originais sobre uma temática específica, a definir no âmbito dos trabalhos práticos a realizar na disciplina de TIC.</p> <p>f) Ter um comportamento adequado quando participa numa plataforma de apoio ao ensino e aprendizagem.</p> <p>2. Utilizar as redes sociais de forma segura e responsável para comunicar, partilhar e interagir:</p> <p>a) Conhecer e respeitar os participantes e as regras básicas de funcionamento de uma rede social estabelecida na Internet;</p> <p>b) Reconhecer os riscos de utilização das redes sociais e adotar práticas de segurança na sua utilização, nomeadamente no que diz respeito à privacidade dos dados;</p> <p>c) Gerir o seu perfil de forma adequada, mantendo-o disponível apenas para os membros da família e amigos próximos;</p> <p>d) Disponibilizar e gerir informações pessoais de forma segura e responsável;</p> <p>e) Gerir, de forma segura e responsável, a lista de utilizadores da sua rede de amizades, de contatos e de seguidores;</p> <p>f) Respeitar os direitos de autor quando disponibiliza ou partilha textos, imagens, sons e/ou vídeos;</p> <p>g) Conhecer o potencial das redes sociais no que respeita às capacidades de partilha de informação, de colaboração, de acesso ao conhecimento e de divulgação de ideias;</p> <p>h) Construir, de modo colaborativo, uma página sobre uma temática de interesse para a disciplina de TIC, numa rede social;</p> <p>i) Criar um grupo de interesse e nele participar ativamente, dentro de uma rede social, sobre uma temática relevante para a disciplina de TIC.</p>	
<p>Informação I8</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa de informação ▪ Análise da informação 	<p>1. Pesquisar informação na Internet, de acordo com uma temática pré-estabelecida:</p> <p>a) Agregar, de forma autónoma, a informação de acordo com os objetivos propostos;</p> <p>b) Pesquisar a informação, de forma sistemática e consistente, de acordo com objetivos concretos;</p> <p>c) Aplicar as funções avançadas de um motor de pesquisa;</p> <p>d) Implementar estratégias de redefinição dos critérios de pesquisa para filtrar os resultados obtidos;</p> <p>e) Explorar, de forma autónoma, informação em diferentes fontes e com diferentes formatos (texto, imagem, som e vídeo).</p> <p>1. Analisar a informação disponível, recolhida no âmbito de um trabalho específico, de forma crítica e autónoma:</p> <p>a) Analisar, de forma sistemática, consistente e autónoma, os resultados da pesquisa efetuada com base nos objetivos definidos;</p> <p>b) Avaliar a pertinência da informação para o contexto em que está a trabalhar;</p> <p>c) Conhecer os critérios usados na seleção da informação, tendo em conta a credibilidade das fontes selecionadas;</p> <p>d) Reconhecer a qualidade da informação selecionada, verificando diferentes fontes, autoria e atualidade.</p>	<p>5</p>



<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestão da informação 	<p>2. Respeitar os direitos de autor:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Adotar um comportamento consciente de não realização de plágio; b) Identificar atos de violação de direitos de autor e de propriedade intelectual; c) Conhecer as regras de licenciamento proprietário/aberto, gratuito/comercial e Creative Commons ou similar; d) Saber integrar, num documento de temática escolar, conteúdos licenciados para uso gratuito, recorrendo à Internet. <p>1. Gerir, de forma eficiente, dados guardados na Internet:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Explorar serviços de armazenamento de dados na Internet; b) Abrir uma conta de utilizador num serviço de armazenamento; c) Guardar dados localmente e na Internet, estabelecendo a respetiva diferença; d) Gerir e partilhar documentos na Internet, nomeadamente trabalhos produzidos no âmbito da disciplina de TIC ou outras. <p>2. Garantir a segurança dos dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Conhecer os critérios de criação de palavras-passe seguras; b) Administrar, de forma adequada, as suas palavras-passe; c) Compreender, de forma genérica, o tipo de atuação e propagação de diferentes tipos de vírus; d) Aplicar procedimentos de proteção dos dados da infeção por vírus informáticos; e) Efetuar cópias de segurança e saber da sua importância; f) Compreender, de forma genérica, os cuidados a ter para se proteger de um ataque de <i>phishing</i>; g) Identificar procedimentos seguros a adotar no uso de serviços de comércio eletrónico. 	
<p>Produção P8</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar um produto original de forma colaborativa e com uma temática definida, com recurso a ferramentas e ambientes computacionais apropriados à idade e ao estágio de 	<p>1. Criar um produto original de forma colaborativa e com uma temática definida, com recurso a ferramentas e ambientes computacionais apropriados à idade e ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, instalados localmente ou disponíveis na Internet, que desenvolvam um modo de pensamento computacional, centrado na descrição e resolução de problemas e na organização lógica das ideias.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Identificar um problema a resolver ou conceber um projeto desenvolvendo perspetivas interdisciplinares e contribuindo para a aplicação do conhecimento e pensamento computacional em outras áreas disciplinares (línguas, ciências, história, matemática, etc.); b) Analisar o problema e decompô-lo em partes; c) Explorar componentes estruturais de programação (variáveis, estruturas de decisão e de repetição, ou outros que 	<p>6</p>



<p>desenvolvimento cognitivo dos alunos³, instalados localmente ou disponíveis na Internet, que desenvolvam um modo de pensamento computacional, centrado na descrição e resolução de problemas e na organização lógica das ideias.</p>	<p>respondam às necessidades do projeto) disponíveis no ambiente de programação;</p> <ul style="list-style-type: none">d) Implementar uma sequência lógica de resolução do problema, com base nos fundamentos associados à lógica da programação e utilizando componentes estruturais da programação;e) Efetuar a integração de conteúdos (texto, imagem, som e vídeo) com base nos objetivos estabelecidos no projeto, estimulando a criatividade dos alunos na criação dos produtos (jogos, animações, histórias interativas, simulações, etc.).f) Respeitar os direitos de autor e a propriedade intelectual da informação utilizada;g) Analisar e refletir sobre a solução encontrada e a sua aplicabilidade e se necessário, reformulara sequência lógica de resolução do problema, de forma colaborativa;	
<p>Subdomínio Transversal: Respeitar os direitos de autor</p> <ul style="list-style-type: none">a) Adotar um comportamento consciente de não realização de plágio;b) Identificar atos de violação de direitos de autor e de propriedade intelectual;c) Conhecer as regras de licenciamento proprietário/aberto, gratuito/comercial e <i>Creative Commons</i> ou similar;d) Saber integrar, num documento de temática escolar, conteúdos licenciados para uso gratuito, recorrendo à Internet.		

Critérios de Avaliação

	Domínios de avaliação	Parâmetros	Instrumentos de recolha de Informação	Peso relativo
Competências Específicas	<i>Domínio Cognitivo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquisição de Conhecimentos; ▪ Compreensão dos conhecimentos; ▪ Aplicação dos conhecimentos a situações diversificadas; ▪ Articulação de conhecimentos da mesma disciplina ou de outras disciplinas; ▪ Progressão na aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fichas de avaliação e/ou Trabalho prático; ▪ Trabalho na aula. 	80%
	<i>Domínio de Atitudes e Valores.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assiduidade; ▪ Pontualidade; ▪ Trouxe material; ▪ Realizou as tarefas; ▪ Não perturbou; ▪ Esteve atento; ▪ Participou; ▪ Respeitou os outros; ▪ Respeitou as regras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelhas de observação 	20%



Observações:

- A disciplina funciona em blocos de 90 minutos semestralmente.
- A Planificação pode ser alterada/adaptada de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos/turma e de acordo com o Projeto Curricular de Turma (PCT).
- O número de aulas previstas por período já contempla as várias modalidades de avaliação.
- As aulas previstas podem variar de turma para turma, de acordo com os feriados ou com as atividades em que os alunos participem.

A Professora

Tecnologias da Informação e Comunicação

Agrupamento de Escolas ...

2013/14



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

Trabalho Prático



Sumário

Lição nº 9 e 10

18 de outubro de 2013

- *Finalização da apresentação dos trabalhos práticos.*
- *Comunicar na Internet.*
- *Segurança na Internet.*

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

III – COMUNICAR NA INTERNET



Riscos de utilização de redes sociais

- Dados pessoais, na página do perfil;
- Apropriação de identidade;
- Falsas identidades;
- Imagens, opiniões e outros;
- Cyberbullying;
- Ausência de controlo efetivo de idade;
- (Quase) ausência de moderação.

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

III – COMUNICAR NA INTERNET



Práticas de segurança em redes sociais

- Desligar-se sempre da rede social logo que tenha terminado;
- Não autorizar a rede social a memorizar a sua password;
- Não misturar contactos profissionais com contactos pessoais;

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

III – COMUNICAR NA INTERNET

Práticas de segurança em redes sociais

- Cuidado com a informação que partilha e os conteúdos que coloca nas redes sociais;
- Usar um antivírus, que consiga detetar ameaças na Web e que funcione igualmente como firewall e anti-spyware;
- Comunicar imediatamente a perda ou roubo de um telemóvel que contenha contactos, fotografias ou dados pessoais.



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

III – COMUNICAR NA INTERNET



Cuidados linguísticos a adotar

- Permanecer sempre calmo, especialmente se alguém nos ofender (ou se acharmos que nos ofenderam);
- Evitar as MAIÚSCULAS, pois alguns utilizadores entendem isto como "gritar";
- Não utilizar linguagem inadequada ou ofensiva;
- Verificar a ortografia das mensagens;

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

III – COMUNICAR NA INTERNET



Cuidados linguísticos a adotar

- Tratar os outros como gostaríamos de ser tratados;
- Ter consciência de que existe uma pessoa como recetora da mensagem;
- Adotar um comportamento adequado ao espaço em que nos encontramos;
- Ser tolerante aos erros das outras pessoas, especialmente dos principiantes.

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

IV – SEGURANÇA NA INTERNET



Perigos a que estamos sujeitos online

- Visionamento de material impróprio (ex: pornografia);
- Incitamento à violência e ao ódio;
- Violação da privacidade;
- Violação da lei;
- Encontros “online” com pessoas menos recomendáveis;
- Drogas.

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

IV – SEGURANÇA NA INTERNET



Cuidados que devemos ter na Internet

- Em caso de um encontro virtual, tenha sempre muito cuidado, tente conhecer ao máximo a pessoa;
- Desconfie das pessoas e propagandas;
- Nunca divulgue os seus dados pessoais, como endereço, telefone, números de documentos;
- Tenha muito cuidado com fotos e assuntos comprometedores.

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

Próxima aula

25 de outubro de 2013



Dúvidas





Tecnologias da Informação e Comunicação

Agrupamento de Escolas ...

2013/14

A green chalkboard with two pieces of pink chalk and some faint white chalk markings. The chalk is positioned in the lower-left quadrant. The background is a soft-focus green surface with some white chalk lines.

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

Trabalho Prático



Sumário

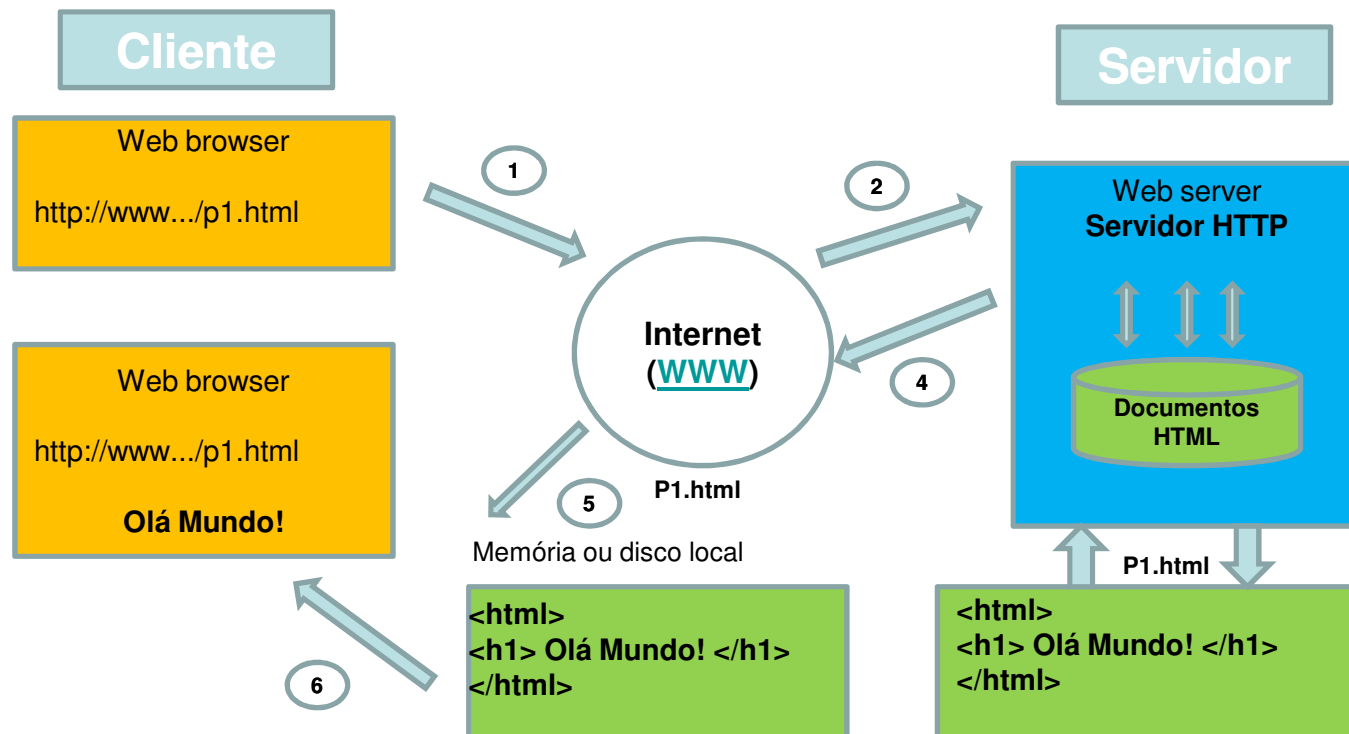
Lição nº 7 e 8

11 de Outubro de 2013

- *Apresentação e defesa dos trabalhos práticos.*
- *Comunicação e correio eletrónico.*

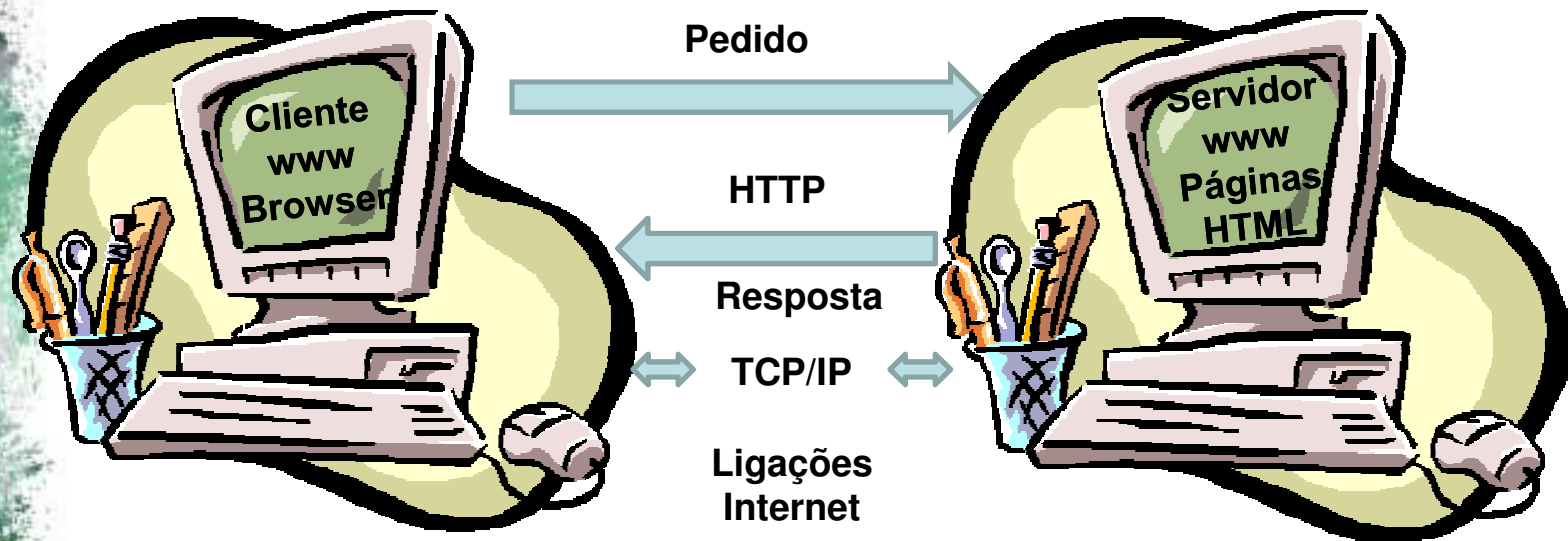
UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

Bases do funcionamento do sistema WWW (World Wide Web)



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

Bases do funcionamento do sistema WWW



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO



Internet

- A internet é uma rede mundial de computadores ligados entre si através de linhas telefônicas comuns, linhas de comunicação privadas, satélites e outros serviços de telecomunicações.

Os computadores comunicam entre si utilizando uma linguagem comum – **protocolo**.



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

Diferença entre Internet e Web?

- A **internet** é uma rede global de computadores interligados que comunicam entre si através de redes de telecomunicações existentes.
- A **World Wide Web**, **WWW** ou simplesmente **Web**, consiste num imenso conjunto de informação, alojada em centenas de milhares de computadores, chamados de servidores **Web**, espalhados por todo o mundo.

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

I – COMUNICAÇÃO

Tipos de Comunicação

- Comunicação que ocorre em tempo real

Síncrona

- Dispensa a participação simultânea dos utilizadores

Assíncrona

- Utiliza a comunicação síncrona e assíncrona

Híbrida

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

I – COMUNICAÇÃO

Comunicação Síncrona

O recetor recebe a mensagem quase que instantaneamente

Interação em tempo real, o emissor envia uma mensagem ao recetor

Semelhante a uma conversa por telefone

Esta forma de interação exige que a comunicação entre os participantes ocorra num mesmo momento temporal

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

I – COMUNICAÇÃO

Comunicação Síncrona

Vantagens na utilização de comunicação síncrona em contexto educativo

Interação em tempo real

Feedback instantâneo

Facilidade de uso

Melhor acompanhamento

Promove uma aprendizagem ativa

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

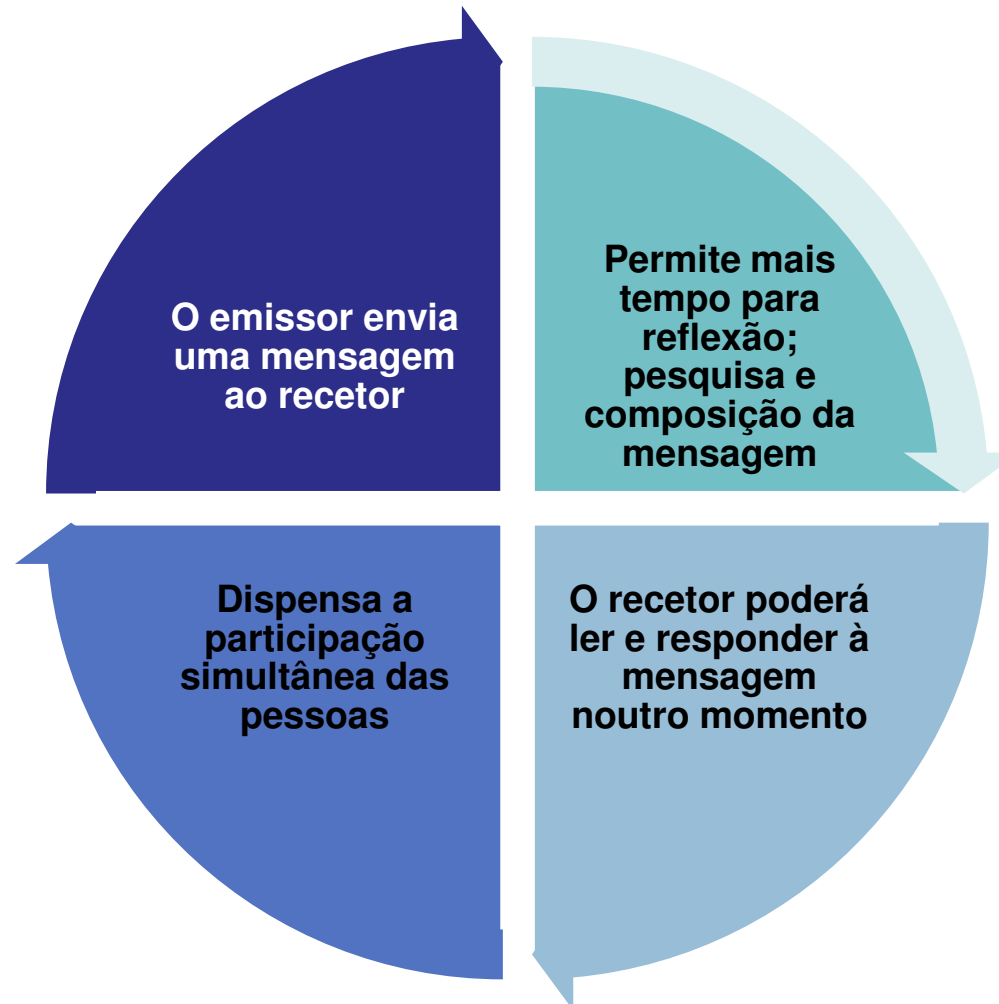
I – COMUNICAÇÃO



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

I – COMUNICAÇÃO

Comunicação Assíncrona



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

I – COMUNICAÇÃO

Comunicação Assíncrona

Vantagens na utilização de comunicação assíncrona em contexto educativo

Baixo custo

Eliminação da barreira da timidez

Facilidade de uso

Flexibilidade de horários e local

Permite mais tempo para reflexão; pesquisa e composição da mensagem

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

I – COMUNICAÇÃO



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

II – CORREIO ELETRÓNICO (EMAIL)

Conceito

- Possibilita o envio e a receção de mensagens eletrónicas por computador para qualquer utilizador da Internet, desde que tanto o emissor como o recetor possuam um endereço eletrónico.



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

II – CORREIO ELETRÓNICO (EMAIL)

Estrutura de um endereço de correio eletrónico

- Um endereço de e-mail tem, por exemplo, a seguinte estrutura:

Mailbox@portoeditora.pt

Mailbox – Identifica o utilizador;

@ - Símbolo separador (lê-se **éte**, inglês **at**).

portoeditora – Nome do subdomínio. Identifica o ISP responsável por enviar e receber as mensagens do utilizador. (Ex.: mail.telepac, netcabo, sapo, clix, etc.)

pt – É o domínio principal e indica o **tipo de organização** ou **país**.



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

II – CORREIO ELETRÓNICO (EMAIL)

Domínios da Internet

País	Domínio
<input type="checkbox"/> Alemanha	<input type="checkbox"/> de
<input type="checkbox"/> Austrália	<input type="checkbox"/> au
<input type="checkbox"/> Canadá	<input type="checkbox"/> ca
<input type="checkbox"/> Espanha	<input type="checkbox"/> es
<input type="checkbox"/> Estados Unidos	<input type="checkbox"/> us
<input type="checkbox"/> França	<input type="checkbox"/> fr
<input type="checkbox"/> Holanda	<input type="checkbox"/> nl
<input type="checkbox"/> Japão	<input type="checkbox"/> jp
<input type="checkbox"/> Portugal	<input type="checkbox"/> pt
<input type="checkbox"/> Reino Unido	<input type="checkbox"/> uk
<input type="checkbox"/> Suécia	<input type="checkbox"/> se

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

II – CORREIO ELETRÓNICO (EMAIL)

Domínios da Internet

Tipo de organização	Domínio
<input type="checkbox"/> Instituições sem fins lucrativos	<input type="checkbox"/> org
<input type="checkbox"/> Instituições académicas	<input type="checkbox"/> ac
<input type="checkbox"/> Instituições governamentais	<input type="checkbox"/> gov
<input type="checkbox"/> Instituições de ensino	<input type="checkbox"/> edu
<input type="checkbox"/> Instituições militares	<input type="checkbox"/> mil
<input type="checkbox"/> Empresas	<input type="checkbox"/> com



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

II – CORREIO ELETRÓNICO (EMAIL)

Campos “Cc”

- Sigla para o termo "**com cópia**", é o mesmo que "**carbon copy**", em inglês.
- Se o campo "**CC**" for preenchido a pessoa receberá uma cópia da mensagem.
- Se este campo for usado o destinatário sabe que o documento que recebeu também foi recebido pela(s) outra(s) pessoa(s) aí listada(s).
- Os e-mails que estejam nos campos "**Para**" e "**CC**" ficam visíveis para todos.



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

II – CORREIO ELETRÓNICO (EMAIL)

Campos “Cco” ou “Bcc”

- "**CCO**" é a abreviatura de "com cópia oculta", em inglês é "**BCC**", "**blind carbon copy**".
- O campo CCO ("**BCC**") tem a mesma função que o campo "**CC**", com uma única diferença: quando se coloca um e-mail no campo "**BCC**" não é possível saber que uma cópia foi enviada para esse mail.
- O uso do campo "**BCC**" é recomendável quando se envia o mesmo email para múltiplos destinatários, pois preserva a privacidade dos mesmos.

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

II – CORREIO ELETRÓNICO (EMAIL)


Organização de contactos e email

- Criar listas de contactos;
- Criar pastas para armazenar os emails;
- Associar contactos (remetentes) a spam.



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

II – CORREIO ELETRÓNICO (EMAIL)




Comportamentos de segurança a adotar na utilização do correio eletrónico

- Correr uma aplicação antivírus e mantê-la atualizada;
- Ter o filtro anti-SPAM ativado nas configurações do servidor de e-mail;
- Mensagens que avisam de perigos (reais?);
- Não correr programas de origem desconhecida;

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

II – CORREIO ELETRÓNICO (EMAIL)



Comportamentos de segurança a adotar na utilização do correio eletrónico

- Não enviar informação confidencial por e-mail;
- Usar uma “firewall” pessoal;
- Ter filtros de “gateway” de correio eletrónico;
- Caso o programa de correio eletrónico permita, desligar o modo de visualização de e-mails em formato HTML.



UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

Próxima aula

18 de outubro de 2013

- + Finalização da apresentação e defesa dos trabalhos práticos.
- + Comunicar na Internet.
- + Segurança na Internet.

Dúvidas



A green chalkboard with two pieces of pink chalk and some faint white chalk markings. The chalk is positioned in the lower-left quadrant. The background is a soft-focus green surface with some white chalk lines and shapes.

Bom Trabalho!

Aprender com histórias digitais

Este questionário foi elaborado com a finalidade de estudar a importância da utilização das histórias digitais como suporte à aprendizagem na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os dados obtidos são estritamente confidenciais e serão usados apenas para investigação. É importante que respondas com sinceridade.

Agradecemos a tua colaboração.

***Obrigatório**

Parte I

1. Gostaste de criar uma história digital? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

2. O que gostaste mais nesta atividade? *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Escrever o guião
- Organizar e encadear as ideias
- Trabalhar em grupo
- Explorar a ferramenta
- Criar o vídeo
- Ver as histórias que os outros criaram
- Outra:

3. A experiência de criar histórias digitais facilitou-te na aprendizagem dos conteúdos de TIC? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

4. **Consideraste a atividade de criação de histórias digitais: ****Marcar apenas uma oval.*

- Muito desafiante
- Desafiante
- Irrelevante
- Pouco desafiante
- Nada desafiante

5. **Acreditas que aprendes melhor as histórias digitais que possuem: ****Marcar apenas uma oval.*

- Apenas narração escrita
- Apenas narração oral
- Narração escrita e narração oral

6. **Na tua opinião, a música de fundo de uma história digital: ****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Em parte	Não
Desvia a atenção da narrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para entender melhor a narrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. **Consideras que a utilização de diferentes recursos, como imagens, sons, músicas, permitiram-te aprender/compreender melhor as histórias digitais criadas? ****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Em parte
- Não

8. **Consideras que a criação de histórias digitais ajudou-te a: ****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Em parte	Não
Aprender aspetos novos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tratar a informação corretamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar e encandear as ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar com os colegas do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitar mais as ideias dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Em relação ao trabalho de grupo: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Em parte	Não
Gostei de trabalhar em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve um elemento que se destacou como líder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpri com as minhas tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovi a entreaajuda e a cooperação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitei as regras de trabalho de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte II**10. Gostaste do tema trabalhado? ****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Em parte
- Não

11. Gostaste de utilizar a ferramenta para criar a história digital? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Em parte
- Não

12. Indica o que gostaste mais e menos na ferramenta que utilizaste. *

.....

.....

.....

.....

.....

13. Preferias ter utilizado outra ferramenta? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Passe para a pergunta 14.*
- Não *Passe para a pergunta 15.*

14. Indica qual ou quais as ferramentas que gostarias de ter trabalhado e porquê. *

.....
.....
.....
.....
.....

15. Qual das seguintes ferramentas te parece mais adequada para criar histórias digitais? *

Marcar apenas uma oval.

- Movie Maker
- PowToon
- GoAnimate

16. Justifica a opção anterior. *

.....
.....
.....
.....
.....

17. Gostaste da forma como o(a) professor(a) optou por trabalhar este tema? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

18. Justifica a opção anterior. *

.....
.....
.....
.....
.....

19. Gostaste de ver os trabalhos realizados pelos outros grupos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. **Na tua opinião consideras importante partilhar a história digital no Youtube? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

21. **Justifica a opção anterior. ***

.....

.....

.....

.....

.....

22. **Gostavas de criar histórias digitais noutras disciplinas? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Sim, porque estaria mais envolvido(a) na construção do conhecimento.
- Não
- Não, porque dá muito trabalho.
- Outra:

23. **Que importância atribuis às histórias digitais para aprender? ***

.....

.....

.....

.....

.....



Questionário sobre os hábitos de utilização das TIC

Este questionário foi elaborado com a finalidade de conhecer melhor os hábitos de utilização dos alunos relativamente às tecnologias.

Os dados obtidos são confidenciais e serão usados apenas para investigação.

É importante que respostas de acordo com a tua opinião e os teus conhecimentos.

Agradecemos a tua colaboração.

***Obrigatório**

Parte I

1. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 12 anos ou menos
 13 anos
 14 anos
 > 15 anos

3. Tens: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Computador fixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portátil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet/iPad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone/iPhone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Número de horas que utilizas o computador por dia? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 hora
 2 a 4 horas
 5 a 6 horas
 Mais de 7 horas

5. Tens acesso à Internet em casa? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

6. Qual o número de horas que utilizas a Internet por dia? **Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 1 hora
 2 a 4 horas
 5 a 6 horas
 Mais de 7 horas

7. Consideras que as tecnologias da informação e comunicação: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Em parte	Não
São importantes no teu dia a dia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitam a aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São importantes em sala de aula nas diversas disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São motivadoras na aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Utilizas preferencialmente o computador para: **(seleciona uma ou mais opções)**Marcar tudo o que for aplicável.*

- Estudar
 Jogar
 Falar com os amigos/familiares
 Ir a redes sociais (Facebook, Twitter, ...)
 Pesquisar
 Realizar trabalhos escolares
 Visualização de vídeos
 Audição de músicas
 Ver o E-mail
 Outra:

9. As tecnologias podem ajudar/ajudam na aprendizagem para: *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Realizar trabalhos em grupo
- Realizar trabalhos individuais
- Consultar e pesquisar informação
- Organizar e gerir informação
- Estudar
- Não ajudam, só distraem
- Outra:

10. Preferes trabalhar? *

Marcar apenas uma oval.

- Individualmente
- Em grupo
- Em pares

11. Gostas mais das aulas em que o professor utiliza? *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Internet
- Quadro Interativo
- Vídeo
- Jogos (no computador)
- Projetor multimédia
- Manual escolar
- Fichas de trabalho
- Retroprojetor (ver acetatos)
- Jogos (em suporte papel)
- Outra:

Parte II

12. Gostas de escrever (inventar/criar) histórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Após a última pergunta desta secção, passe para a pergunta 15.*

13. Com que frequências escreves histórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca *Passe para a pergunta 17.*
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes

14. Que tipo de histórias escreves? *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Histórias que os professores pedem nas aulas
- Pensamentos pessoais
- Poemas
- Histórias de acontecimentos da minha vida
- O que me vem à cabeça!
- Outra:

15. Alguma vez utilizaste as tecnologias (desktop, portátil, tablet) para construir as tuas histórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 17.*

16. Que ferramenta utilizaste para construir essas histórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Word
- PowerPoint
- BOffice Writer
- LibreOffice
- Movie Maker
- Outra:

17. Sabes o que são histórias digitais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. Conheces alguma ferramenta digital que permita criar histórias digitais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 19.*
- Não *Pare de preencher este formulário.*

19. Qual ou quais as ferramentas digitais que conheces para criar histórias? *

.....

.....

.....

.....

.....



Apresentação em Prezi

Histórias digitais

http://prezi.com/bry_i8bsqvt1/historias-digitais/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
7.º ANO

Atividade:

*Criar uma história digital no
Movie Maker*





Objetivos:


- Explorar a ferramenta *Movie Maker*.
 - Narração escrita;
 - Imagens;
 - Som;
 - Efeitos de transição.
 - Criar uma história digital.
 - Conhecer e adotar regras de ergonomia no uso de computadores.
-

Constrói uma história digital sobre o tema “**Regras de ergonomia na utilização do computador**”.


Para tal, deves seguir as seguintes etapas:

1. Começa por escrever o guião da história, preenchendo o documento **Guião**, que se encontra na plataforma 

2. Clica na imagem , recolhe e trata a informação a partir desse infográfico.

3. Utiliza a ferramenta *Movie Maker* para criar a tua história. Se necessitares de ajuda sobre o funcionamento da ferramenta, clica na imagem 

- A tua história digital deve conter narração escrita, música e efeitos de transição numa duração mínima de **30 segundos**.

4. Após terminares a atividade, submetes a história digital na plataforma 

Guião

Data: ___ / ___ / _____ Turma: _____

Elementos do grupo: _____

Introdução 	Quando	
	Quem	
	Onde	
Desenvolvimento 	Como	
Conclusão 	Final da história	

Agora, usa a criatividade e constrói o texto da história de acordo com a planificação que realizaste na tabela anterior.



Título _____



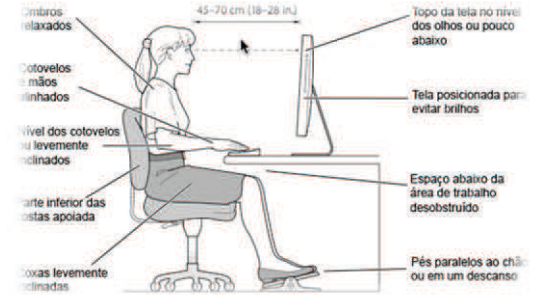


Histórias digitais

Contar histórias



Contexto educativo



Regras de Ergonomia



Movie Maker

Questionário sobre os hábitos de utilização das TIC

Este questionário foi elaborado com a finalidade de conhecer melhor os hábitos de utilização dos alunos relativamente às tecnologias.

Os dados obtidos são confidenciais e serão usados apenas para investigação.

É importante que respostas de acordo com a tua opinião e os teus conhecimentos.

Agradecemos a tua colaboração.

***Obrigatório**

Parte I

1. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino

2. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 12 anos ou menos
 13 anos
 14 anos
 > 15 anos

3. Tens: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Computador fixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portátil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet/iPad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone/iPhone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Número de horas que utilizas o computador por dia? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 hora
 2 a 4 horas
 5 a 6 horas
 Mais de 7 horas

5. Tens acesso à Internet em casa? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

6. Qual o número de horas que utilizas a Internet por dia? **Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 1 hora
 2 a 4 horas
 5 a 6 horas
 Mais de 7 horas

7. Consideras que as tecnologias da informação e comunicação: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Em parte	Não
São importantes no teu dia a dia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitam a aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São importantes em sala de aula nas diversas disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São motivadoras na aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Utilizas preferencialmente o computador para: **(seleciona uma ou mais opções)**Marcar tudo o que for aplicável.*

- Estudar
 Jogar
 Falar com os amigos/familiares
 Ir a redes sociais (Facebook, Twitter, ...)
 Pesquisar
 Realizar trabalhos escolares
 Visualização de vídeos
 Audição de músicas
 Ver o E-mail
 Outra:

9. As tecnologias podem ajudar/ajudam na aprendizagem para: *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Realizar trabalhos em grupo
- Realizar trabalhos individuais
- Consultar e pesquisar informação
- Organizar e gerir informação
- Estudar
- Não ajudam, só distraem
- Outra:

10. Preferes trabalhar? *

Marcar apenas uma oval.

- Individualmente
- Em grupo
- Em pares

11. Gostas mais das aulas em que o professor utiliza? *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Internet
- Quadro Interativo
- Vídeo
- Jogos (no computador)
- Projetor multimédia
- Manual escolar
- Fichas de trabalho
- Retroprojeter (ver acetatos)
- Jogos (em suporte papel)
- Outra:

Parte II

12. Gostas de escrever (inventar/criar) histórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Após a última pergunta desta secção, passe para a pergunta 15.*

13. Com que frequências escreves histórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca *Passe para a pergunta 17.*
- Poucas vezes
- Algumas vezes
- Muitas vezes

14. Que tipo de histórias escreves? *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Histórias que os professores pedem nas aulas
- Pensamentos pessoais
- Poemas
- Histórias de acontecimentos da minha vida
- O que me vem à cabeça!
- Outra:

15. Alguma vez utilizaste as tecnologias (desktop, portátil, tablet) para construir as tuas histórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Passe para a pergunta 17.*

16. Que ferramenta utilizaste para construir essas histórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Word
- PowerPoint
- BOffice Writer
- LibreOffice
- Movie Maker
- Outra:

17. Sabes o que são histórias digitais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. Conheces alguma ferramenta digital que permita criar histórias digitais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 19.*
- Não *Pare de preencher este formulário.*

19. Qual ou quais as ferramentas digitais que conheces para criar histórias? *

.....

.....

.....

.....

.....

Com tecnologia



Website – Histórias digitais




Histórias digitais

<http://foreveryg.wix.com/historiasdigitais>

Guião

Data: ___ / ___ / _____ Turma: _____

Elementos do grupo: _____

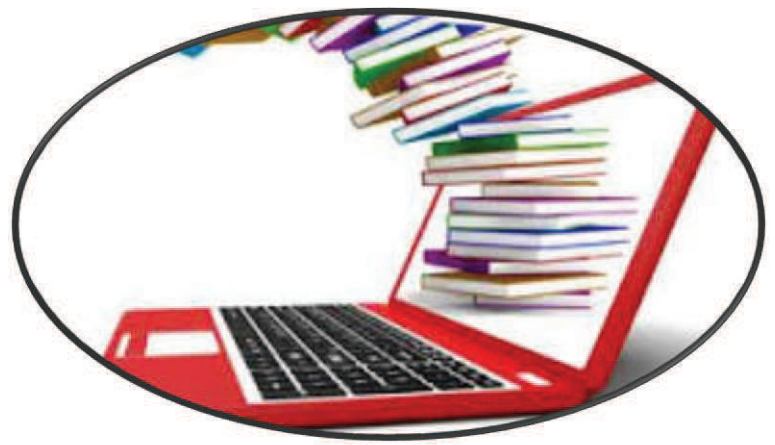
Introdução 	Quando	
	Quem	
	Onde	
Desenvolvimento 	Como	
Conclusão 	Final da história	

Agora, usa a criatividade e constrói o texto da história de acordo com a planificação que realizaste na tabela anterior.



Título _____





Histórias digitais



Contexto educativo



Movie Maker



PowToon



GoAnimate

Efeitos de transação

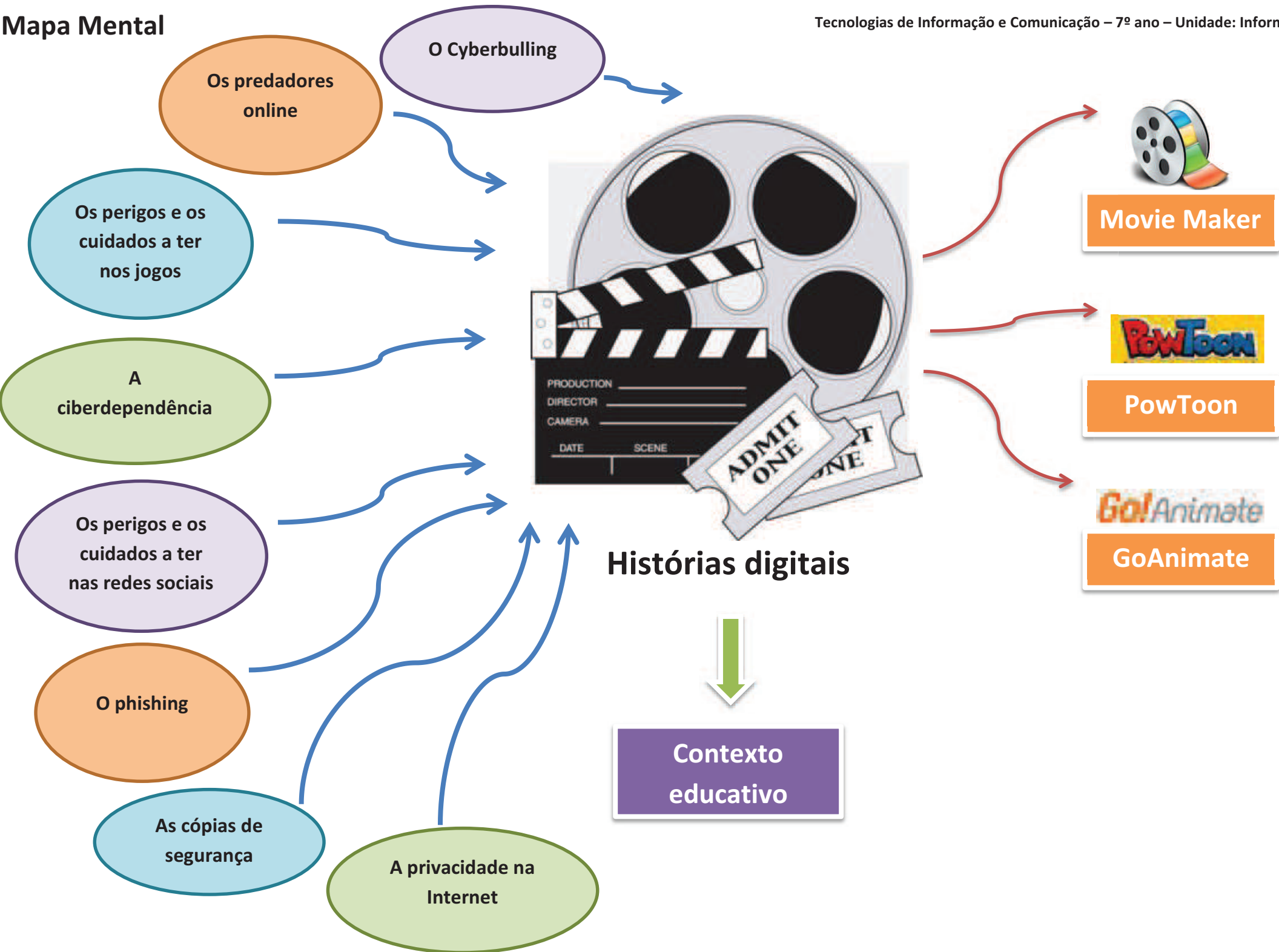
Narração

Diálogo

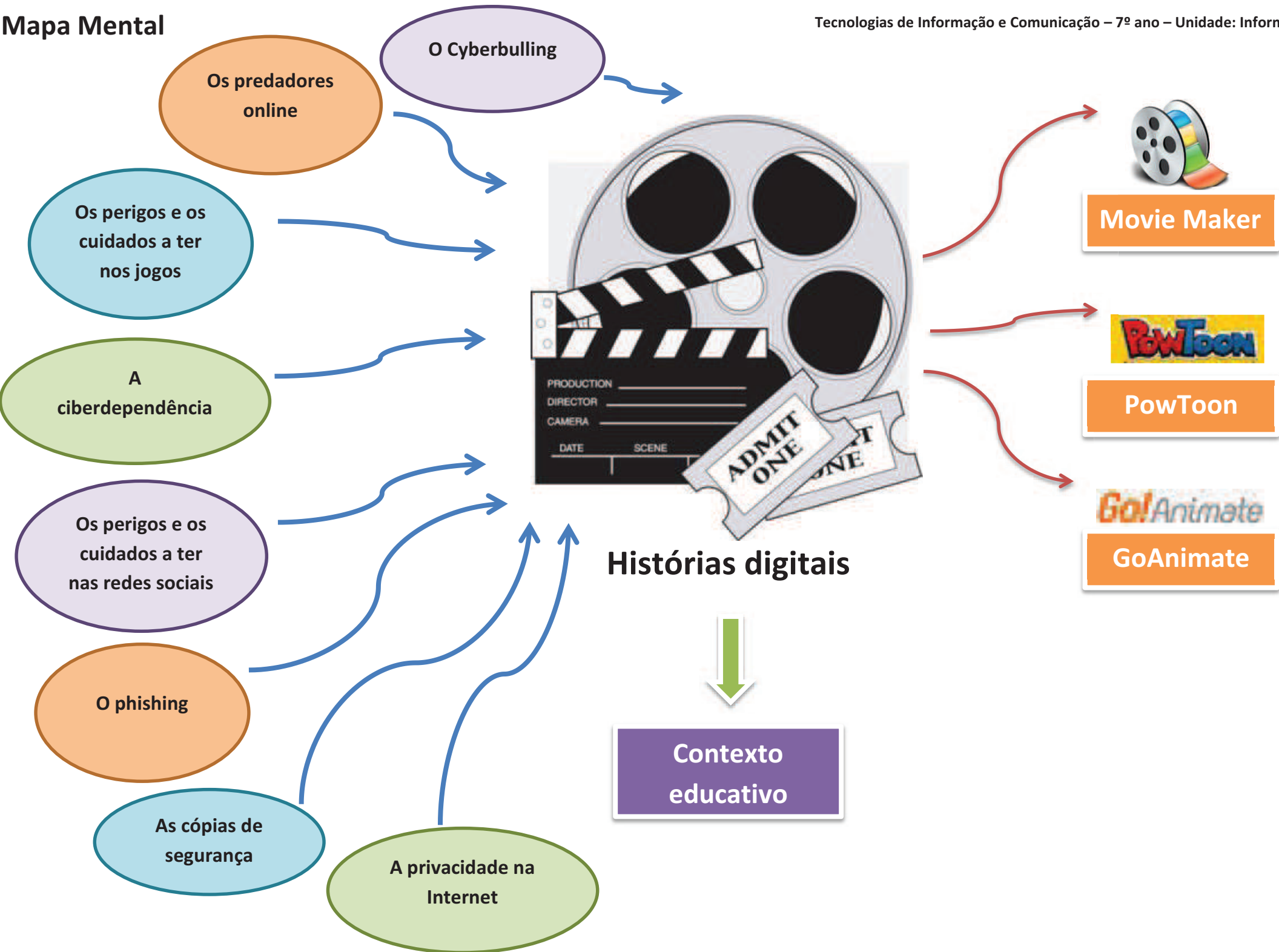
Imagens

Música

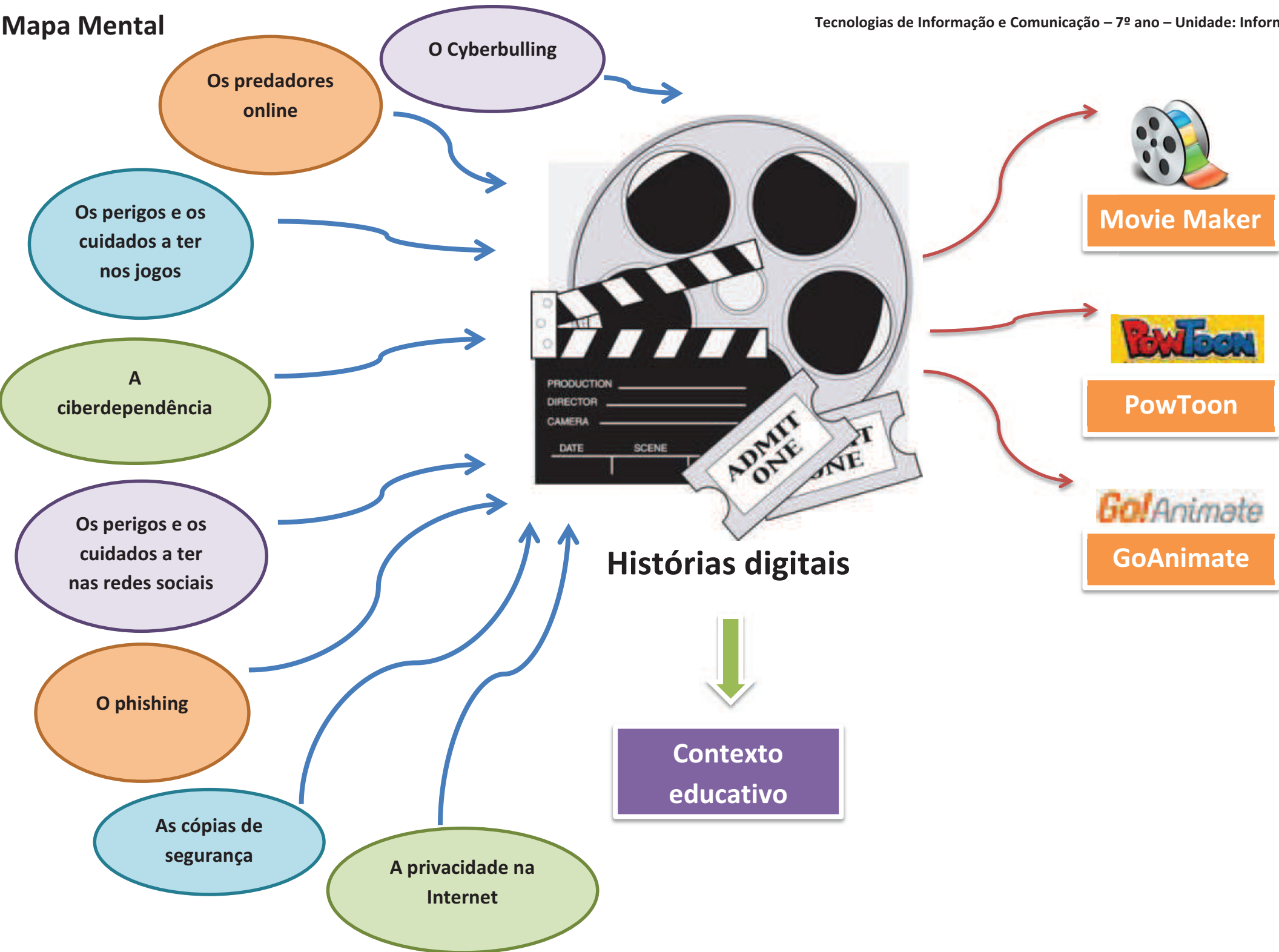
Mapa Mental



Mapa Mental



Mapa Mental



Aprender com histórias digitais

Este questionário foi elaborado com a finalidade de estudar a importância da utilização das histórias digitais como suporte à aprendizagem na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os dados obtidos são estritamente confidenciais e serão usados apenas para investigação. É importante que respondas com sinceridade.

Agradecemos a tua colaboração.

***Obrigatório**

Parte I

1. Gostaste de criar uma história digital? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

2. O que gostaste mais nesta atividade? *

(seleciona uma ou mais opções)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Escrever o guião
- Organizar e encadear as ideias
- Trabalhar em grupo
- Explorar a ferramenta
- Criar o vídeo
- Ver as histórias que os outros criaram
- Outra:

3. A experiência de criar histórias digitais facilitou-te na aprendizagem dos conteúdos de TIC? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

4. **Consideraste a atividade de criação de histórias digitais: ****Marcar apenas uma oval.*

- Muito desafiante
- Desafiante
- Irrelevante
- Pouco desafiante
- Nada desafiante

5. **Acreditas que aprendes melhor as histórias digitais que possuem: ****Marcar apenas uma oval.*

- Apenas narração escrita
- Apenas narração oral
- Narração escrita e narração oral

6. **Na tua opinião, a música de fundo de uma história digital: ****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Em parte	Não
Desvia a atenção da narrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para entender melhor a narrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. **Consideras que a utilização de diferentes recursos, como imagens, sons, músicas, permitiram-te aprender/compreender melhor as histórias digitais criadas? ****Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Em parte
- Não

8. **Consideras que a criação de histórias digitais ajudou-te a: ****Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Em parte	Não
Aprender aspetos novos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tratar a informação corretamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar e encandear as ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar com os colegas do grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitar mais as ideias dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Em relação ao trabalho de grupo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Em parte	Não
Gostei de trabalhar em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve um elemento que se destacou como líder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpri com as minhas tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovi a entreaajuda e a cooperação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeitei as regras de trabalho de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte II**10. Gostaste do tema trabalhado? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Em parte
 Não

11. Gostaste de utilizar a ferramenta para criar a história digital? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Em parte
 Não

12. Indica o que gostaste mais e menos na ferramenta que utilizaste. *

.....

.....

.....

.....

.....

13. Preferias ter utilizado outra ferramenta? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Passe para a pergunta 14.*
 Não *Passe para a pergunta 15.*

14. Indica qual ou quais as ferramentas que gostarias de ter trabalhado e porquê. *

.....
.....
.....
.....
.....

15. Qual das seguintes ferramentas te parece mais adequada para criar histórias digitais? *

Marcar apenas uma oval.

- Movie Maker
- PowToon
- GoAnimate

16. Justifica a opção anterior. *

.....
.....
.....
.....
.....

17. Gostaste da forma como o(a) professor(a) optou por trabalhar este tema? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Em parte
- Não

18. Justifica a opção anterior. *

.....
.....
.....
.....
.....

19. Gostaste de ver os trabalhos realizados pelos outros grupos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. **Na tua opinião consideras importante partilhar a história digital no Youtube? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

21. **Justifica a opção anterior. ***

.....

.....

.....

.....

.....

22. **Gostavas de criar histórias digitais noutras disciplinas? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Sim, porque estaria mais envolvido(a) na construção do conhecimento.
- Não
- Não, porque dá muito trabalho.
- Outra:

23. **Que importância atribuis às histórias digitais para aprender? ***

.....

.....

.....

.....

.....









Ficha de Trabalho

Esta ficha de trabalho tem como principal objetivo explorar um serviço de dados na Internet. Abrir uma conta de utilizador, gerir e partilhar documentos na Internet.

1. Accede ao web site da DropBox em www.dropbox.com
 - 1.1. Cria uma conta no DropBox (**Sign up**), preenchendo o formulário com os teus dados.

Nota: Accede à página de utilizador e preenche os campos com os seus dados, marque a caixa “I agree” e clique em “Create account”.

- 1.2. Cria uma pasta () no DropBox com o nome **TIC_AnoTurma**, exemplo "TIC_8º7".
2. Cria no ambiente de trabalho uma pasta com o nome **Ficha_TIC**.
3. Accede a <http://www.google.pt> e pesquisa sobre as vantagens da nuvem computacional.
 - 3.2. Guarda o resultado da tua pesquisa num documento do *Word* com o nome “**Vantagens da Nuvem**” na pasta que criaste (**Ficha_TIC**).

(Nota: O resultado da pesquisa deve conter apenas as vantagens da nuvem computacional)
4. Vai até à disciplina de TIC no *Moodle* da escola e faz o download do ficheiro **Notícias** que se encontra na aula de hoje e coloca na pasta que criaste (**Ficha_TIC**).
5. Faz o *upload* () para pasta **TIC_AnoTurma** do DropBox dos ficheiros **Notícias** e “**Vantagens da Nuvem**” que se encontram na pasta **Ficha_TIC** do ambiente de trabalho.
6. Cria uma nova pasta **Pesquisas** dentro da pasta **TIC_AnoTurma** no DropBox.
 - 6.2. Move para dentro da pasta que criaste o ficheiro *Word* “**Vantagens da Nuvem**”.
 - 6.3. Modifica o nome da pasta **Pesquisas** para “**Pesquisas de TIC**”.
7. Partilha () o ficheiro “**Vantagens da Nuvem**” com um colega do grupo ao lado.
8. Partilha () a pasta **TIC_AnoTurma** com o teu professor (**2013esdm@gmail.com**).
9. Termina a sessão da tua conta.

Bom Trabalho! 😊

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

2013/2014

Trabalho de Grupo

Nomes:		Grupo:	
---------------	--	---------------	--

WebQuest: "Uma viagem pela Web"

4.

Pergunta	Motor de pesquisa utilizado	Resposta
a) Em que ano surgiu a Internet?		
b) Qual a diferença entre Internet e WWW (World Wide Web)?		
c) Quem foi Tim Berners-Lee?		

d) O que é necessário para aceder à Internet?		
e) O que é Phishing?		
f) O que significa Informática na nuvem?		

5.

	Número de resultados	Tempo de pesquisa	Programa
a)			
b)			
c)			
d)			

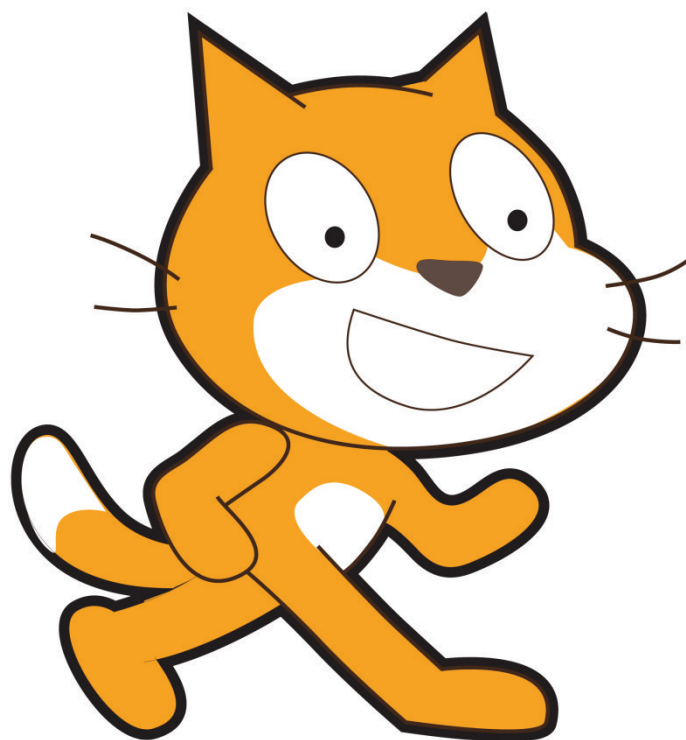
7.

Vantagens da utilização da pesquisa avançada/ filtragem da informação:

Bom trabalho!

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO

Exercícios Práticos



SCRATCH

2013/2014

Exercício 1

Objetivo: Criar movimento

Abre o programa *Scratch* e executa as seguintes instruções:

- a) Clica na categoria de comandos **Movimento**.



- b) Seleciona o bloco **mova** e arrasta-o para a área de edição de *scripts*.



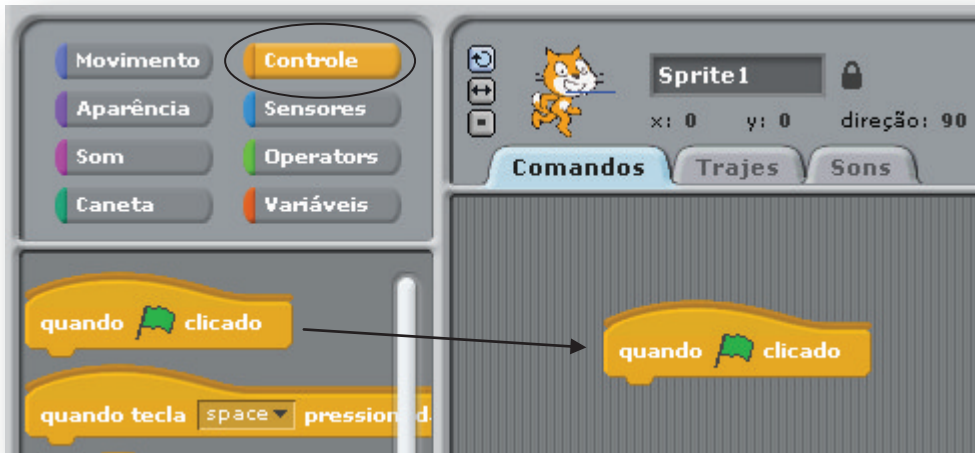
- c) Faz um duplo clique sobre o bloco e verifica o que acontece. Repete várias vezes até o gato sair quase do ecrã.
- d) Clica sobre o número **10** e escreve **-10**. Repete os dois cliques sobre o comando, várias vezes.
- e) Clica e arrasta o comando **vá para x: 0 y: 0** para a área de blocos e coloca o valor de **x=180** e **y=100**. Clicar duas vezes sobre o comando e verifica o resultado.
- f) Experimenta valores negativos quer para **x** quer para **y** e verifica novamente o resultado.
- g) Clica e arrasta o comando **deslize em 2 segundos para x: 150 y: 120** para a área de blocos e verifica o que acontece.
- h) Guarda o projeto com o nome **exercício 1**.



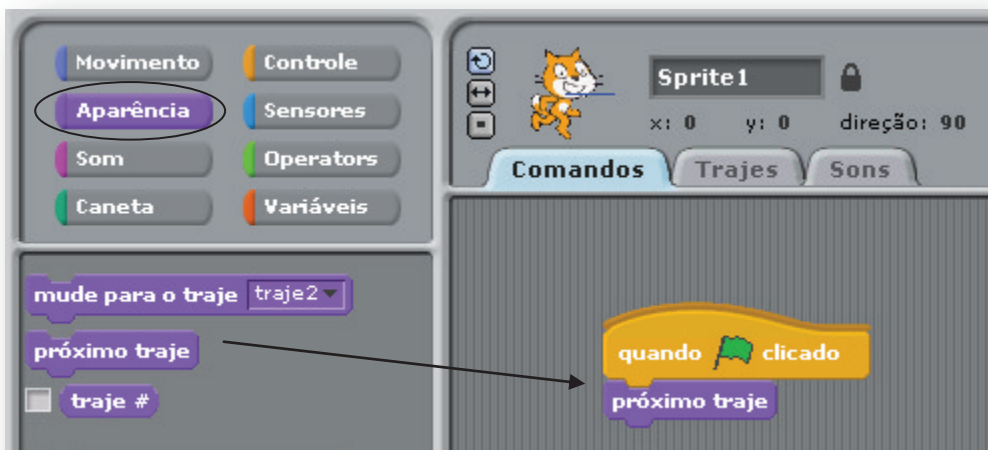
Exercício 2

Objetivo: Criar movimento - continuação

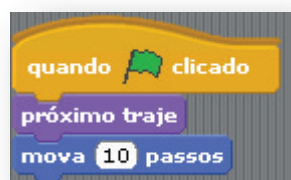
- a) Inicia um programa quando a bandeira verde é clicada.



- b) Faz o gato mudar de traje.



- c) Adiciona o bloco **mova**. Testa o resultado.



- d) Adiciona agora o comando **se tocar na borda, volte**, confere o resultado.

- e) Salva o projeto com o nome **exercício 2**.

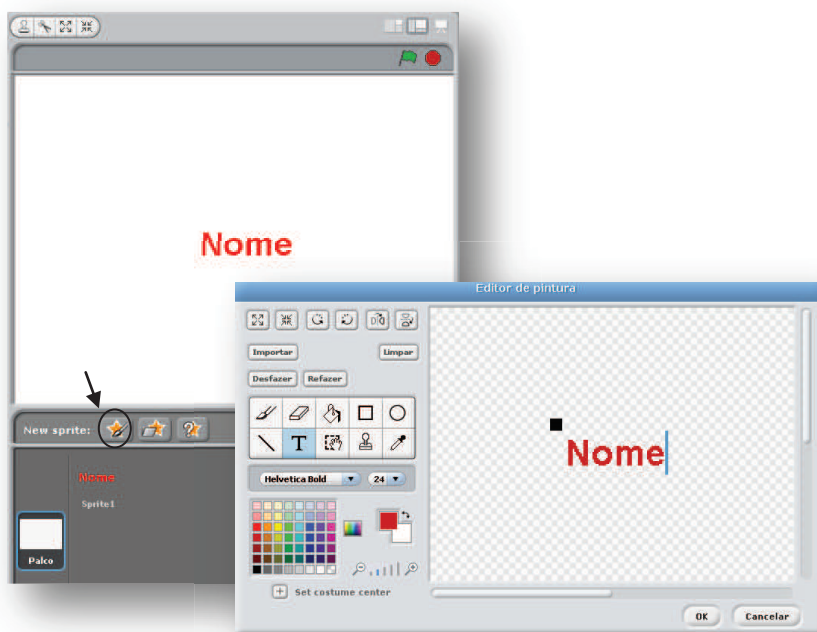


Exercício 3

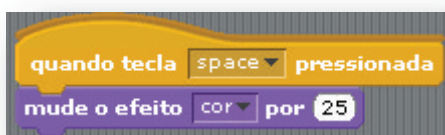
Objetivo: Criar objetos

Abre o programa *Scratch* e executa as seguintes instruções:

- a) Escreve o teu nome.



- b) Copia o bloco de comandos seguintes:



- c) Executa a animação e verifica o que acontece.
d) Adiciona agora ao bloco de comandos o comando novamente.
e) Guarda o projeto com o nome **exercício 3**.



e testa

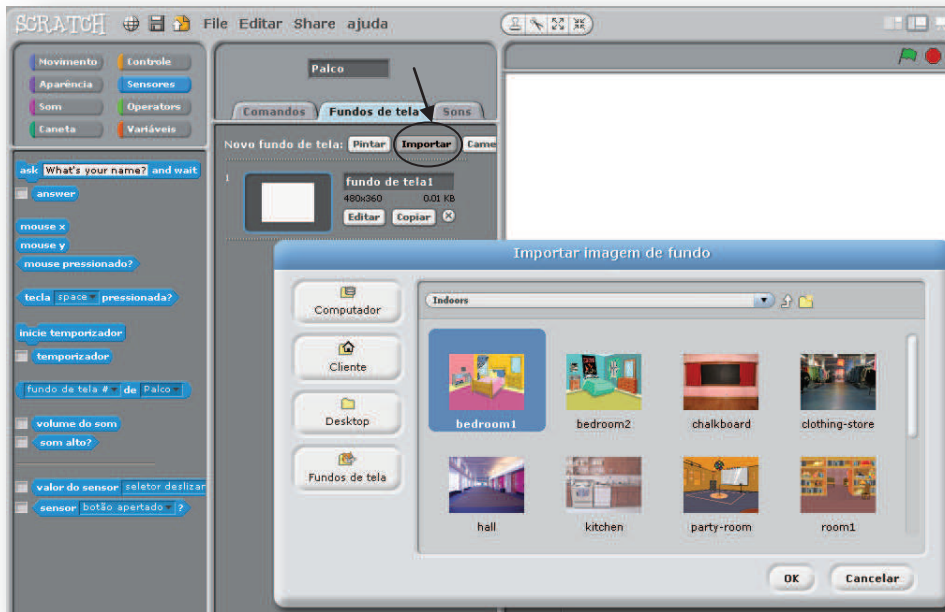


Exercício 4

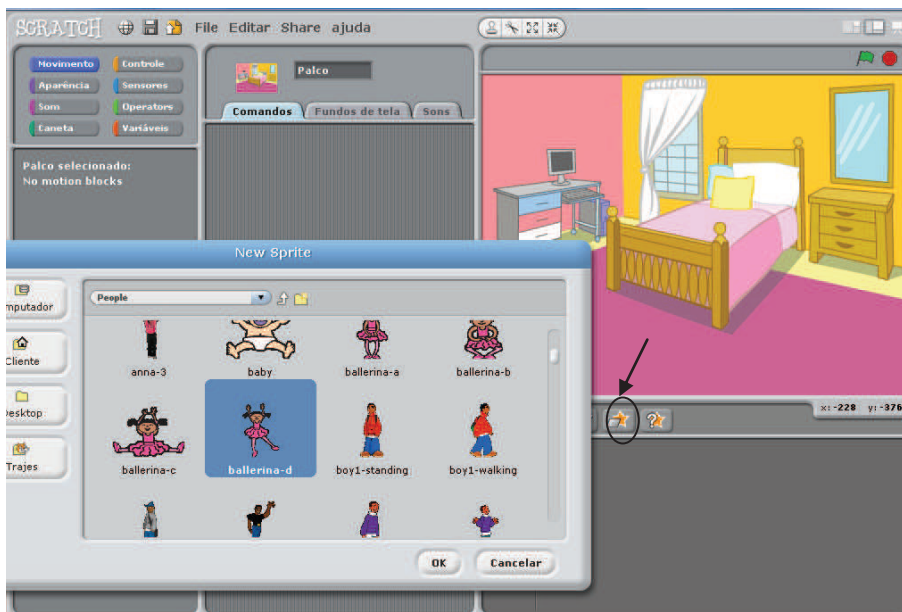
Objetivo: Palcos

Abre o programa *Scratch* e executa as seguintes instruções:

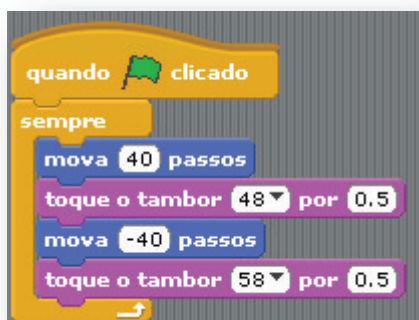
- a) Escolhe a teu gosto uma **tela de fundo** para o palco.



- b) A partir da galeria de *Sprites*, escolhe na pasta *people* uma personagem.

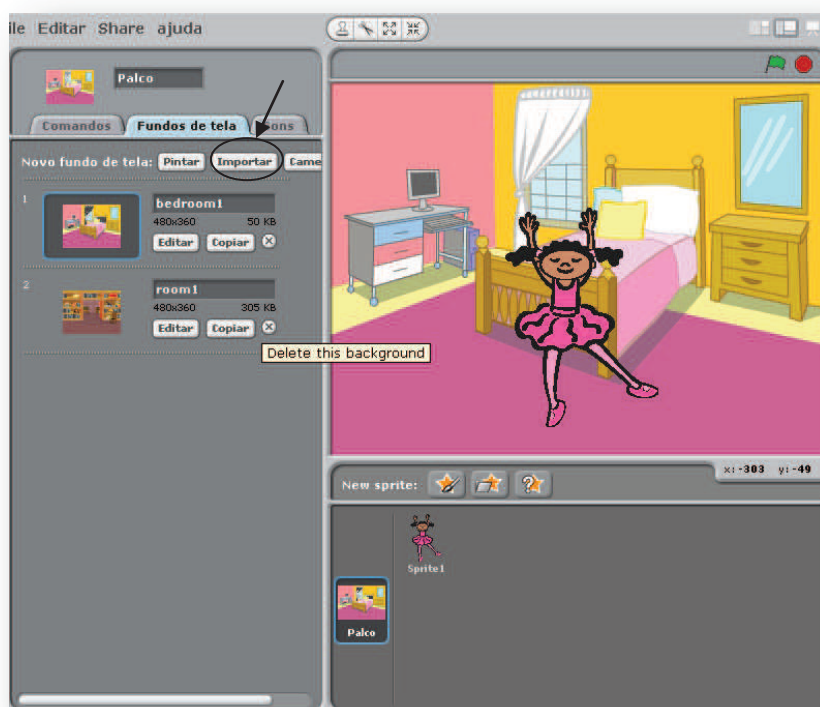


c) Copia o bloco de comandos seguinte:

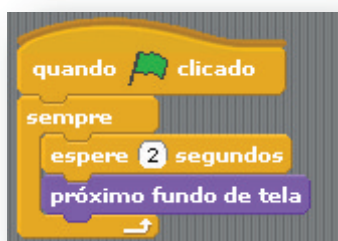


d) Executa a animação e vê o que acontece.

e) Insere uma nova **tela de fundo**.



f) Na linha de comandos do palco, copia o bloco de comandos seguinte:



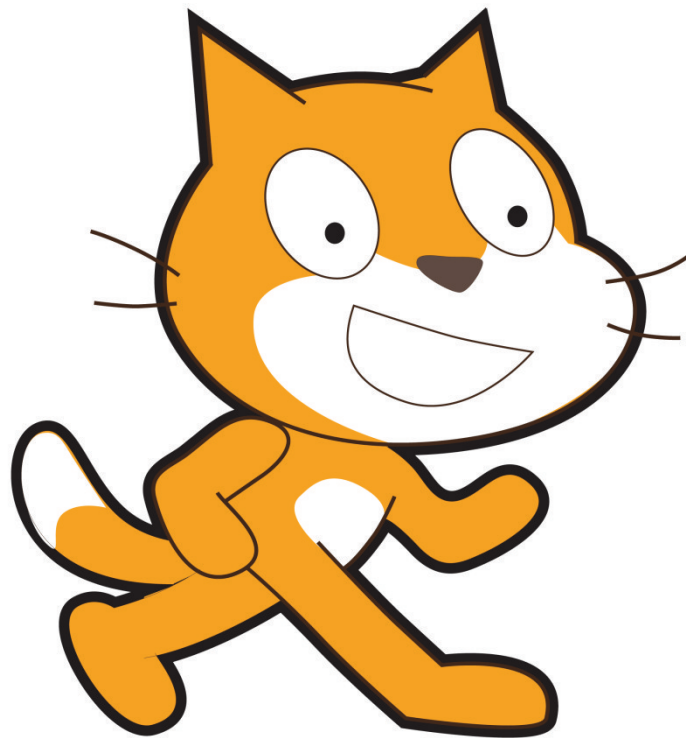
g) Executa novamente a animação e verifica o resultado.

h) Guarda o projeto com o nome **exercício 4**.

i) Submete os quatro exercícios na plataforma *Moodle*.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO

Exercícios Práticos



SCRATCH

2013/2014

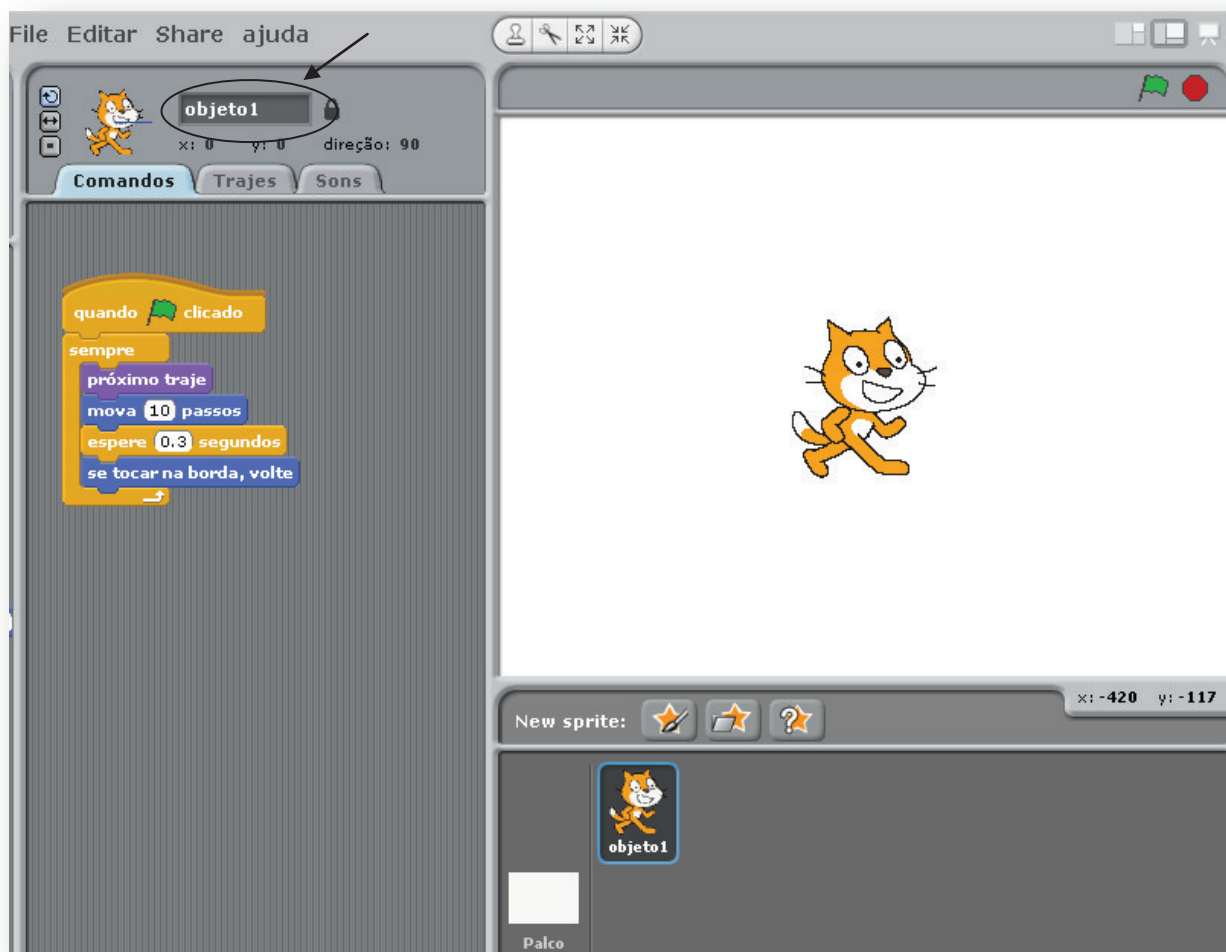


Exercício 5

Objetivo: Inserir diferentes Objetos

Abre o programa *Scratch* e executa as seguintes instruções:

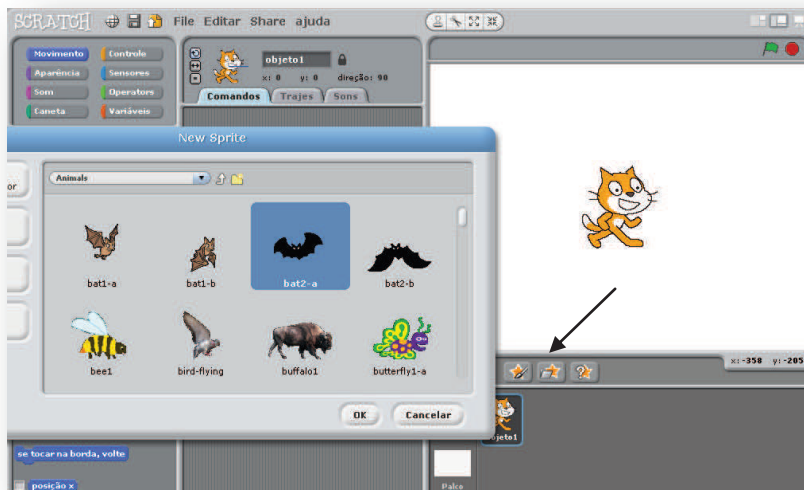
- Muda o nome do *Sprite* para **objeto1**.
- Na área de comandos do objeto insere a seguinte sequência de blocos:



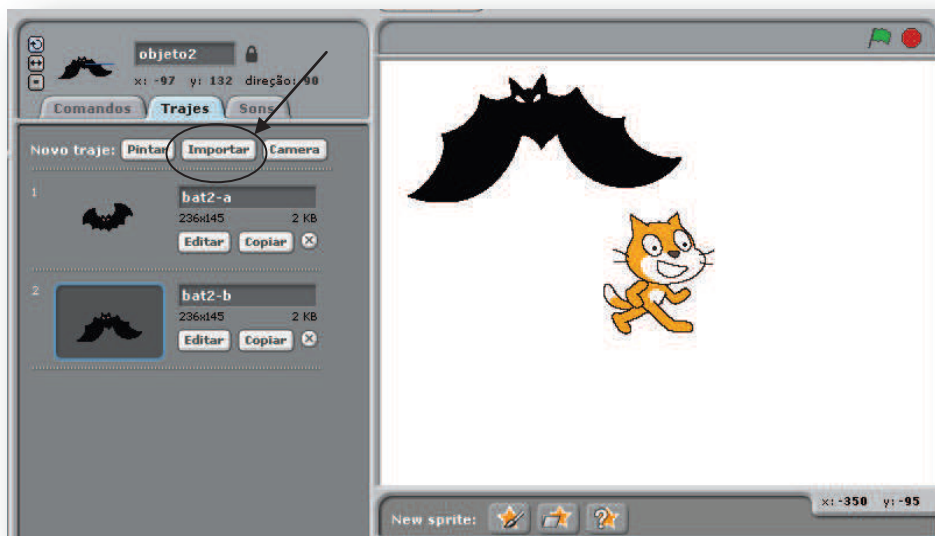
- Seleciona a opção "**only face left-right**".



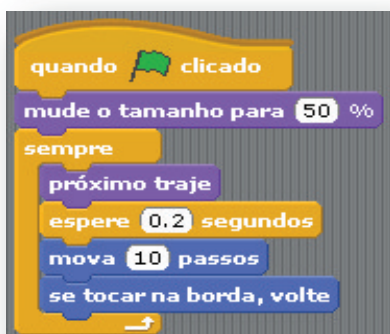
d) Insere um novo objeto à escolha e atribui-lhe o nome de **objeto2**.



e) Importa o par do objeto inserido anteriormente.



f) Na área de comandos do objeto 2 insere a seguinte sequência de blocos:



g) Escolhe uma nova **tela de fundo**. Testa o resultado.

h) Guarda o projeto com o nome **exercício 5**.



Exercício 6

Objetivo: Pressionar diferentes teclas

Movimenta um objeto à tua escolha utilizando as seguintes alíneas:

- a) Insere um objeto que contenha dois trajes diferentes.
- b) Na linha de comandos do objeto insere os seguintes blocos de comandos:



- c) Dentro do bloco **para sempre se** deverá conter ainda os seguintes blocos:
 - i. Andar 10 passos para a direita;
 - ii. Esperar 0,1 segundos;
 - iii. Mudar para traje 2;
 - iv. Voltar novamente a andar 10 passos para a direita;
 - v. Esperar novamente 0.1 segundos;
 - vi. Se tocar na borda, volte.
- d) Testa o resultado.
- e) Altera o bloco **tecla ... pressionada?** do exercício anterior para **seta da esquerda**. Verifica o resultado.
- f) Guarda o projeto com o nome **exercício 6**.



Exercício 7

Objetivo: Falar e calcular

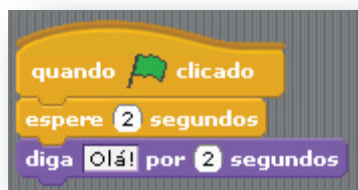
Abre o programa *Scratch* e executa as seguintes instruções:

- a) Escolhe uma **tela de fundo** a teu gosto para o palco;
- b) A partir da galeria de *Sprites*, escolhe na pasta *people* duas personagens;
- c) Cria o seguinte diálogo entre as duas personagens:

- i. **Personagem1:** Diga “Olá João!” (por 2 segundos);



- ii. **Personagem2:** Espera dois segundos e diga “Olá” (por 2 segundos);



- iii. **Personagem1:** Espera 3 segundos e diga “Sabes fazer contas de multiplicar?” (por 2 segundos);
- iv. **Personagem2:** Espera 4 segundos e diga “Sim” (por 2 segundos);
- v. **Personagem1:** Espera 3 segundos e diga “Diz-me lá quanto é “6*3”? (por 2 segundos);
- vi. **Personagem2:** Espera 4 segundos e diga “hummm” (por 2 segundos);
- vii. **Personagem2:** “Calcular” (por 2 segundos);



- viii. **Personagem1:** Espera 4 segundos e diga “Muito bem!” (por 2 segundos);
 - ix. **Personagem1:** Espera 1 segundo e diga “Obrigado” (por 2 segundos);
 - x. **Personagem2:** Espera 5 segundos e diga “Foi fácil!” (por 2 segundos);
- d) Guarda o projeto com o nome **exercício 7**.

TRABALHO PRÁTICO

TIC – 8º

Ano Letivo 2013/2014

Grupo: _____

UNIDADE: COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO

OBJETIVO:

- ✚ Com este trabalho é pretendido que os alunos desenvolvam um determinado tema proposto pelo docente.

TEMAS:

I - Comunicação	<ul style="list-style-type: none">• O que é a comunicação Síncrona e Assíncrona? Exemplifique.• Vantagens na utilização de comunicação síncrona em contexto educativo.• Vantagens na utilização de comunicação assíncrona em contexto educativo.
II - Correio Eletrónico (EMAIL)	<ul style="list-style-type: none">• Conceito;• Estrutura de um endereço de correio eletrónico;• Campos "Cc", "Cco" ou "Bcc";• Organização de contactos e email;• Comportamentos de segurança a adotar na utilização do correio eletrónico.
III - Comunicar na Internet	<ul style="list-style-type: none">• Riscos de utilização de redes sociais;• Práticas de segurança em rede sociais;• Cuidados linguísticos a adotar.
IV - Segurança na Internet	<ul style="list-style-type: none">• A que perigos estamos sujeitos online?• Quais os cuidados que devemos ter na Internet?

PROCESSO DA ELABORAÇÃO DO TRABALHO:

- ✚ Trabalho em grupo de três ou quatro elementos;
- ✚ A cada grupo ser-lhe-á atribuído um tema;
- ✚ O trabalho deverá conter todos os tópicos do respetivo tema.

FERRAMENTAS/RECURSOS A UTILIZAR:

- ✚ Internet Explorer;
- ✚ Microsoft PowerPoint.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO:

- ✚ 3 diapositivos:
 - **1º Diapositivo:** escola; disciplina; ano letivo; grupo (Nº e nome) e tema;
 - **2º e 3º Diapositivos:** 6/7 frases (tópicos); 3/4 imagens.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- ✚ 1º Diapositivo: 10 pontos;
- ✚ Frases: 5 pontos;
- ✚ Imagens: 5 pontos;
- ✚ Objetividade: 15 pontos;
- ✚ Originalidade: 15 pontos;
- ✚ Linguagem/clareza: 15 pontos;
- ✚ Seleção de Informação: 15 pontos;
- ✚ Apresentação: 20 pontos.

Nota: Todos os elementos do grupo devem participar na apresentação, caso contrário serão penalizados.

PRAZOS DE ENTREGA:

- ✚ O trabalho deverá ser entregue em formato digital, enviar para o *email* da professora: rosendo.pinto@gmail.com;
- ✚ A data limite para entrega do trabalho será até ao final da aula do dia **4 de outubro de 2013**;
- ✚ Os atrasos estarão sujeitos a penalização.

Bom Trabalho!

Marla Pinto





FICHA DE TRABALHO

TIC 7º ANO

Produção e Edição de documentos (Ficha 1)

OBJETIVOS:

-  Digitar e formatar texto;
-  Formatar parágrafos;
-  Introduzir marcas/listas;
-  Inserir imagens;
-  Localizar e substituir texto.

EXERCÍCIOS:

Abra o ficheiro Texto_1 e altere o texto tendo em conta as seguintes alíneas:

1. Formate todo o texto deste documento com:
 - a. Tipo de Letra: Fonte Calibri, tamanho 11 e cor azul escuro;
 - b. Parágrafos: - alinhamento justificado;
- espaçamento antes de 12 pontos;
- espaçamento entre linhas de 1,5.
 - c. Insira um avanço especial na primeira linha de 1 cm;
 - d. Insira uma lista de marcas a partir do oitavo parágrafo (“Evite comprar produtos...”).
2. Ao título aplique:
 - a. Tipo de letra Mistral com tamanho 22 e cor verde;
 - b. Estilo: **Negrito**;
 - c. Alinhamento centrado;
3. Ao subtítulo aplique:
 - a. Tipo de letra Verdana com tamanho 12 e cor vermelho;
 - b. Estilo: *Itálico*;
 - c. Efeito: Maiúsculas.

4. Localize automaticamente todas as ocorrências de “reduzir”, “reutilizar” e “reciclar” e aplique, também automaticamente a todas as ocorrências, cor de Tipo de Letra laranja e estilo negrito.
5. Insira a imagem do ficheiro **Imagem1** no meio do texto.
6. Insira um limite entre o título e o subtítulo.
7. Guarde o documento.

Bom trabalho! 😊



Ficha de Trabalho

Esta ficha de trabalho tem como principal objetivo compreender os cuidados a ter para se proteger de um ataque de vírus informático e de *phishing*.

Nome: N.º: Ano/Turma:

1. Observa a seguinte banda desenhada.



1.1. Que interpretação fazes do que acabaste de ler.

RESPOSTA

1.2. Elabora um pequeno texto sobre os comportamentos que deves adotar para proteger o teu computador da infecção por vírus informáticos (se necessário recorre ao motor de pesquisa).

RESPOSTA

2. Observa a seguinte banda desenhada.



2.1. Que interpretação fazes do que acabaste de ler.

RESPOSTA

2.2. Elabora um pequeno texto sobre o comportamento que deves adotar de um ataque de *phishing*.

RESPOSTA

3. Preencha o quadro seguinte, de forma a que faça sentido os conceitos do lado esquerdo com a respetivas definições do lado direito.

Tipo de Vírus	Definição
	Escondem-se dentro de ficheiros como o XLSX. Quando o documento é aberto, ativam-se.
Worms	
	Apoderam-se dos navegadores, alterando a página inicial. São usados para publicidade e podem bloquear o acesso a sites.
	Escondem-se dentro do código de outros programas. Costumam ser nocivos.
Vírus de Boot	
	Ativam-se apenas no momento para o qual foram programados.

Bom Trabalho! ☺







FICHA DE TRABALHO
TIC 7º ANO
Produção e Edição de documentos (Ficha 2)

OBJETIVOS:

- ✚ Criar e configurar tabelas;
- ✚ Criar hiperligações;
- ✚ Inserir imagens.

EXERCÍCIOS: (Duração 50 minutos)

Abra um documento *Microsoft Office Word* e crie uma tabela com 3 colunas e 5 linhas.

Processadores de texto	Página Web	Imagem
Microsoft Office Word Processador de texto instalado num computador; <i>Software</i> pago.	<u>Microsoft Office Word</u>	
OpenOffice Writer Processador de texto instalado num computador; <i>Software</i> gratuito.	<u>OpenOffice Writer</u>	
GoogleDrive Plataforma <i>Web</i> que permite criar e guardar documentos.	<u>GoogleDrive</u>	
OneDrive Plataforma <i>Web</i> que permite criar e guardar documentos.	<u>OneDrive</u>	

Formate a tabela tendo em conta cada uma das seguintes alíneas:

1. Formate a 1ª linha da tabela com:
 - a. Tipo de Letra: Fonte Arial, tamanho 12, negrito e cor preto;

- b. Texto: alinhado ao centro;
 - c. Célula: altura da linha 1 cm e sombreado (azul, amarelo e verde).
2. Formate a 2º à 4º linha da tabela com:
- a. Tipo de Letra: Fonte Arial, tamanho 10 e cor preto (respeita os negritos e itálicos das palavras);
 - b. Texto: alinhado na parte superior à esquerda, exceto a segunda coluna alinhado ao centro;
 - c. Célula: altura das linhas 2 cm.
3. Insira na segunda coluna da tabela, para cada ferramenta de processamento de texto, uma hiperligação com o endereço da página *web*:
- Microsoft Office Word:** www.office.microsoft.com/pt-pt/word
OpenOffice Writer: www.openoffice.org/pt/product/writer.html
GoogleDrive: www.drive.google.com
OneDrive: www.onedrive.live.com
4. Insira na terceira coluna da tabela, para cada ferramenta de processamento de texto, as imagens (**Imagem1, Imagem2, Imagem3, Imagem4**) respetivamente.
5. Insira um limite **caixa** e formate com:
- a. Estilo: duplo;
 - b. Cor: Cinza;
 - c. Tamanho: 1 ¹/₂
6. Guarde o documento.
7. Envie o ficheiro para o professor.

Bom trabalho! 😊



FICHA DE TRABALHO

TIC 7º ANO

Produção e Edição de documentos (Ficha 3)

OBJETIVOS:

- ✚ Digitar e formatar texto;
- ✚ Configurar página;
- ✚ Formatar em *WordArt*;
- ✚ Inserir capitulares;
- ✚ Inserir cabeçalho e rodapé;
- ✚ Inserir nota de rodapé.

EXERCÍCIOS: (Duração 50 minutos)

Abra o ficheiro Texto_3 e altere o texto tendo em conta as seguintes alíneas:

1. Configure a página com as seguintes margens:
 - a. Esquerda – 2,5 cm;
 - b. Direita - 2,5 cm;
 - c. Inferior – 2 cm;
 - d. Superior – 3 cm.

2. Formate o **título** do texto com:
 - a. WordArt ao teu gosto;
 - b. Tamanho da letra: 28;
 - c. Alinhamento: centrado.

3. Formate o **texto** do texto com:
 - a. Tipo de Letra: Fonte Times New Roman, tamanho 11 e cor preto;
 - b. Alinhamento: justificado;
 - c. Espaçamento entre linhas: 1,5 cm;
 - d. Maiúscula capitulada (na primeira letra do 1º parágrafo) a 2 linhas; Cor: Azul.

4. Formate o **segundo parágrafo** do texto com duas colunas, e com uma linha entre as colunas.
5. Insira um **cabeçalho** com:
 - a. Digite: “Agrupamento de Escolas D. Maria II”;
 - b. Tipo de Letra: Arial, tamanho 11 e cor preto;
 - c. Alinhamento: Centralizado;
 - d. Limites: Limite Inferior visível.
6. Insira um **rodapé** com:
 - a. Digite à esquerda: nome da disciplina;
 - b. Digite à direita: número da página;
 - c. Tipo de Letra: Arial, tamanho 10 e cor preto.
7. Insira uma **nota de rodapé** para a palavra “Word” que se encontra no 1º parágrafo com:
 - a. Digite: “Fonte: wikipédia”;
 - b. Tipo de Letra: Times New Roman, tamanho 10 e cor preta.
8. Guarde o documento.
9. Envie o ficheiro ao professor.

Bom trabalho! 😊



FICHA DE TRABALHO

TIC 7º ANO

Produção e Edição de documentos (Ficha 4)

OBJETIVO:

- ✚ Inserir quebras de secção e de página;
- ✚ Inserir cabeçalhos;
- ✚ Configurar página.

EXERCÍCIOS:

Pretende-se ter no mesmo documento páginas com diferentes formatações, utilizando para o efeito as **secções**. Comece por:

- Cria um documento *Word* e atribua o nome Texto_4.
- Insira 4 quebras de secção, de modo a ficar com 5 páginas no documento.
- Insira as secções de modo que respeite as seguintes formatações do documento:

1. A **página 1** deve ter as seguintes formatações:

- a. Orientação da página: Vertical;
- b. Esta página deve ter o seguinte cabeçalho: Tipo de Letra: Arial; Tamanho: 10.

2. As **páginas 2 a 3** devem ter as seguintes formatações:
 - a. Orientação da página: Vertical;
 - b. Esta página deve ter o seguinte cabeçalho: Tipo de Letra: Verdana;
Tamanho: 10.

TIC – Desenvolvimento

Agrupamento de Escolas D. Maria II

3. A **página 4** deve ter as seguintes formatações:
 - a. Orientação da página: Vertical;
 - b. Esta página deve ter o seguinte cabeçalho: Tipo de Letra: Agency FB;
Tamanho: 14.

TIC – Conclusão

Agrupamento de Escolas D. Maria II

4. A **página 5** deve ter as seguintes formatações:
 - a. Orientação da página: Horizontal;
 - b. Digite: “Anexos”
 - c. Tipo de Letra: Times New Roman, negrito, tamanho 48 e centrado.
5. Guarde o documento.

Bom trabalho! 😊

PALESTRA

SEGURANÇA NA INTERNET

Juntos vamos criar uma Internet melhor!

Orador: Inspetor Carlos Alves (Polícia Judiciária)

Audatório da escola

5 de fevereiro de 2014

10:05h às 11:35h



Módulo de estagiários de Informática:

Maria Pinto

Nuno Ribeiro

Tânia Dias



Orientação Pedagógica: Prof.ª Helena Mendes

“A melhor maneira de ficar em segurança é nunca se sentir seguro.”

Benjamin Franklin



Usa a Internet
em Segurança!

Computador
Dados pessoais
Correio eletrónico
Redes Sociais
Jogos online
Comportamento

Núcleo de estagiários de informática:

Marta Pinto

rosendo.pinto@gmail.com

Nuno Ribeiro

nuno.gcr@outlook.com

Tânia Dias

tmbf80@hotmail.com

Orientador cooperante:

Helena Mendes

Agrupamento de Escolas D. Maria II

Juntos vamos criar uma Internet melhor!

Segurança na Internet



2013/2014



SAFER INTERNET DAY 2014
11 FEBRUARY Let's create a better internet together

Pede Ajuda!

- Se necessário, pede ajuda aos teus pais ou professores.
- Não tenhas vergonha de lhes contar o que se passa.
- Eles vão compreender!

internet segura  www.internetsegura.pt



www.seguranet.pt

NUNCA DIVULGUES INFORMAÇÃO PESSOAL!

Senhas; Nome completo; Morada; Fotos íntimas; N° de telefone.



USA NA INTERNET AS MESMAS REGRAS DE SEGURANÇA QUE USAS NO TEU DIA-A-DIA!

Conselhos de Segurança

- Ter especial cuidado com a informação pessoal. Não publicar este tipo de dados e nunca dá-los a desconhecidos.
- Ter respeito pelos outros utilizadores da Internet. Ameaçar, danificar a sua reputação, roubar senhas ou usurpar a identidade de outros utilizadores é crime.
- Nas redes sociais, não aceitar pedidos de amizade de pessoas que só conheces através da rede.
- Ter cuidado com as fotos que publicas em redes sociais. Não publicar imagens ou vídeos de outras pessoas sem o seu consentimento prévio.
- Ter precaução ao utilizar a **webcam** e não marcar encontros com desconhecidos.
- Cuidado com as páginas de **phishing** que te pedem a senha ou qualquer outro tipo de informação confidencial.



Seis em cada dez crianças têm más experiências na Internet.

Em 2010 circularam 95 biliões de emails maldosos.

As crianças passam em média 88 minutos por dia Online.

Perigos na Internet

- Visualização de material impróprio.
- Roubo de identidade e *Phishing*.
- *Cyberbullying*.
- Encontros *online* com pessoas menos recomendáveis.
- Exposição da vida privada.
- Vírus, *Spyware* e *Malware*.
- Incitamento à violência e ao ódio.



MAS TENS DE EVITAR OS SEUS PERIGOS!

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8							
Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação		Período: 1º	Data:	Hora:	Sala: Informática	Turma: 8º	Aulas: 1-2
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> Avaliar os conhecimentos sobre informática; Obter informações que permitam desenvolver formas diferenciadas de atuação pedagógica e didática no ensino das TIC de acordo com os resultados da ficha de avaliação diagnóstica. 		Sumário: <ul style="list-style-type: none"> Apresentação. Programa e critérios de avaliação da disciplina. Regras da sala de aula. Material necessário em sala de aula. Ficha de avaliação diagnóstica. 		Professores: Os estagiários Orientadora: Prof. Helena Mendes			
Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias		Tempo	Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> Integrar o professor com a turma; Apresentar o programa e critérios de avaliação da disciplina; Referenciar o tipo de comportamento a adotar para o bom funcionamento da aula; Diagnosticar os conhecimentos informáticos dos alunos adquiridos anteriormente. 		<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do professor aos alunos; Apresentação dos alunos; Registo do sumário; Exposição do programa e dos critérios de avaliação da disciplina; Exposição das regras de sala de aula; Realização de uma ficha de avaliação diagnóstica; Correção da ficha de avaliação diagnóstica; Comunicação dos objetivos da próxima aula. 		5' 10' 2 10' 10' 30' 25' 3'	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Projetor Multimédia; Fotocópias. 		
Avaliação: Diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> Registar os conhecimentos sobre informática; Observar no aluno: a predisposição, a iniciativa, o empenho, a persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; Registar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação) e a capacidade de análise. 				Observações:			

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8					
Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação	Período: 1º	Data:	Hora:	Sala: Informática	Turma: 8º
Objetivos Gerais:		Sumário:		Professores:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver um trabalho prático de um determinado tema proposto pelo professor. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega da ficha de avaliação diagnóstica. ▪ Exposição do enunciado do trabalho prático e distribuição dos temas pelos grupos. ▪ Introdução ao trabalho prático. 		Os estagiários Orientadora: Prof. Helena Mendes	
Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar diferentes ferramentas de comunicação, sabendo selecionar a(s) adequada(s) ao tipo de comunicação pretendida; ▪ Conhecer e utilizar o correio eletrónico em situações reais de realização de trabalhos práticos; ▪ Utilizar fóruns na Internet de forma segura e adequada, em situações reais de realização de trabalhos práticos; ▪ Conhecer e utilizar mensageiros instantâneos e salas de conversação em direto (chats) de forma segura e adequada, em situações reais de realização de trabalhos práticos; ▪ Conhecer e adotar normas de conduta nas situações comunicacionais em linha. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicação síncrona e assíncrona; ▪ Correio eletrónico; ▪ Redes sociais: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Riscos; ▪ Práticas de segurança; ▪ Cuidados linguísticos. ▪ Segurança na Internet: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perigos; ▪ Regras de segurança. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização da chamada e registo de faltas dos alunos; ▪ Registo do sumário; ▪ Apresentação dos objetivos da aula; ▪ Exposição do enunciado do trabalho prático; ▪ Distribuição dos temas pelos grupos; ▪ Apoio à pesquisa e análise da informação recolhida pelos alunos, promovendo sempre que possível a interação com estes; ▪ Síntese dos conteúdos da aula; ▪ Comunicação dos objetivos da próxima aula. 	2' 4' 2' 10' 10' 50' 10' 2'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador; ▪ Internet; ▪ Plataforma Moodle; ▪ Projetor Multimédia; ▪ Fotocópias. 	
Avaliação: Formativa				Observações:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar no aluno: a predisposição, a iniciativa, o empenho, a persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; ▪ Registar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação), a capacidade de análise, a responsabilidade na concretização das tarefas. 					

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8						
Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação	Período: 1º	Data:	Hora:	Sala: Informática	Turma: 8º	Aulas: 5-6
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver um trabalho prático de um determinado tema proposto pelo professor. 		Sumário: <ul style="list-style-type: none"> Conclusão dos trabalhos práticos. 		Professores: Os estagiários Orientadora: Prof. Helena Mendes		
Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer diferentes usos da língua associados aos contextos de comunicação através da Internet; Adequar o uso da língua aos contextos de comunicação na Internet; Participar em ambientes colaborativos na rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros, através da partilha de informação e conhecimento, usando plataformas de apoio ao ensino e aprendizagem; Utilizar as redes sociais e forma segura e responsável para comunicar, partilhar e interagir. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação síncrona e assíncrona; Correio eletrónico; Redes sociais: <ul style="list-style-type: none"> Riscos; Práticas de segurança; Cuidados linguísticos. Segurança na Internet: <ul style="list-style-type: none"> Perigos; Regras de segurança. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da chamada e registo de faltas dos alunos; Registo do sumário; Apresentação dos objetivos da aula; Apoio à pesquisa e análise da informação recolhida pelos alunos, promovendo sempre que possível a interação com estes; Síntese dos conteúdos da aula; Comunicação dos objetivos da próxima aula. 	2' 4' 2' 70' 10' 2'	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Plataforma Moodle; Internet; Projektor Multimédia; Fotocópias. 		
Avaliação: Formativa <ul style="list-style-type: none"> Observar no aluno: a predisposição, a iniciativa, o empenho, a persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; Registar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação), a capacidade de análise, a responsabilidade na concretização das tarefas. 				Observações:		

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8							
Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação		Período: 1º	Data:	Hora:	Sala: Informática	Turma: 8º	Aulas: 7-8
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver um trabalho prático de um determinado tema proposto pelo professor. 		Sumário: <ul style="list-style-type: none"> Apresentação e defesa dos trabalhos práticos. Comunicação e correio eletrónico. 		Professores: Os estagiários Orientadora: Prof. Helena Mendes			
Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos			
<ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes ferramentas de comunicação, sabendo selecionar a(s) adequada(s) ao tipo de comunicação pretendida; Conhecer e utilizar o correio eletrónico em situações reais de realização de trabalhos práticos; Utilizar fóruns na Internet de forma segura e adequada, em situações reais de realização de trabalhos práticos; Conhecer e utilizar mensageiros instantâneos e salas de conversação em direto (chats) de forma segura e adequada, em situações reais de realização de trabalhos práticos; Conhecer e adotar normas de conduta nas situações comunicacionais em linha. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação síncrona e assíncrona; Correio eletrónico; Redes sociais: <ul style="list-style-type: none"> Riscos; Práticas de segurança; Cuidados linguísticos. Segurança na Internet: <ul style="list-style-type: none"> Perigos; Regras de segurança. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da chamada e registo de faltas dos alunos; Registo do sumário; Apresentação dos objetivos da aula; Apresentação e defesa em grupo dos trabalhos práticos; Exposição dos conteúdos, promovendo sempre que possível, a interação com os alunos; Realização de uma ficha de trabalho; Síntese dos conteúdos da aula; Comunicação dos objetivos da próxima aula. 	2' 4' 2' 20' 40' 10' 10' 2'	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Plataforma Moodle; Internet; Videoprojector; Fotocópias. 			
Avaliação: Formativa <ul style="list-style-type: none"> Observar no aluno: a predisposição, a iniciativa, o empenho, a persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; Registar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação), a capacidade de análise, a responsabilidade na concretização das tarefas. 					Observações:		

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8

Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação

Período: 1º

Data:

Hora:

Sala: Informática

Turma: 8º

Aulas: 9-10

Objetivos Gerais:

- Desenvolver um trabalho prático de um determinado tema proposto pelo professor.

Sumário:

- Finalização da apresentação e defesa dos trabalhos práticos.
- Comunicar na Internet.
- Segurança na Internet.
- Visualização de vídeos e atividade prática.

Professores:

Os estagiários
Orientadora: Prof. Helena Mendes

Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer diferentes usos da língua associados aos contextos de comunicação através da Internet; Adequar o uso da língua aos contextos de comunicação na Internet; Participar em ambientes colaborativos na rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros, através da partilha de informação e conhecimento, usando plataformas de apoio ao ensino e aprendizagem; Utilizar as redes sociais e forma segura e responsável para comunicar, partilhar e interagir. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação síncrona e assíncrona; Correio eletrónico; Redes sociais: <ul style="list-style-type: none"> Riscos; Práticas de segurança; Cuidados linguísticos. Segurança na Internet: <ul style="list-style-type: none"> Perigos; Regras de segurança. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da chamada e registo de faltas dos alunos; Registo do sumário; Apresentação dos objetivos da aula; Apresentação e defesa em grupo dos trabalhos práticos; Exposição dos conteúdos, promovendo sempre que possível, a interação com os alunos; Visualização de vídeos sobre a temática e resolução de uma ficha de trabalho; Síntese dos conteúdos da aula; Comunicação dos objetivos da próxima aula. 	<p>2'</p> <p>4'</p> <p>2'</p> <p>20</p> <p>40'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>2'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Plataforma Moodle; Internet; Videoprojector; Fotocópias.
Avaliação: Formativa <ul style="list-style-type: none"> Observar no aluno: a predisposição, a iniciativa, o empenho, a persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; Registar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação), a capacidade de análise, a responsabilidade na concretização das tarefas. 			Observações:	

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8					
Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação	Período: 1º	Data:	Hora:	Sala: Informática	Turma: 8º
Aulas: 11-12					
Objetivos Gerais:		Sumário:		Professores:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisar informação na Internet, de acordo com uma temática pré-estabelecida. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa de informação na Web. ▪ Critérios e funções avançadas de pesquisa. ▪ Atividade desenvolvida em WebQuest. ▪ Avaliação de conhecimento em Quiz. 		Os estagiários Orientadora: Prof. Helena Mendes	
Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agregar, de forma autónoma, a informação de acordo com os objetivos propostos; ▪ Pesquisar a informação, de forma sistemática e consistente, de acordo com objetivos concretos; ▪ Aplicar as funções avançadas de um motor de pesquisa; ▪ Implementar estratégias de redefinição dos critérios de pesquisa para filtrar os resultados obtidos; ▪ Explorar, de forma autónoma, informação em diferentes fontes e com diferentes formatos (texto, imagem, som e vídeo). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motores de pesquisa; ▪ Tipos de motores de pesquisa; ▪ Pesquisa avançada; ▪ Funções avançadas de pesquisa ("", +, -); ▪ Filtrar informação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização da chamada e registo de faltas dos alunos; ▪ Registo do sumário; ▪ Apresentação dos objetivos da aula; ▪ Exposição oral dos conteúdos, promovendo sempre que possível, a interação com os alunos; ▪ Realização de uma WebQuest; ▪ Execução de uma ficha de trabalho no Quiz; ▪ Síntese dos conteúdos da aula; ▪ Comunicação dos objetivos da próxima aula. 	2' 4' 2' 20' 40' 10' 10' 2'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador; ▪ Plataforma Moodle; ▪ Prezi; ▪ WebQuest; ▪ Internet; ▪ Videoprojector; ▪ Fotocópias. 	
Avaliação: Formativa				Observações:	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar no aluno: a predisposição, a iniciativa, o empenho, a persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; ▪ Registrar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação), a capacidade de análise, a responsabilidade na concretização das tarefas. 					

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8							
Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação		Período: 1º	Data:	Hora:	Sala: Informática	Turma: 8º	Aulas: 13-14
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> Analisar a informação disponível, recolhida no âmbito de um trabalho específico, de forma crítica e autónoma. 		Sumário: <ul style="list-style-type: none"> Análise da informação na Web. Atividade desenvolvida em WebQuest. Avaliação de conhecimento em Quiz. 		Professores: Os estagiários Orientadora: Prof. Helena Mendes			
Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos			
<ul style="list-style-type: none"> Analisar, de forma sistemática, consistente e autónoma, os resultados da pesquisa efetuada com base nos objetivos definidos; Avaliar a pertinência da informação para o contexto em que está a trabalhar; Conhecer os critérios usados na seleção da informação, tendo em conta a credibilidade das fontes selecionadas; Reconhecer a qualidade da informação selecionada, verificando diferentes fontes, autoria e atualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Regras de análise de informação; Qualidade da informação: fontes, autoria e atualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da chamada e registo de faltas dos alunos; Registo do sumário; Apresentação dos objetivos da aula; Exposição oral dos conteúdos, promovendo sempre que possível, a interação com os alunos; Realização de uma <i>WebQuest</i>; Execução de um exercício na plataforma <i>Moodle</i>; Síntese dos conteúdos da aula; Comunicação dos objetivos da próxima aula. 	2' 4' 2' 20' 40' 10' 10' 2'	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Plataforma <i>Moodle</i>; <i>Prezi</i>; <i>WebQuest</i>; Internet; Videoprojector; Fotocópias. 			
Avaliação: Formativa <ul style="list-style-type: none"> Observar no aluno: a predisposição, a iniciativa, o empenho, a persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; Registar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação), a capacidade de análise, a responsabilidade na concretização das tarefas. 					Observações:		

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8					
Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação	Período: 1º	Data:	Hora:	Sala: Informática	Turma: 8º
Aulas: 15-16					
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> Respeitar os direitos de autor. 		Sumário: <ul style="list-style-type: none"> Direitos de autor e propriedade intelectual. Regras e comportamentos a adotar. Realização de jogos didáticos. 		Professores: Os estagiários Orientadora: Prof. Helena Mendes	
Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> Adotar um comportamento consciente de não realização de plágio; Identificar atos de violação de direitos de autor e de propriedade intelectual; Conhecer as regras de licenciamento proprietário/aberto, gratuito/comercial e Creative Commons ou similar; Saber integrar, num documento da temática escolar, conteúdos licenciados para uso gratuito, recorrendo à Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> Direitos de autor e propriedade intelectual; Plágio; Licenciamento comercial e gratuito; Pirataria; Creative Commons; Regras e comportamentos adotar no respeito dos direitos de autor. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da chamada e registo de faltas dos alunos; Registo do sumário; Apresentação dos objetivos da aula; Exposição dos conteúdos, promovendo sempre que possível, a interação com os alunos; Realização de jogos didáticos na “SeguraNet”; Síntese dos conteúdos da aula; Comunicação dos objetivos da próxima aula. 	2’ 4’ 2’ 40’ 30’ 10’ 2’	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Plataforma Moodle; Prezi; Internet; Videoprojector; Fotocópias. 	
Avaliação: Formativa <ul style="list-style-type: none"> Observar no aluno: a predisposição, a iniciativa, o empenho, a persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; Registar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação), a capacidade de análise, a responsabilidade na concretização das tarefas. 				Observações:	

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8					
Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação	Período: 1º	Data:	Hora:	Sala: Informática	Turma: 8º Aulas: 17-18
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> Garantir a segurança dos dados. 		Sumário: <ul style="list-style-type: none"> Segurança dos dados: tipo de vírus. Phishing. Realização de uma ficha de trabalho e questionário sobre a matéria. 		Professores: Os estagiários Orientadora: Prof. Helena Mendes	
Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os critérios de criação de palavras-passe seguras; Administrar, de forma adequada, as suas palavras-passe; Compreender, de forma genérica, o tipo de atuação e propagação de diferentes tipos de vírus; Aplicar procedimentos de proteção dos dados da infeção por vírus informáticos; Efetuar cópias de segurança e saber da sua importância; Compreender, de forma genérica, os cuidados a ter para se proteger de um ataque de <i>phishing</i>; Identificar procedimentos seguros a adotar no uso de serviços de comércio eletrónico. 	<ul style="list-style-type: none"> Segurança dos dados; Crackers e Hackers; Tipos de vírus informáticos; Comportamentos adotar na proteção dos dados; Phishing; 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da chamada e registo de faltas dos alunos; Registo do sumário; Apresentação dos objetivos da aula; Exposição dos conteúdos, promovendo sempre que possível, a interação com os alunos; Realização de uma ficha de trabalho. Execução de um exercício na plataforma Moodle; Síntese dos conteúdos da aula; Comunicação dos objetivos da próxima aula. 	2' 4' 2' 30' 30' 10' 10' 2'	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Plataforma Moodle; Prezi; Internet; Videoprojector; Fotocópias. 	
Avaliação: Formativa <ul style="list-style-type: none"> Observar no aluno: a predisposição, a iniciativa, o empenho, a persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; Registar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação), a capacidade de análise, a responsabilidade na concretização das tarefas. 				Observações:	

Unidade Didática: Comunicação e Colaboração CC8					
Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação	Período: 1º	Data:	Hora:	Sala: Informática	Turma: 8º Aulas: 19-20
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> Gerir, de forma eficiente, dados guardados na Internet. 		Sumário: <ul style="list-style-type: none"> A gestão de dados na Web. Resolução de uma ficha de trabalho. Realização de um jogo didático. 		Professores: Os estagiários Orientadora: Prof. Helena Mendes	
Objetivos Específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Tempo	Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> Explorar serviços de armazenamento de dados na Internet; Abrir uma conta de utilizador num serviço de armazenamento; Guardar dados local e remotamente, estabelecendo a respetiva diferença; Gerir e partilhar documentos na Internet, nomeadamente trabalhos produzidos no âmbito da disciplina de TIC ou outras. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceito e características da nuvem; Ferramentas de armazenamento de dados; Vantagens e desvantagens; Formas de guardar dados na Web: local e remotamente. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da chamada e registo de faltas dos alunos; Registo do sumário; Apresentação dos objetivos da aula; Exposição dos conteúdos, promovendo sempre que possível, a interação com os alunos; Realização de uma ficha de trabalho; Execução de um jogo didático; Síntese dos conteúdos da aula; Comunicação dos objetivos da próxima aula. 	2' 4' 2' 35' 30' 10' 5' 2'	<ul style="list-style-type: none"> Computador; Plataforma Moodle; Prezi; Internet; Videoprojetor; 	
Avaliação: Formativa <ul style="list-style-type: none"> Observar no aluno: a predisposição, iniciativa, empenho, persistência, respeito pela opinião do outro, saber ouvir; Registar e ponderar sobre: a qualidade da participação oral (comunicação), a capacidade de análise, a responsabilidade versus autonomia na concretização das tarefas. 				Observações:	

Apresentação *Prezi*

Prezi

http://prezi.com/gslnuqz-k8k1/semn-workshops/?utm_campaign=share&utm_medium=copy



Objetivos:

- Efetuar registo no *Prezi*;
- Criar uma apresentação utilizando um modelo;
- Inserir e formatar texto;
- Inserir e formatar imagens;
- Partilhar apresentação;
- Efetuar *download* da apresentação;
- Pré-visualizar apresentação.

Parte I – Criação da apresentação

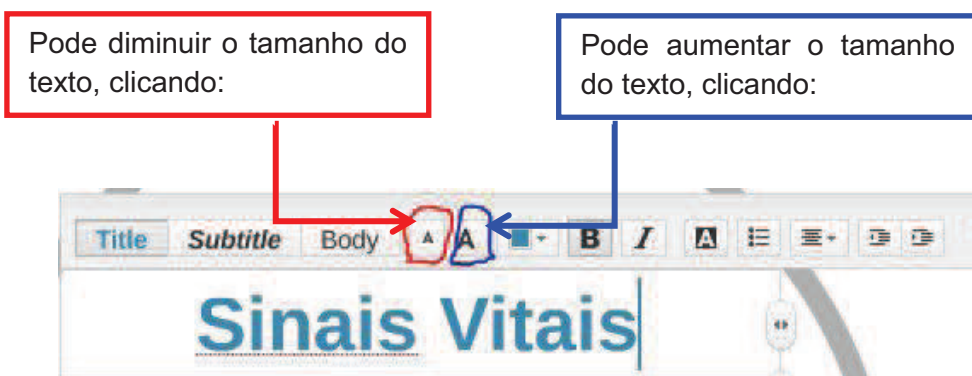
1. Clique em “**New Prezi**” para criar uma nova apresentação.
2. Escolha o *Template* (modelo) “**Explain a topic**” para a sua apresentação.
3. Clique no botão “**Use Template**”.
4. Clique em “**Exit**”.
5. Atribua à sua apresentação o título “**Atividade1**”, clicando em “**Untitled Prezi**”.

Clique no botão “**Save**”.
6. Regresse à página de edição, clicando em “**Edit**”.

Parte II – Desenvolvimento da apresentação

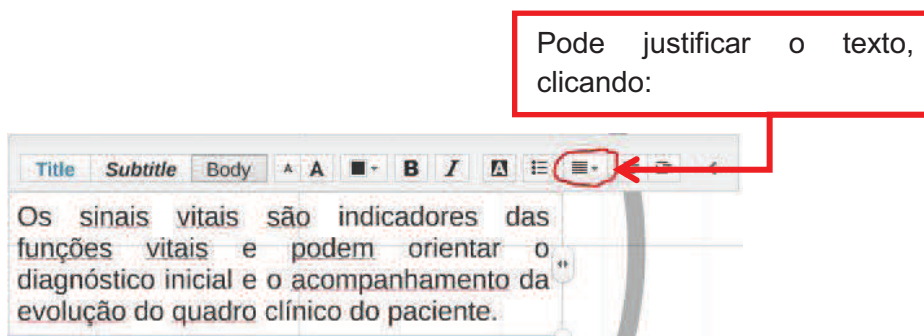
1. Clique na moldura 1 para ter uma noção geral da estrutura da sua tela.
 - 1.1. Elimine a caixa de texto principal “**Click to add Title**”.
2. Clique na moldura 2 e em seguida em “**Topic**”. Escreva o seguinte título: “**Sinais Vitais**”. Aumente o tamanho da letra.

Atividade 1



- 2.1. Clique em **“Click to add Title”** e escreva o seguinte texto: **“Os sinais vitais são indicadores das funções vitais e podem orientar o diagnóstico inicial e o acompanhamento da evolução do quadro clínico do paciente.”**.

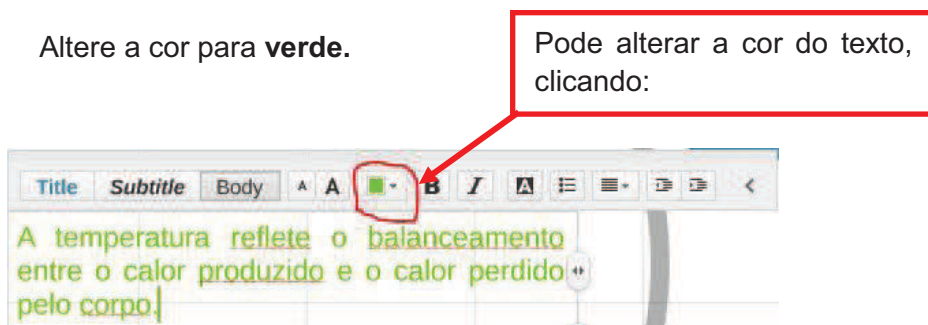
- 2.2. Justifique o texto à esquerda e à direita.



3. Clique na **moldura 3** e de seguida clique em **“Detail 1”**. Escreva o seguinte título: **“Temperatura”**.

- 3.1. Clique em **“Click to add Text”** e escreva o seguinte: **“A temperatura reflete o balanceamento entre o calor produzido e o calor perdido pelo corpo.”**.

Altere a cor para **verde**.



Atividade 1

4. Clique na moldura 4 e de seguida clique em “**Detail 2**”. Escreva o seguinte título:

"Frequência cardíaca".

4.1. Clique em “**Click to add Text**” e escreva o seguinte: “**É o número de batimentos cardíacos por unidade de tempo, geralmente expresso em batimentos por minuto (bpm).**”.

4.2. Reduza o tamanho do texto e justifique-o à direita.

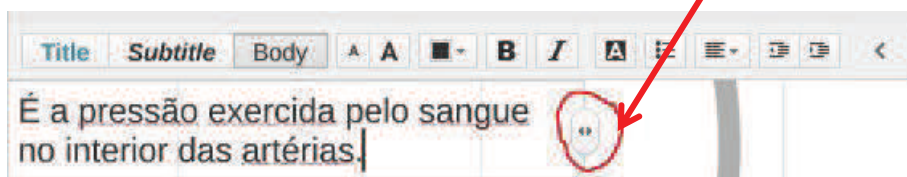
5. Clique na moldura 5 e de seguida clique em “**Detail 3**”. Escreva o seguinte título:

"Pressão arterial".

5.1. Clique em “**Click to add Text**” e escreva o seguinte: “**É a pressão exercida pelo sangue no interior das artérias.**”.

5.2. Redimensione a caixa de texto a seu gosto.

Pode alargar ou diminuir a caixa de texto em que está a escrever, clicando:



5.3. Formate o texto a seu gosto.

6. Clique na moldura 6 e de seguida clique em “**Detail 4**”. Escreva o seguinte título:

"Frequência respiratória".

6.1. Clique em “**Click to add Text**” e escreva o seguinte: “**É o número de ciclos respiratórios (inspiração e expiração) que o organismo realiza involuntariamente por minuto.**”. Formate o texto a seu gosto.

7. Adicione uma nova moldura.

7.1. Clique na moldura criada e de seguida crie uma caixa de texto do tipo

"**Subtitle**". Escreva o seguinte: "**Dor**".

7.2. Crie uma segunda caixa de texto do tipo "**Body**" e digite o seguinte texto:

"Experiência sensorial e emocional desagradável, associada a um dano real ou potencial dos tecidos, ou descrita em termos de tais lesões."





Formate o texto a seu gosto.

7.3. Adicione uma imagem clicando em "**Insert -> Image**".

7.4. Na caixa de texto de pesquisa escreva "**Dor**", prima **Enter**.

7.5. Escolha uma imagem a seu gosto, dando dois cliques sobre a imagem.

7.6. Redimensione e mova a imagem a seu gosto.

Para redimensionar e mover uma imagem, clique sobre ela e surgem as seguintes opções . O  é para aumentar, o  é para diminuir e o símbolo  para mover a imagem.

8. Elimine a moldura 8.

9. Troque a ordem das molduras para que a moldura 3 passe a ser a moldura 5.

10. Altere o tema da apresentação para "**Igloo**".

11. Visualize a sua apresentação, clicando em "**Present**".

12. Realize o *download* da apresentação para o formato "**PDF**".

13. Realize o *download* da apresentação para o modo portátil, clicando em "**Download**

as Portable prezi"



Produção e edição de apresentações multimédia

Atividade 1

14. Por último, partilhe a apresentação. Siga os seguintes passos:

14.1. Clique em “**Share** -> **Share prezī**”.

14.2. Na caixa de texto “**Add people**” digite o *e-mail*

rosendo.pinto@gmail.com.

Fonte: Wikipédia

Concluiu a 1.^a atividade! 😊



Objetivos:


- Criar uma apresentação de raiz;
- Pré-visualizar a apresentação.

Crie uma apresentação no *Prezi*, de acordo com a sua área disciplinar, com o propósito de vir a utilizá-la como recurso pedagógico.

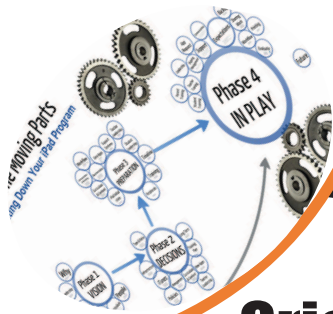
1. Clique em  para criar uma nova apresentação.

2. Escolha um modelo a seu gosto e clique em .

3. Personalize a sua apresentação.

4. Quando terminar, visualize a apresentação clicando em: .

Concluiu a 2.^a atividade! 😊



Sem@n@ De WORKSHOPS

Criação de Apresentações Dinâmicas no *Prezi*



Aprenda a criar apresentações dinâmicas e interativas, organizar textos, imagens, vídeos e elementos gráficos de forma prática.

QUANDO

22 de maio de 2014

15:15h às 16:45h

ONDE

Sala TIC 3

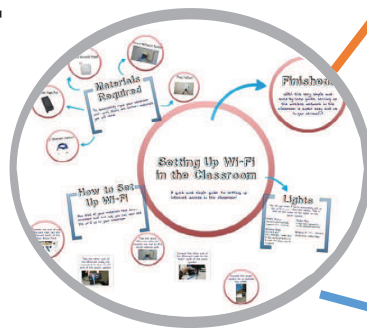
Escola Secundária D. Maria II

Formadores

Marta Pinto

Nuno Ribeiro

INSCRIÇÕES: Preencha o Formulário de Inscrição junto a este cartaz



GRATUITO

ORGANIZAÇÃO

Núcleo de estágio de Informática:

Marta Pinto

Nuno Ribeiro

Tânia Dias

Orientação:

Prof.ª Helena Mendes

DESTINATÁRIOS

Todos os professores do Agrupamento de escolas D. Maria II



CONTACTOS

rosendo.pinto@gmail.com

nuno.gcr@outlook.com



Será emitido um certificado de participação

Mestrado em Ensino de Informática - Universidade Católica Portuguesa

Certificado

Para os devidos efeitos certifica-se que _____, Professor(a) do Agrupamento da Escolas D. Maria II, esteve presente no *Workshop “Prezi – Criação de Apresentações Dinâmicas”*, organizado pelo núcleo de estágio do Grupo de Informática, no dia 22 de maio de 2014, das 15:15h às 16:45h.

Braga, 22 de maio de 2014

O Diretor do Agrupamento

(João Luís Dantas Leite)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. MARIA II

Rua 25 de abril - 4710- 913 - Braga

E-mail: info@dmaria.pt

Website - *Workshops*

Workshops

<http://2013esdm.wix.com/workshops>



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Prática de Ensino Supervisionada

ANEXOS DIGITAIS

Mestrado em Ensino de Informática – 2013/2014

Marta Pinto





II Ciclo de Estudos em Ensino de Informática

A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: um estudo de caso com alunos do 7.º ano de escolaridade





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

Anexo I
Atividades Letivas

Anexo II
Atividades Não Letivas

Anexo III
Estudo

Anexo IV
Documentos



Relatório Final



Curriculum Vitae



A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

Anexo I – Atividades Letivas

A - Planos de Aula

B – Fichas de Trabalho

C - Conteúdos

D - Avaliação





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

A – Planos de Aula Exemplos

Plano de Aula 1

Plano de Aula 2

Plano de Aula 3

Plano de Aula 4

Plano de Aula 5

Plano de Aula 6

Plano de Aula 7

Plano de Aula 8

Plano de Aula 9

Plano de Aula 10





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

B – Fichas de Trabalho Exemplos

Ficha de Trabalho 1

Ficha de Trabalho 2

Ficha de Trabalho 3

Ficha de Trabalho 4

Ficha de Trabalho 5

Ficha de Trabalho 6

Ficha de Trabalho 7

Ficha de Trabalho 8

Ficha de Trabalho 9

Ficha de Trabalho 10





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

C – Conteúdos

Exemplos de Apresentações

Apresentação 1 - *PowerPoint*

Apresentação 2 - *PowerPoint*

Apresentação 3 - *PowerPoint*

Apresentação 4 - *PowerPoint*

Apresentação 5 - *Prezi*

Apresentação 6 - *Prezi*

Apresentação 7 - *Prezi*

Apresentação 8 - *Prezi*

Apresentação 9 - *Prezi*

Apresentação 10 - *Prezi*





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

D – Avaliação

Exemplos de Instrumentos de Avaliação

Avaliação Diagnóstica

Grelha de Observação

Grelha de Autoavaliação





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

Anexo II – Atividades Não Letivas

A – Internet Segura

B – *Workshop*





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

A – Internet Segura

Cartaz

Folheto

Apresentação - *PowerPoint*





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

B - Workshop

Website

Cartaz

Ficha de inscrição

Apresentação

Certificado de presença

Atividade 1

Atividade 2





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

Anexo III – Estudo

A – Questionários

B – Outros





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

A - Questionários

Questionário Inicial

Questionário Final





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

B – Outros

Mapa mental 1

Mapa mental 2

Mapa mental 3

Mapa mental 4

Mapa mental 5

Guião

Ficha de Trabalho 1

Apresentação

Website

Grelha de Observação

Grelha de Avaliação





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

Anexo IV – Documentos

A – Planificação Anual





A utilização da narrativa digital no auxílio da aprendizagem das TIC: Análise da Prática de Ensino Supervisionada

A – Planificação Anual

Planificação Anual – 7.º ano

Planificação Anual – 8.º ano

