



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

---

# CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS EM INGLÊS COM RECURSO AO STORYJUMPER – UM ESTUDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sónia Maria Manso Pontes

---

---





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Sónia Maria Manso Pontes

# Criação de histórias em inglês com recurso ao storyjumper – um estudo no 1.º ciclo do ensino básico

Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da  
Professora Doutora Isabel Vale

Outubro de 2023

## Resumo

A integração das tecnologias na educação é tema de amplo debate. Iniciativas de formação digital de professores e eventos promovidos pelo Ministério da Educação refletem o esforço em adequar a escola às necessidades contemporâneas. As diretrizes da UNESCO também reforçam esta tendência, com foco na construção de sociedades do conhecimento e na educação para o século XXI.

Por outro, num mundo cada vez mais globalizado, a importância do inglês é também inquestionável. Esta língua tornou-se o idioma universal dos negócios, da ciência, da tecnologia e das comunicações internacionais, facilitando a colaboração e a compreensão entre pessoas de diversas culturas e origens. A proficiência em inglês abre portas para oportunidades educativas e profissionais e desempenha um papel crucial no desenvolvimento da literacia digital, sendo a língua predominante na internet e nas redes sociais.

Neste contexto, dada a crescente familiaridade das crianças com a tecnologia desde tenra idade, é relevante integrá-la na educação, nomeadamente na disciplina de inglês. Este estudo pretende compreender o desempenho e envolvimento de alunos do 4.º ano, do 1.º ciclo, durante a criação de histórias em inglês recorrendo ao uso da ferramenta digital *storyjumper*. O estudo, de natureza qualitativa, assume a forma de um estudo de caso, com o objetivo de compreender as ideias e significados subjacentes às ações e interações de dois casos específicos. Privilegiou-se uma recolha de dados com base em observações registadas em diário de bordo e vídeo, questionários, entrevistas e documentos, incluindo as histórias produzidas pelos alunos na plataforma digital *storyjumper*. Da análise destes dados, constatamos que ambos os casos tiveram um desempenho excelente na criação de histórias no *storyjumper*, tendo evidenciado capacidade para aplicar os conhecimentos adquiridos e resolver desafios tecnológicos e linguísticos. Além disso, demonstraram um elevado envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo, mostrando interesse, motivação e dedicação ao projeto.

Palavras-chave: histórias digitais, escrita, *storyjumper*, envolvimento, desempenho.



## Abstract

The integration of technologies in education is a widely debated topic. Initiatives focusing on digital teacher training and events promoted by the Ministry of Education reflect efforts to adapt schools to contemporary needs. UNESCO's guidelines also emphasize this trend, focusing on the construction of knowledge societies and education for the 21st century.

On the other hand, in an increasingly globalized world, the importance of English is unquestionable. This language has become the universal language of business, science, technology, and international communications, facilitating collaboration and understanding among people from diverse cultures and backgrounds. Proficiency in English opens doors to educational and professional opportunities and plays a crucial role in the development of digital literacy, being the predominant language on the internet and social networks.

In this context, given children's growing familiarity with technology from an early age, it is relevant to integrate it into education, especially in the English language discipline. This study aims to understand the performance and engagement of 4th-grade students, in the 1st cycle, during the creation of stories in English using the digital tool Storyjumper. The qualitative study takes the form of a case study, aiming to comprehend the ideas and meanings underlying the actions and interactions of two specific cases. Data collection prioritized observations recorded in a diary, video footage, questionnaires, interviews, and documents, including stories produced by students on the Storyjumper platform.

From the analysis of these data, it was found that both cases excelled in creating stories on Storyjumper, demonstrating the ability to apply acquired knowledge and solve technological and linguistic challenges. Furthermore, they showed high behavioral, affective, and cognitive engagement, displaying interest, motivation, and dedication to the project.

Keywords: digital stories, writing, storyjumper, engagement, performance.



## ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....	1
1. Pertinência do estudo .....	1
2. Problema e questões da investigação .....	4
3. Organização geral do estudo.....	5
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRIO .....	7
1. As línguas e o seu ensino e aprendizagem .....	7
1.2. A aprendizagem de inglês no 1.º ciclo em Portugal: evolução.....	10
1.3. A produção escrita em Inglês enquanto língua estrangeira .....	12
2. Metodologias ativas de aprendizagem .....	17
3. As TIC no contexto educativo.....	23
4. Alguns estudos empíricos.....	29
CAPÍTULO III – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS .....	35
1. Opções Metodológicas.....	35
1.1 . A investigação qualitativa em educação .....	35
1.2 . Estudo de caso qualitativo.....	36
2. O contexto e os participantes .....	38
2.1. O agrupamento de escolas e a escola .....	39
2.2. A turma .....	40
2.3. Os casos.....	42
2.4. A professora-investigadora .....	43
3. Fases do estudo e procedimentos.....	44
4. A recolha de dados.....	46
4.1. Inquérito por questionário.....	48
4.2. Inquérito por entrevista .....	49
4.3. Observação.....	51



4.4. Documentos .....	53
5. A análise de dados.....	55
CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	59
1. O percurso da intervenção didática .....	59
2. As aulas de exploração dos conteúdos: abordagem didática .....	61
3. STJ na prática: as aulas de criação de histórias digitais.....	64
CAPÍTULO V – A TURMA E OS CASOS .....	69
1. A turma e a criação de histórias no STJ .....	69
2. O caso 1 e a criação de histórias no STJ .....	74
2.1. Um retrato do caso 1 .....	74
2.2. O desempenho do caso 1 .....	75
2.3. O envolvimento do caso 1.....	81
3. O caso 2 e a criação de histórias no STJ .....	91
3.1. Um retrato do caso 2 .....	91
3.2. O desempenho do caso 2 .....	92
3.3. O envolvimento do caso 2.....	97
CAPÍTULO VI – REFLEXÃO FINAL.....	105
1. Síntese do estudo .....	105
2. Principais conclusões do estudo .....	106
3. Constrangimentos e reflexões para investigações futuras .....	112
Referências.....	115
Anexos.....	123

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Competências a desenvolver no 1.º ciclo (Ministério da Educação, 2018) – adaptado .....	11
Tabela 2 - Cronograma do estudo .....	45
Tabela 3 - Técnicas e instrumentos, formas de registo e procedimentos.....	47
Tabela 4 - Categorias e subcategorias de análise.....	57



## Lista de Figuras

Figura 1 - Exercício do manual “Smiles 3” - abordagem baseada no produto .....	15
Figura 2 - Abordagem baseada no processo (adaptado de Badger, n.d.) .....	15
Figura 3 - Abordagem baseada no género (adaptado de Badger, n.d.) .....	16
Figura 4 - Modelo de dinâmica motivacional (Skinner & Pitzer, 2012) .....	21
Figura 5 - Análise dos dados: modelo interativo (adapta de Miles & Huberman, 1994, em Vale, 2004) .....	57
Figura 6 - Livros coletivos da turma .....	62
Figura 7 - Portáteis requisitados para a aula .....	64
Figura 8 - Exemplo do registo de 2 alunos .....	65
Figura 9 - Sugestões de tarefas para exploração do STJ.....	66
Figura 10 - Trabalho de pares de exploração do STJ .....	66
Figura 11 - 1.ª tarefa no STJ.....	70
Figura 12 - Páginas 1 e 2 do livro “My friends” .....	72
Figura 13 - Páginas 3 e 4 do livro “My friends” .....	72
Figura 14 - Páginas 5 e 6 do livro “My friends” .....	72
Figura 15 - Páginas 1 e 2 do livro “Adventures with Anna” .....	73
Figura 16 - Livro de desafios.....	73
Figura 17 - Justificação para elaboração de grupo de 3 elementos (C1_AO1).....	75
Figura 18 – Texto das páginas 1 e 2, respetivamente, do livro do C1 .....	75
Figura 19 - Páginas 3, 4, 5 e 6, respetivamente, do livro do C1.....	76
Figura 20 - Consulta do writer’s notebook para esclarecimento de dúvidas (OBS_VD)...	77
Figura 21 - Página 2 da história "The zoo" .....	79
Figura 22 - páginas 1 e 2 do livro.....	80
Figura 23 - Páginas 4 e 5 do livro.....	80
Figura 24 - Páginas 7 e 8 do livro.....	81
Figura 25 - Página 1 do livro, cujo fundo é uma das escolas do agrupamento .....	82
Figura 26 - Capa e página 2 do livro, situando as personagens no mesmo local, mas em espaços diferentes. ....	82
Figura 27 - Páginas 3, 4, 5 e 6 do livro .....	84

Figura 28 - Rotação da imagem.....	84
Figura 29 - Respostas dos AO1 e AO2, respetivamente, ao questionário pós-STJ .....	85
Figura 30 - Respostas ao questionário pós-STJ, iguais no AO1 e AO2 .....	87
Figura 31 - Utilização de 2 separadores em simultâneo .....	90
Figura 32 - Utilização de vários separadores em simultâneo.....	90
Figura 33 - Respostas ao questionário pós-STJ, iguais no AO1 e AO2 .....	91
Figura 34 - Páginas 2 e 3 do livro.....	92
Figura 35 - Páginas 4, 6 e 8 do livro .....	94
Figura 36 – Utilização de diferentes estratégias para esclarecimento de dúvidas.....	95
Figura 37 - Páginas 1 e 2 do livro.....	95
Figura 38 - Páginas 5 e 7 do livro.....	96
Figura 39 - Exemplo de páginas graficamente mais simples .....	97
Figura 40 - Páginas 2, 3, 9 e 10 do livro .....	98
Figura 41 - Páginas finais da história .....	102
Figura 42 - Páginas 14 e 15 do livro.....	102
Figura 43 – AA1 a consultar o writer’s notebook .....	103

## Lista de Abreviaturas

AA1 – Aluna 1

AA2 – Aluna 2

AEC – Atividades de enriquecimento curricular

AO1 – Aluno1

AO2 – Aluno 2

C1 – Caso 1

C2 – Caso 2

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DB – Diário de bordo

DST – Digital storytelling

INVT – Investigadora

DVD – Observação em vídeo

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

STJ – Storyjumper

TA\_ENT – Transcrição da entrevista

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, é apresentada a contextualização do estudo, que inclui a pertinência do tema, a fundamentação teórica com base na literatura científica e nos documentos orientadores da disciplina de inglês. Na segunda parte, é identificado o problema e são apresentadas as questões de investigação que orientaram o estudo. Na terceira e última parte, é apresentada a estrutura geral do trabalho.

### 1. Pertinência do estudo

Vivemos numa época marcada pela evolução tecnológica, o que nos permite um acesso quase constante e imediato à informação. Esta universalização do acesso à informação tem vindo a transformar a sociedade, tendo dado origem a conceitos como “era do conhecimento” ou “sociedade do conhecimento”, caracterizada pela necessidade de adaptação constante às mudanças, pela flexibilidade e pela capacidade de aprendizagem ao longo da vida (Hargreaves, 2003). A sociedade do conhecimento surge associada a uma nova etapa na história da humanidade, em que a educação e a formação das pessoas se tornam cada vez mais importantes (Unesco, 2005), uma vez que estas precisam estar preparadas para enfrentar mudanças contínuas e adaptar-se às inovações tecnológicas que vão surgindo a um ritmo acelerado. Esta realidade, contudo, tem trazido às escolas várias dificuldades e constrangimentos, nomeadamente, ao nível de uma efetiva integração das tecnologias em contexto de sala de aula. Entre os principais obstáculos à integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em sala de aula, Costa (2010) destaca o subaproveitamento dos recursos e falta de formação dos professores. Num outro estudo, realizado numa escola de 1.º ciclo portuguesa, salienta-se a falta de tempo para os professores se adaptarem e integrarem novas tecnologias, a resistência à mudança, a falta de apoio institucional e a falta de políticas educativas claras sobre o uso das tecnologias em sala de aula (Rapp, 2017).

Apesar destes desafios, a integração das TIC em contexto educativo é inevitável, seja pelo facto de estar cada vez mais presente nas nossas vidas, seja pelas potencialidades e vantagens que lhes são reconhecidas. A este respeito, Shukla (2015) argumenta que o construtivismo é compatível com o uso das TIC em sala de aula, na medida em que estas promovem uma aprendizagem centrada no aluno, oferecendo múltiplas oportunidades de construção de conhecimento em ambientes estimulantes e motivadores e fornecendo-lhes ferramentas e recursos que lhes permitem construir o seu próprio conhecimento de forma ativa e colaborativa. Além disso, refere que as TIC podem ser usadas para fornecer feedback imediato aos alunos, possibilitando desta forma uma abordagem mais individualizada do processo de aprendizagem. Outros autores, referenciam que o uso das TIC em contexto de sala de aula aumenta o envolvimento do aluno (Anwar, 2019; Muralidharan et al., 2016). Segundo Barros Bastida e Barros Morales (2015) a aprendizagem será tanto maior quanto maior for o envolvimento dos alunos em processos criativos, de pesquisa, de interação com o conhecimento e de descoberta de novas formas de expressar saberes. Também facilita o acesso à informação e proporciona aos professores novos modos de ensino e aos alunos novos modos de aprendizagem (Raja & Nagasubramani, 2018; Santos & Moraes, 2008; Stošić, 2015). Deve ainda ter-se em consideração o impacto positivo das tecnologias no trabalho colaborativo, visto promoverem a ligação entre conteúdos, informações e ambientes de estudo, bem como a criação de novos conhecimentos (Souza & Schneider, 2016).

Resultante desta globalização e avanço tecnológico acelerados, as últimas décadas têm sido férteis na elaboração e publicação de documentos que refletem estas mesmas preocupações (Comissão Europeia, 2007, 2020; The Organization for Economic Cooperation and Development, 2019; Unesco, 2022; World Economic Forum, 2023). Estes documentos apresentam diferentes perspetivas e abordagens em relação à importância das TIC na educação e no mercado de trabalho, lembrando que as TIC implicam não apenas conhecimentos técnicos, mas também de competências sociais, emocionais e cognitivas para lidar com as tecnologias e as mudanças no ambiente de trabalho. A nível nacional, e mais especificamente no campo educativo, se atentarmos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) verificamos que a escola dos



nossos dias está incumbida de desenvolver competências multidimensionais que permitam que o aluno, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão munido de múltiplas literacias, autônomo, capaz de lidar com a mudança e com a incerteza, capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competências de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação, apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, entre outras.

Perante os obstáculos que as escolas enfrentam, o professor tem o desafio cada vez mais complexo de “ensinar”. Neste sentido, necessita encontrar tarefas que permitam aos alunos uma aprendizagem ativa e significativa, na qual eles sejam os construtores do próprio conhecimento. Tais tarefas devem possibilitar aos alunos envolver-se em experiências individuais e colaborativas, indo além da memorização, mobilizando saberes e aplicando-os de forma contextualizada, de acordo com o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017) e as aprendizagens essenciais de inglês para o 1º ciclo do ensino básico (Ministério da Educação, 2018b, 2018a).

O ensino da língua inglesa é obrigatório no 1.º ciclo do Ensino Básico desde o ano letivo 2015/2016, para o terceiro ano de escolaridade e desde 2016/2017 para o quarto ano (Decreto-Lei n. 176/2014, 2014). De acordo com as aprendizagens essenciais, esta disciplina engloba três grandes domínios: (1) competência comunicativa; (2) competência intercultural e competência estratégica, sendo que, para cada competência, se estipulam os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver nos alunos. Durante a realização deste estudo centrar-nos-emos na competência comunicativa, onde se inclui a compreensão e produção escrita, e na competência estratégica, que contempla a utilização da tecnologia para comunicar e aceder ao saber em contexto.

A escolha da produção escrita, combinada com a utilização de um programa de criação de histórias digitais, para este estudo de investigação foi baseada em vários fatores. Um desses fatores foram os interesses e experiências pessoais dos alunos e da professora envolvidos. Além disso, a produção escrita é uma competência fundamental no ensino e aprendizagem da língua inglesa, pois constitui uma das quatro competências linguísticas – leitura, produção oral, compreensão oral e escrita. Através da produção escrita, os alunos

têm a oportunidade de expressar as suas ideias de forma clara e organizada, consolidando a compreensão da gramática, vocabulário e estrutura da língua, ao mesmo tempo que aperfeiçoam a sua competência comunicativa.

A utilização de uma ferramenta digital para a criação de histórias foi outro motivo importante para a adoção desta abordagem. Além de poder aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, a criação de histórias digitais permite a incorporação de imagens, vídeos, música e outros elementos multimédia, tendo o potencial de tornar o processo de escrita mais criativo e agradável. Adicionalmente, poderá contribuir para o desenvolvimento de outras competências, como edição de imagens, design gráfico, pesquisa e seleção de informações na internet.

A tecnologia tem o potencial de enriquecer e diversificar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais interativo e motivador. A criação de histórias digitais é uma forma de incorporar a tecnologia de maneira significativa na sala de aula de inglês, ao mesmo tempo que se trabalha a produção e comunicação escrita. Além disso, a utilização da tecnologia no ensino de inglês é apoiada pelos documentos orientadores mencionados, que reconhecem a importância de a incorporar no ensino.

## 2. Problema e questões da investigação

Com base no exposto, pretende-se com este trabalho de investigação compreender de que forma a ferramenta *storyjumper* pode contribuir para o desempenho e envolvimento dos alunos na criação de histórias em inglês. Com o intuito de orientar o estudo, foram elaboradas três perguntas principais:

1. Como se caracteriza o desempenho dos alunos ao longo do processo de criação das histórias?
2. Como se caracteriza o contributo da ferramenta na criação das histórias digitais, relativamente à escrita?
3. Como se caracteriza o envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo dos alunos durante o uso da ferramenta digital?

### 3. Organização geral do estudo

O estudo encontra-se organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo inicia-se com a abordagem da pertinência do estudo. Em seguida, são apresentados o problema e as questões de investigação. Por fim, é feita uma breve descrição da organização geral do estudo.

O segundo capítulo concentra-se no enquadramento teórico, iniciando com uma contextualização da aprendizagem das línguas na Europa. Posteriormente, é abordada a evolução da aprendizagem do inglês no 1.º ciclo em Portugal. Em seguida, explora-se a produção escrita em inglês enquanto língua estrangeira, bem como as metodologias ativas de aprendizagem. O capítulo também aborda o papel das tecnologias de informação e comunicação no contexto educativo e apresenta alguns estudos empíricos relevantes.

No terceiro capítulo, são apresentadas as opções metodológicas adotadas neste estudo. Em seguida, descreve-se o contexto e os participantes envolvidos na investigação. São detalhadas as fases do estudo e os procedimentos utilizados na recolha e análise de dados.

O quarto capítulo foca-se na intervenção didática realizada durante o estudo. É abordado o percurso da intervenção, destacando as aulas de criação de histórias utilizando o *storyjumper*.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados. Faz-se uma apreciação muito geral sobre os resultados da turma e de seguida, apresentam-se os resultados dos casos 1 e 2 durante o processo de criação de histórias no *storyjumper*.

No último capítulo, é realizada uma síntese do estudo e são apresentadas as principais conclusões, bem como reflexões sobre os constrangimentos encontrados e sugestões para futuras investigações.

Por fim, apresentam-se as com as referências bibliográficas e os anexos que serviram de suporte a esta investigação.



O presente capítulo tem como objetivo fornecer um enquadramento teórico que sustente a presente investigação. Serão abordados diversos temas relevantes para a compreensão do estudo em questão, desde a aprendizagem das línguas na Europa, com foco especial na evolução do ensino de inglês no 1.º ciclo em Portugal, até à importância da produção escrita em inglês como língua estrangeira. Além disso, serão discutidas as metodologias ativas de aprendizagem e a incorporação das tecnologias de informação e comunicação no contexto educativo. Também serão apresentados estudos empíricos relevantes que fundamentam a abordagem adotada nesta investigação.

### 1. As línguas e o seu ensino e aprendizagem

A aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, desempenha um papel crucial na sociedade contemporânea. Esta dinâmica linguística é um facilitador na interligação entre culturas, promovendo a comunicação global e abrindo portas para inúmeras oportunidades educacionais e profissionais. Neste contexto, a Europa tem sido palco de debates e estratégias no que diz respeito ao ensino de línguas, e Portugal não se exclui dessa realidade.

No atual contexto, onde as barreiras temporais e espaciais para a comunicação entre pessoas foram desmaterializadas (Coutinho & Lisboa, 2011), o domínio de línguas para além da materna tornou-se imperativo para o acesso ao conhecimento e para a prática de uma cidadania ativa. Num mundo cada vez mais globalizado, é essencial o domínio de línguas estrangeiras como uma estratégia facilitadora na troca de informações, conhecimentos e produtos. Contudo, é essencial destacar que, para uma comunicação eficaz, não basta apenas dominar a língua; compreender a cultura do interlocutor também é fundamental (Conselho Nacional de Educação, 2013).

Este capítulo propõe-se analisar os desafios e avanços no ensino do inglês, tanto a nível europeu como no contexto português. Pretende-se realizar uma análise generalizada da evolução das políticas linguísticas, considerando a aprendizagem das línguas na Europa como um todo, sem descurar a especificidade do ensino do inglês no contexto do primeiro

ciclo do ensino básico em Portugal e também explorando a produção escrita em inglês enquanto língua estrangeira.

### 1.1. A aprendizagem das línguas na Europa: contextualização

Sendo a Europa um espaço multifacetado, quer a nível cultural, quer linguístico, justifica-se a integração do ensino das línguas nos currículos escolares, como forma de promoção de aquisição de competências plurilingues e multiculturais, visando a compreensão e respeito pelas várias culturas e a comunicação entre todos. As Instituições Europeias têm sido profícuas em recomendações e declarações políticas, no sentido de promover o domínio de diferentes línguas na Europa para uma melhor e mais completa integração europeia. A Resolução do Conselho, de 31 de março de 1995, já coloca em evidência a necessidade de promover métodos inovadores para a aprendizagem integrada de línguas e conteúdos, a importância da aprendizagem de línguas desde uma idade precoce e alerta ainda sobre a relevância da formação de professores (CNE, 2013).

Em 2001, com o objetivo de categorizar o conhecimento das línguas, surge o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) onde se definiram seis níveis comuns de referência, fixando três tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente (Conselho da Europa, 2001). A criação do QECRL coincidiu com o estabelecimento do Ano Europeu das Línguas.

Entre as várias resoluções e recomendações que têm sido feitas nas últimas décadas, destacamos uma resolução do Parlamento Europeu, de 22 de outubro de 2013, sobre o tema “Repensar a Educação”, onde se volta a relembrar a importância do domínio de várias competências linguísticas, como promotoras da empregabilidade e da mobilidade e como fator de melhoria das relações interculturais, favorecendo a compreensão de outras culturas. Seguindo esta linha de pensamento, é aprovado, pela Comissão Europeia, um novo critério de referência para as competências linguísticas, que estipula que até 2020, 50% dos jovens com 15 anos devem ter conhecimentos de uma primeira língua estrangeira e, no mínimo, 75% devem estudar uma segunda língua estrangeira.

Se atentarmos na Política Linguística do Parlamento Europeu (Iskra, 2022) verificamos que o tema do plurilinguismo e da sua importância continua atual, com vários programas e projetos a serem desenvolvidos no sentido de promover a multiculturalidade, a mobilidade e o domínio das línguas.

No âmbito da ação para promover a mobilidade e a compreensão entre as culturas, a União Europeia fez da aprendizagem de línguas uma importante prioridade e financia numerosos programas e projetos neste domínio. A união entende que o multilinguismo constitui um elemento importante para a competitividade da europeia. Assim, um dos objetivos da política linguística da UE é o de que todos os cidadãos europeus dominem duas línguas estrangeiras, para além da respetiva língua materna (Iskra, 2022, p. 1).

De entre os vários projetos e programas criados e referenciados no mesmo documento, salientamos os de apoio à aprendizagem de línguas durante a escolaridade obrigatória, como o *School Education Gateway* e o *eTwinning*, e ainda o programa Erasmus+, nos domínios da educação e da formação, da juventude e do desporto, para o período de 2021-2027. O objetivo deste programa, mais uma vez, centra-se na promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística.

Na resolução de 11 de novembro de 2021 (Parlamento Europeu, 2021), o Parlamento retoma a temática da importância de aprender línguas estrangeiras, em especial o inglês, apelando aos Estados-Membros a tomada de medidas de apoio ao desenvolvimento das competências linguísticas, principalmente nos níveis de ensino básico e secundário.

Considerando que o inglês é falado por cerca de 1,5 bilhões de pessoas, independentemente de serem nativos ou não nativos (*The Most Spoken Languages Worldwide*, 2022), facilmente se depreende a mais-valia que significa dominar esta língua, considerada a língua da economia, da educação e da comunicação, aproximando pessoas das mais variadas nacionalidades. O inglês, enquanto língua universal apresenta-se assim como uma competência essencial, pois quem sabe utilizar esta língua tem mais oportunidades de sucesso, na medida em que as barreiras linguísticas e culturais ficam ainda mais esbatidas (CNE, 2013; Pasqualini, 2019).

## 1.2. A aprendizagem de inglês no 1.º ciclo em Portugal: evolução

Em Portugal, e apesar das constantes reformas educativas, apenas em 2001 se começou a perspetivar a introdução do ensino do inglês, no 1.º do ensino básico (CEB), ao contrário do que se verificava noutros países, onde o ensino das línguas em idades precoces era uma já realidade com alguma tradição (Cruz & Miranda, 2005).

Podemos afirmar que foi em 2001, que a nível nacional, se começou a valorizar a aprendizagem do inglês desde idades mais precoces. Com o Decreto-Lei nº 6/2001 definem-se as atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo, que, a partir de 2005, dão lugar às atividades de enriquecimento curricular. O referido decreto, no seu artigo 7º, ponto 1, determina a possibilidade de as escolas de 1.º ciclo oferecerem, mediante os recursos disponíveis, o ensino de línguas estrangeiras, com ênfase na expressão oral. No entanto, é no ano de 2005, com o conceito de escola a tempo inteiro, que o ensino do inglês no 1.º ciclo se começa a consolidar. A partir desse ano letivo, dá-se início ao Programa de Generalização do Ensino do Inglês, no 1º ciclo de escolaridade do ensino básico, com as atividades de enriquecimento curricular (AEC) para os 3º e 4º anos. Segundo o referido despacho, o programa de generalização do ensino de inglês no 3.º e 4.º (Bento et al., 2005a; Despacho n.º 14753/2005, 2005) anos tinha como objetivos recuperar o atraso do sistema educativo português em relação aos padrões europeus, promover a consciência em relação a outras línguas e culturas, fomentar a igualdade de oportunidades no sistema educativo e aumentar a competitividade dos trabalhadores na União Europeia.

A partir do ano letivo 2015/2016, o inglês foi integrado no currículo do 1.º ciclo para o 3.º ano, seguido do 4.º ano no ano letivo seguinte, com o objetivo de promover a uniformidade no ensino da língua e de harmonizá-lo com os referenciais internacionais em vigor na época (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014).

Atualmente, as "Aprendizagens Essenciais" são o documento orientador desta disciplina e abrangem três grandes domínios: (1) Competência Comunicativa, (2) Competência Intercultural e (3) Competência Estratégica. As aprendizagens essenciais estabelecem o denominador comum das aprendizagens mínimas a atingir nos 3º e 4º anos de



escolaridade. Reforçam ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não abrange unicamente a competência linguística, mas variadas capacidades, como se pode verificar na tabela 1, nomeadamente nos domínios da competência intercultural e estratégia, indo ao encontro do preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e das recomendações europeias.

Tabela 1 - Competências a desenvolver no 1.º ciclo (Ministério da Educação, 2018) – adaptado

Domínios	Conhecimentos, capacidades e atitudes
Competência comunicativa	Compreensão oral
	Compreensão escrita
	Interação oral
	Interação escrita
	Produção oral
	Produção escrita
Competência intercultural	Reconhecer realidades interculturais distintas
Competência estratégica	Comunicar eficazmente em contexto
	Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos
	Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto
	Pensar criticamente
	Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto
	Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem

Em complementaridade com os domínios, conhecimentos, capacidades e atitudes a ser desenvolvidos, o documento oficial da disciplina apresenta ainda variadas temáticas a ser trabalhadas, por ano escolar. Para o 3.º ano, consideram-se as seguintes: saudações e apresentações elementares; identificação pessoal; países e nacionalidades; família; numerais cardinais até 50; dias da semana; meses do ano e estações do ano; escola e rotinas; jogos; meios de transporte; tempo atmosférico; cores e formas; vestuário; animais de estimação. Para o 4.º ano, consideram-se: escola e rotinas escolares; objetos pessoais; corpo humano; comida e alimentação saudável; casa e cidade; animais; numerais cardinais até 100, numerais ordinais nas datas; as horas; os cinco sentidos. Tendo em consideração que o contacto informal com a língua se vai dando cada vez mais cedo, muitas vezes de forma involuntária através de músicas, aplicações pedagógicas, vídeos, jogos ou desenhos animados, a introdução do inglês enquanto disciplina, fazia cada vez mais sentido no

currículo escolar. É precisamente este contacto informal que, muitas vezes, desperta o gosto e interesse pela língua, trazendo consigo inúmeras vantagens e preparando os alunos para a sua aprendizagem em contexto formal.

O início da aprendizagem de uma língua estrangeira em idades cada vez mais precoces é justificada pela empatia da criança para com sonoridades alheias à sua língua materna, que deve ser desenvolvida desde a educação pré-escolar. É também nessas idades que se começa a aprender a viver em sociedade e se descobre o outro. A descoberta de outras línguas é apontada como um meio para melhor entender o outro e para construir a sua própria identidade. (Conselho Nacional de Educação, 2013, p. 4)

No entanto, é importante referir que os alunos tomam contacto com o inglês enquanto disciplina, apenas no 3.º ano de escolaridade, pelo que o preconizado nas aprendizagens essenciais é bastante ambicioso. Como tal, é fundamental que o professor tenha consciência de que uma das finalidades do ensino do inglês no 1.º ciclo é desenvolver as bases de conhecimentos a serem aprofundadas no 2.º ciclo. Tendo isto em consideração, as tarefas a desenvolver com os alunos devem ser simples e promover, essencialmente, o contacto com a língua. Como refere Graça (2013), a introdução do ensino do inglês no sistema educativo português, veio contribuir para a tomada de consciência da importância da aprendizagem desta língua, como uma mais-valia a nível pessoal e profissional, traduzindo-se num empoderamento de quem a usa, seja qual for a sua idade.

### 1.3. A produção escrita em Inglês enquanto língua estrangeira

Embora o enfoque no 1.º ciclo tenha sido, desde o início, predominantemente na oralidade (Bento et al., 2005; Bravo et al., 2015), preferimos desenvolver este projeto no domínio da escrita pela importância que esta detém não apenas para o sucesso educativo, mas também pessoal e profissional. Afinal, saber ler e escrever assume-se hoje, como uma competência fundamental à vida em sociedade. Adicionalmente, a escrita promove a criatividade, a imaginação e a compreensão, pois, para escrever, os alunos necessitam utilizar a imaginação e organizar as ideias, por forma a transformar os seus pensamentos em conteúdo: palavras, frases, texto (Selvaraj & Aziz, 2019).

Embora o currículo recomende que os professores privilegiem o desenvolvimento das

competências orais nos anos de escolaridade iniciais, importa destacar que, ao longo da escolaridade obrigatória, todas as competências comunicativas, incluindo a escrita, devem ser igualmente valorizadas e desenvolvidas.

“O currículo recomenda que os professores coloquem mais ênfase nas competências orais (i.e., competência para ouvir e falar) quando se inicia o ensino de línguas estrangeiras a alunos mais novos. No entanto, no final da escolaridade obrigatória as quatro competências comunicacionais (ouvir, falar, ler e escrever) têm igual importância em praticamente todos os currículos”. (Conselho Nacional de Educação, 2013, p. 16)

Assim sendo, e tendo em consideração que aprender a escrever de forma fluente e expressiva é uma das tarefas mais desafiadoras para todos os utilizadores de línguas, independentemente de ser na língua materna ou noutras línguas aprendidas é essencial oferecer aos alunos oportunidades contínuas para desenvolverem as suas competências de expressão escrita ao longo da sua trajetória educativa. Tavares e Barbeiro (2007), reiteram que a produção textual é uma tarefa complexa que requer várias decisões, desde a seleção do conteúdo até à escolha das palavras adequadas e organização, obrigando a realizar reformulações constantes, uma vez que há ideias que vão surgindo e que é necessário acrescentar ao texto, bem como momentos mais criativos e momentos em que é preciso parar para pensar e rever o que já se escreveu.

Perante o exposto, torna-se evidente que o processo de produção escrita, já por si complexo na língua materna, se apresenta mais dificultado quando aplicado ao inglês enquanto língua estrangeira. A escrita numa língua estrangeira é muitas vezes influenciada pela língua materna, sendo um processo moroso que exige prática e leituras, pelo, que muitas vezes, as atividades são afetadas pela falta de motivação nos estudantes (Anh, 2019). Alguns desafios que os alunos enfrentam, para além dos referidos, são a limitação de vocabulário, fraco conhecimento gramatical, pouco conhecimento fonético e a falta de contacto com livros ou outros materiais escritos da língua que se encontram a aprender (Moses & Mohamad, 2019). A adicionar a estes constrangimentos, referir que a produção escrita é, normalmente, usada como meio de avaliação, o que causa desconforto nos alunos (Al-Gharabally, 2015). Por outro lado, determinados estudos sugerem que as dificuldades dos alunos na área da escrita poderão também estar relacionadas com a falta de conhecimento pedagógico dos professores no que se refere ao ensino desta

competência, com a escolha inadequada de estratégias, a insuficiência de formação nesta área e, inclusive, a falta de um conhecimento mais aprofundado da língua que permita, por exemplo, dar-lhes um feedback efetivo ou apoiá-los de forma adequada durante o processo de escrita (Bhowmik & Kim, 2021; Fareed et al., 2016). Para fazer face a estes constrangimentos relativamente ao processo de produção escrita em língua estrangeira, Hasan e Akhand (2010), destacam que, com vista à obtenção de resultados positivos, é importante que os professores definam as abordagens a aplicar. Para os autores, a melhor abordagem será aquela que tiver em consideração o nível de competência linguística do aluno, o tipo de texto a ser trabalhado, o currículo, entre outros fatores. Seguindo a linha de pensamento dos autores, consideramos pertinente apresentar as principais abordagens no ensino e aprendizagem da escrita de uma língua estrangeira.

Como mencionado anteriormente, a escrita é uma atividade complexa que requer a combinação de conhecimentos em áreas como gramática, vocabulário e organização das ideias, além de esforço e criatividade. O ensino e a aprendizagem da escrita são um desafio para alunos e professores, e ao longo dos anos têm sido adotadas várias abordagens nesta área. Dentre elas, destacam-se as abordagens centradas no produto, no processo e no género.

De acordo com a abordagem baseada no produto, o objetivo da escrita é o resultado final. Nesta abordagem, é comum facultar aos alunos um modelo de texto para que possam criar um semelhante. A ênfase é colocada no produto final, ou seja, na produção escrita, que muitas vezes é vista como uma prova de que o aluno adquiriu as competências essenciais na língua, razão pela qual tem sido amplamente utilizada (Hasan & Akhand, 2010; Tran-Thanh, n.d.). Segundo Steele (n.d.), a escrita orientada para o produto é geralmente desenvolvida em quatro fases, das quais a primeira consiste em familiarizar-se e analisar o texto modelo, explorando as suas principais características. A segunda fase consiste numa escrita controlada, com base em exercícios práticos, onde as características principais do texto em questão são trabalhadas (por exemplo, aspetos formais de uma carta). A fase três corresponde à organização das ideias e produção escrita orientada, e a fase quatro é a elaboração livre e individual do texto escrito, utilizando as estruturas e o vocabulário

explorados no texto modelo.

Esse tipo de abordagem é encontrado regularmente, adaptado ao nível académico e etário dos alunos, nos manuais da disciplina de inglês em Portugal, principalmente nos do 3º ano de escolaridade. Geralmente, os alunos leem e exploram um pequeno texto, que posteriormente devem copiar, substituindo determinadas informações por outras de carácter mais pessoal (figura 1).

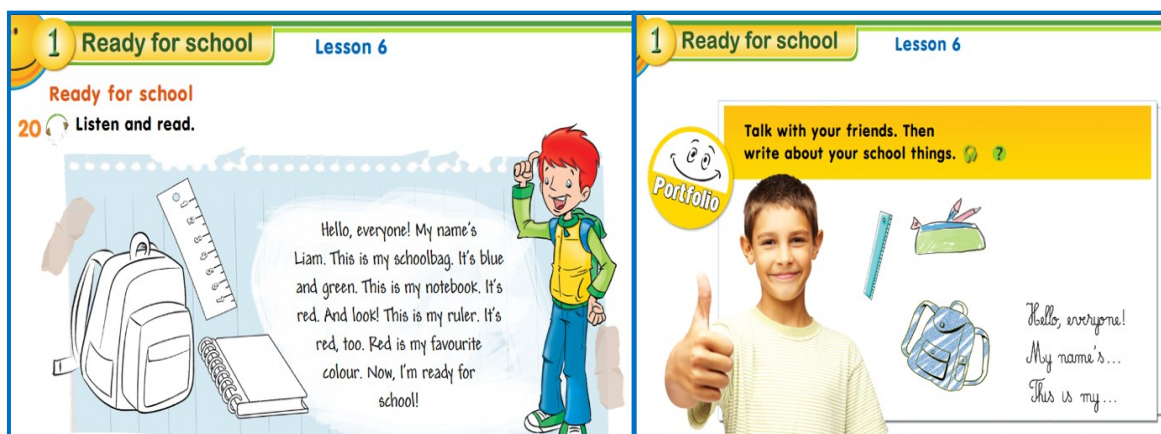


Figura 1 - Exercício do manual "Smiles 3" - abordagem baseada no produto

Distanciando-se dos princípios defendidos na abordagem baseada no produto, temos a abordagem baseada no processo, onde a ênfase é colocada, essencialmente, no processo de escrita para a obtenção do produto final. De acordo com Kroll (2001, citado em Selvaraj & Aziz, 2019, p. 456) "fazer rascunhos e receber feedback sobre os mesmos, seja dos colegas e/ou do professor, seguido da revisão dos seus textos em construção é um dos passos cruciais na abordagem baseada em processos", pelo que, com base neste autor, podemos identificar quatro processos essenciais na produção escrita: planeamento, escrita, revisão e edição, devendo esta última fase ser concretizada a partir do feedback dos professores ou dos pares (figura 2).

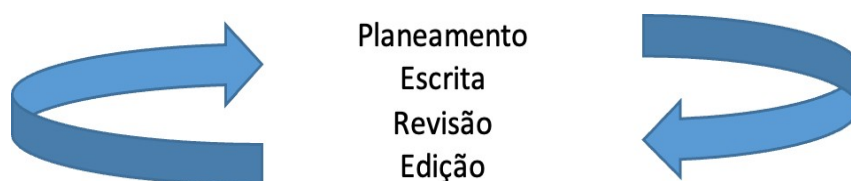


Figura 2 - Abordagem baseada no processo (adaptado de Badger, n.d.)

Esta abordagem permite um processo de escrita dinâmico, não linear, possibilitando aos escritores (no nosso caso, os alunos) alterações constantes nos seus textos, contribuindo para o aperfeiçoamento das suas capacidades de escrita e respetivos produtos. Também promove a criatividade, na medida em que os escritores/alunos são os verdadeiros autores das suas criações. O foco é colocado no aluno cujo trabalho se deve desenvolver sem grandes interferências do professor. Ao professor cabe o papel de ajudar a desenvolver estratégias para iniciar o processo de escrita (encontrar o tópico, organizar as ideias, planear a estrutura e os procedimentos), ajudar nos rascunhos (encorajar vários), na revisão (acrescentar, eliminar, modificar e reorganizar as ideias) e editar (vocabulário, estrutura frásica, gramática). O facto de o feedback ser dado quer pelos professores quer pelos pares, ao longo do processo de produção textual, promove, também, a aprendizagem dos processos de escrita, permitindo aos alunos tornar-se melhores escritores. Para além disso, o feedback fomenta a reflexão, promovendo assim a criatividade (Hasan & Akhand, 2010; Selvaraj & Aziz, 2019; Silva, 1990).

Segundo Badger e White (2000), a abordagem centrada no género (figura 3) apresenta diversas características em comum com a abordagem centrada no produto.

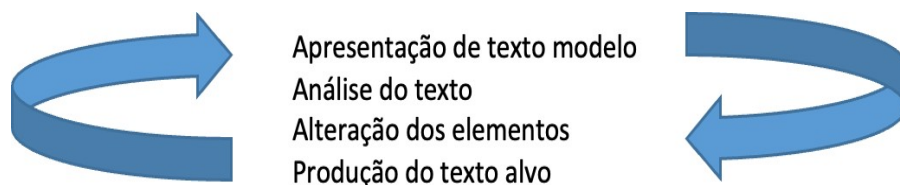


Figura 3 - Abordagem baseada no género (adaptado de Badger, n.d.)

Segundo os autores, nesta abordagem a escrita é um processo predominantemente linguístico, cujo produto final será baseado no contexto social em que é produzido. Ou seja, o produto final resulta do propósito inicial. Esta abordagem considera vários géneros de escrita e de texto, intimamente ligados às necessidades sociais, como por exemplo, cartas de desculpa, receitas ou relatórios legais. Para além do propósito, esta abordagem também considera o assunto da produção escrita e o público-alvo.

Após a exposição e análise das três principais abordagens no ensino e aprendizagem da

escrita em língua estrangeira, optamos por adotar a abordagem da escrita baseada no processo como linha orientadora para as tarefas propostas aos alunos. Esta escolha foi fundamentada nos argumentos que a seguir se apresentam.

Com base na experiência profissional da autora deste estudo, conclui-se que a abordagem baseada no produto é a mais adequada para uma turma de 3º ano do que para uma turma de 4º ano, que é o objeto de investigação neste trabalho. Isto justifica-se pela falta de vocabulário e de conhecimento vocabular dos alunos do 3.º ano, o que dificulta a construção de um texto, mesmo que pequeno. A abordagem baseada no produto, por ter como base um texto modelo, garante um produto final coerente que pode gerar a confiança necessária para que os alunos se sintam mais seguros em produções mais autónomas. Descartamos também a abordagem baseada no género, por ter muitas similaridades com a do produto e por não estar alinhada com os objetivos deste estudo, que não se baseiam em produções escritas vinculadas ao contexto social ou a tipos específicos de texto.

Considerando o perfil dos participantes, a sua faixa etária e os seus conhecimentos e tendo em conta que o objetivo deste estudo é incentivar a curiosidade e a criatividade dos alunos, permitindo que eles criem histórias digitais com liberdade e sem regras muito restritivas ou que possam limitar sua imaginação, a abordagem baseada no processo apresenta-se como a mais adequada para este estudo. Além disso, esta abordagem dá maior liberdade aos alunos relativamente ao conteúdo e à organização textual, incentivando a criatividade e promovendo o trabalho colaborativo. Outro aspeto importante é a possibilidade de feedback em tempo real, tanto pelo professor como pelos colegas, o que pode contribuir significativamente para o aperfeiçoamento do processo de escrita.

## **2. Metodologias ativas de aprendizagem**

O construtivismo, uma das teorias da psicologia que mais tem influenciado o setor educativo, baseia-se na aprendizagem ativa, destacando a atividade do aluno como fator primordial na construção do conhecimento. Com base em diferentes autores e fundamentos teóricos, o construtivismo é caracterizado por diversas abordagens, como a

teoria genética de Piaget, a teoria sociocultural de Vygotsky e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Essas diferentes perspectivas evidenciam concepções, interpretações e práticas variadas, algumas focadas principalmente em aspectos cognitivos e outras em fatores sociais. No entanto, todas estas abordagens compartilham um ponto em comum: o reconhecimento da importância da ação do aluno como um impulsionador da aprendizagem (Bidarra & Festas, 2005).

Esta ênfase na atividade do aluno também é reconhecida por Hiver et al. (2020) como uma característica fundamental do envolvimento do aluno na aprendizagem. Os autores argumentam que, sem envolvimento ativo, é improvável que ocorram aprendizagens significativas. O envolvimento dos alunos na aprendizagem não fornece apenas indicações sobre suas formas de pensar, agir e sentir na sala de aula, mas também está associado a altos níveis de persistência, esforço e sucesso acadêmico (Chase et al., 2014), elevadas ambições acadêmicas elevadas e melhoria da saúde mental (Archambault et al., 2009) e redução de taxas de abandono e comportamentos de risco (Griffiths et al., 2012).

Tal como estes teóricos, também Edwards (2016). reconhece e destaca a necessidade de os alunos participarem em atividades significativas, que exijam reflexão sobre os conteúdos e a sua aplicação prática, indo além da simples memorização de factos. Ou seja, para que haja aprendizagem, é essencial que os alunos se envolvam em atividades ou tarefas que os façam refletir sobre os conteúdos e sobre como os aplicar.

Quando os professores abordam o conceito de aprendizagem ativa, geralmente contrapõem-no com o de aprendizagem passiva. A aprendizagem ativa incentiva o aluno a aplicar o conhecimento adquirido, enquanto a aprendizagem passiva se limita à transmissão de conhecimento. A aprendizagem ativa envolve o aluno em processos cognitivos de ordem superior, ao passo que a aprendizagem passiva se restringe à assimilação de informações. Na abordagem da aprendizagem ativa os alunos são os protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, pois são estimulados a procurar informações por si mesmos, utilizando uma variedade de recursos disponíveis. Dada a quantidade de informações acessíveis através da tecnologia, é legítimo questionar a necessidade de memorizar a infinidade de fatos a que os alunos são expostos diariamente



nas nossas escolas, uma vez que seria mais produtivo ensinar os alunos a procurar informações e a aplicá-las de forma correta e contextualizada. Relativamente a esta questão, importa também ressaltar a diferença entre uma sala de aula centrada no professor e uma centrada no aluno. Na sala de aula centrada no professor, os alunos são espectadores, já na sala de aula centrada no aluno, a aprendizagem ativa é promovida, tornando os alunos os protagonistas do processo educativo (Edwards, 2016).

No contexto da aprendizagem ativa, os alunos assumem um papel central no processo de ensino e aprendizagem, sendo encorajados a aprender através da descoberta. Ao estarem ativamente envolvidos nesse processo, a aprendizagem torna-se mais interessante e motivadora, estimulando a confiança dos alunos em si próprios. Em contraste, nas aulas onde ocorre uma abordagem de aprendizagem passiva, os alunos tendem a perder o interesse, tornando-se desmotivados e pouco participativos. Além disso, o que é aprendido de forma passiva tem maior probabilidade de ser esquecido, dificultando a sua posterior aplicação. Assim, o aluno ativo desempenha um papel fundamental no seu próprio processo de aprendizagem, construindo conhecimento a partir das oportunidades fornecidas pelo professor, sem depender excessivamente dele. Por sua vez, o professor é responsável pela planificação e organização de tarefas que levem o aluno ao conhecimento pretendido. Neste modelo educativo, o aluno reconhece o professor como um recurso, um facilitador, um guia que está ali para orientar o processo de aprendizagem (Cambridge-Community, 2017; Edwards, 2016; Petress, 2008).

Petress (2008), considera que as atitudes dos alunos na sala de aula podem ser um indicador do seu envolvimento na aprendizagem. Segundo o autor, os alunos ativos manifestam, frequentemente, os seguintes comportamentos:

- Fazem perguntas que estimulam uma aprendizagem mais profunda;
- Apresentam ideias desafiantes e estabelecem relações entre os conteúdos, promovendo o desenvolvimento intelectual e social;
- Estendem as aprendizagens para além da sala de aula, através de leituras adicionais, discussões com os colegas ou trabalhos não solicitados;

- Relacionam as aprendizagens anteriores com as mais recentes;
- Desenvolvem diversas competências, interligando conhecimentos;
- Partilham os seus conhecimentos com os outros, procurando esclarecimento e validação;
- Manifestam interesse e entusiasmo pela aprendizagem, motivando os outros e estimulando a colaboração;
- São frequentemente solicitados pelos professores para apoiar colegas mais passivos e pelos próprios colegas para esclarecer dúvidas;
- Participam em debates, trocam opiniões e partilham resultados de pesquisas com os colegas;
- Demonstrem melhores capacidades de raciocínio, sendo tolerantes e ponderados nos seus julgamentos.

O envolvimento dos alunos é amplamente reconhecido como um construto multidimensional que exerce uma influência significativa na aprendizagem. É considerado um fator essencial no combate ao insucesso e ao abandono escolar, além de ser frequentemente apontado como um indicador do rendimento académico e da conclusão da escolaridade (Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Hiver et al., 2020; Perry, 2022; Skinner & Pitzer, 2012).

A compreensão dos fatores que influenciam o envolvimento dos alunos permite uma intervenção direcionada, visando promover o seu sucesso escolar. De acordo com o modelo de envolvimento escolar (figura 4) de Skinner e Pitzer (2012) o envolvimento dos alunos na escola é influenciado por vários fatores, incluindo o ambiente escolar e o relacionamento com os professores e colegas. Quando os alunos sentem que têm autonomia e apoio nas suas atividades de aprendizagem, é mais provável que se envolvam ativamente nas mesmas.

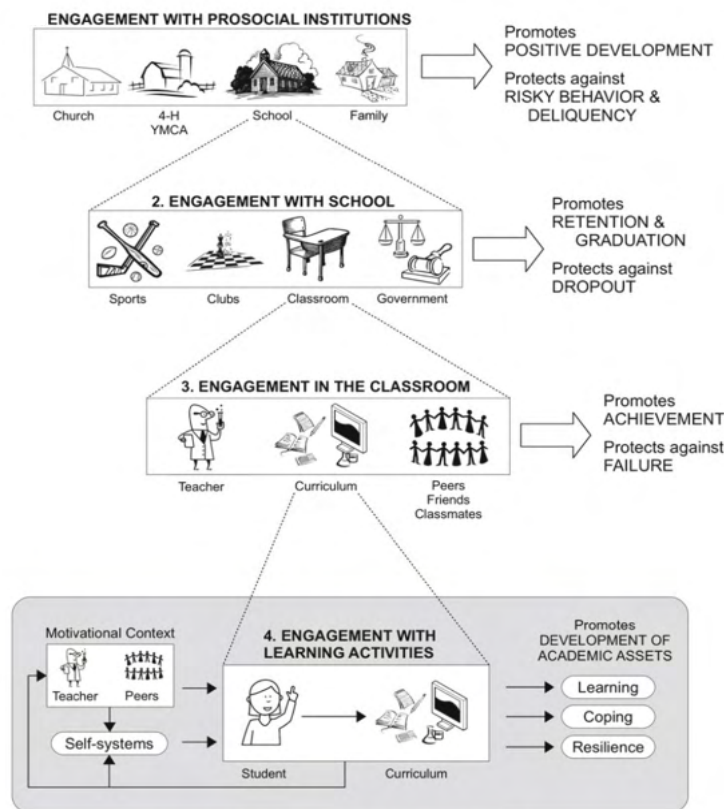


Figura 4 - Modelo de dinâmica motivacional (Skinner & Pitzer, 2012)

Este modelo ressalta ainda importância de fornecer um ambiente propício para o envolvimento dos alunos, no qual eles se sintam motivados e apoiados na sua vida acadêmica. Além disso, enfatiza a necessidade de promover a sua autonomia, permitindo que tenham voz e participação ativa nas atividades escolares.

Dependendo da perspectiva dos investigadores, o envolvimento pode compreender três ou quatro dimensões. Para os propósitos deste estudo, adotamos três dimensões do envolvimento: cognitiva, afetiva e comportamental. Estas dimensões têm sido amplamente aceites e proporcionam uma estrutura abrangente para a compreensão e análise do envolvimento escolar dos alunos (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Skinner & Pitzer, 2012).

Relativamente ao envolvimento comportamental, também aqui nos deparamos com diferentes perspectivas, embora, em geral, seja associado ao esforço e iniciativa dos alunos. Historicamente, o envolvimento comportamental categorizava os alunos como envolvidos

quando estavam concentrados na tarefa em questão, ou desligados e distraídos quando não estavam concentrados na mesma (Anderson, 1974). Embora esta concepção tenha sido estabelecida há bastantes anos, muitos investigadores ainda utilizam o tempo dedicado às tarefas como uma forma de medir o envolvimento comportamental (Gettinger & Walter, 2012).

Devido à complexidade em dissociar a dimensão comportamental dos aspetos cognitivos, afetivos e sociais do envolvimento, uma vez que todas as dimensões do envolvimento requerem participação ativa e empenho dos alunos, uma abordagem mais recente considera que o envolvimento comportamental vai além do nível de esforço e envolvimento dos alunos na aprendizagem abrangendo também a qualidade de sua participação e envolvimento ativo nas tarefas (Finn & Zimmer, 2012; Mahatmya et al., 2012). Essa perspetiva mais atual do envolvimento comportamental transcende a visão convencional do *on task vs off task*, permitindo que os investigadores estabeleçam conexões com outras dimensões do envolvimento. Poderemos então considerar que o envolvimento comportamental está relacionado com a participação ativa nas tarefas e o tempo dedicado às mesmas, englobando a persistência e o empenho.

O envolvimento afetivo, também conhecido como envolvimento emocional, diz respeito à participação dos alunos de forma motivada e positiva nas tarefas e atividades de aprendizagem (Skinner et al., 2008). Uma maneira de analisar o envolvimento afetivo é observar as expressões de emoções positivas, tais como prazer, entusiasmo e antecipação, que são considerados indicadores desse tipo de envolvimento. Por outro lado, emoções negativas, como ansiedade, tédio, frustração e raiva, revelam falta de envolvimento emocional com as tarefas e atividades (Reeve, 2012).

É importante salientar que o envolvimento afetivo não existe de forma isolada, mas sim em interligação com as outras dimensões do envolvimento dos alunos. Interações positivas entre os pares, como encorajamento e escuta ativa, têm o potencial de aumentar o envolvimento afetivo, o qual, por sua vez, influencia e é influenciado pelo envolvimento cognitivo, comportamental e social dos alunos. Em contrapartida, emoções negativas durante atividades em grupo podem levar à desistência e resultar em falta de

envolvimento noutras dimensões do mesmo. O envolvimento afetivo refere-se, como tal, aos seus sentimentos, emoções e atitudes dos alunos em relação à escola, aos colegas, aos professores, às tarefas de aprendizagem e à própria participação na aprendizagem. Ele desempenha um papel fundamental no envolvimento geral dos alunos e afeta todas as outras dimensões (Baralt et al., 2016).

De acordo com Skinner e Pitzer (2012) o envolvimento cognitivo refere-se ao esforço colocado pelo aluno no processo de aprendizagem. Há autores que consideram que os alunos estão cognitivamente envolvidos quando demonstram atenção deliberada e sustentada e despendem esforço mental para atingir metas de aprendizagem (Helme & Clarke, 2001; Reeve, 2012), quando evidenciam atenção em relação a uma tarefa ou objetivo específico (Svalberg, 2007) ou quando manifestam atenção à forma [linguística], recorrem a processos cognitivos e se empenham na resolução de problemas (Baralt et al., 2016).

Os indícios de envolvimento cognitivo baseiam-se em observações externas do esforço mental do aluno, como por exemplo, as sugestões que dá, o raciocínio, as hesitações e as repetições durante as interações com o professor e colegas (Reschly & Christenson, 2012). Podem ainda ser obtidos a partir da observação durante a realização de trabalho colaborativo, baseado na troca de ideias, desenvolvimento de explicações, avaliação de opiniões e materiais e fornecimento de informações adicionais (Helme & Clarke, 2001).

### **3. As TIC no contexto educativo**

Como vimos referindo ao longo deste trabalho, a evolução das tecnologias e a importância que alcançaram nas nossas vidas é, atualmente, inegável. Os computadores ocuparam lugar de destaque em todos os setores da sociedade, desde o comércio, à política, aos serviços, ao entretenimento, à informação e até nos relacionamentos. As tecnologias mudaram o panorama social, numa tentativa constante de facilitar a vida das pessoas. As tecnologias digitais trouxeram grandes alterações a vários níveis, desde a forma como acedemos aos mais variados produtos, à forma como acedemos à informação e como comunicamos, alterando o cenário económico, político e social. Hoje, o uso das tecnologias

já é tão comum, que praticamente não conseguimos dissociá-las das nossas vidas (Kohn & Moraes, 2007). Por conseguinte, poderemos dizer que, atualmente, as tecnologias estão presentes no nosso quotidiano e contribuem para o desenvolvimento das sociedades.

Consequentemente, também se foram introduzindo nos nossos estabelecimentos de ensino, primeiro como ferramentas de apoio aos profissionais da educação (professores, diretores, técnicos administrativos, entre outros) e posteriormente como auxiliares na aprendizagem dos alunos. De acordo com Okojie et al.(2006) a tecnologia na educação é normalmente associada a um dispositivo ou ferramenta utilizada para melhorar a aprendizagem. Como tal, defende que os professores devem ter a capacidade de envolver os alunos em experiências de aprendizagem exploratórias, criadas com o objetivo de estimular o pensamento. Para Bruner (1996, citado em Okojie et al., 2006, p. 67) “a essência do ensino e da aprendizagem é ajudar os estudantes a adquirir conhecimentos e a utilizar os conhecimentos adquiridos para criar outros conhecimentos”.

No entanto, inclusive atualmente, numa sociedade que não dispensa smartphones, tablets, computadores, internet e aparelhos dotados de inteligência artificial, e apesar dos documentos curriculares em vigor, a relação entre a escola e as tecnologias não é consensual. Segundo Tavares e Barbeiro (2011), por um lado, considera-se que as tecnologias vieram prejudicar os hábitos de leitura e de trabalho nas crianças, e por outro, acredita-se que uma escola equipada com computadores e acesso à internet favorece a aprendizagem dos alunos. Embora ainda haja alguma falta de consenso em relação às vantagens ou desvantagens do uso da tecnologia na educação, é inegável que ela tem permitido um acesso muito mais amplo e democrático à informação. Esta democratização da informação, em conjunto com o desenvolvimento de ferramentas e plataformas tecnológicas, pode potenciar a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e personalizados, o que pode contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos. Por conseguinte, os mesmos autores, consideram o contexto social atual, muito favorável à aquisição de níveis de desenvolvimento mais elevados, uma vez que dispomos de várias ferramentas tecnológicas que podem facilitar esse processo.

Em Portugal, o reconhecimento da importância das tecnologias no ensino teve um impulso

significativo em 2010, com o projeto "Metas de Aprendizagem" inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, delineada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2009. As "Metas de Aprendizagem" eram documentos não normativos que visavam apoiar a gestão curricular e incluíam a área disciplinar das TIC no ensino básico, numa perspectiva transversal e em articulação com as outras componentes do currículo (Cunha, 2022). É importante destacar que o ensino das TIC no 1º ciclo do ensino básico mantém essa característica transdisciplinar, conforme definido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, em função do carácter globalizante desse nível de ensino.

Ao considerar a abordagem transdisciplinar das TIC torna-se evidente que, no contexto da disciplina de inglês, as competências digitais estão incorporadas no domínio da competência estratégica, com a expectativa de que, ao final do 1º ciclo, os alunos sejam capazes de “utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao conhecimento em contexto” (Ministério da Educação, 2018b). Nesse sentido, é plenamente justificável recorrer a uma ferramenta digital para a criação de histórias em inglês, alinhando-nos assim com o que é preconizado nas aprendizagens essenciais

A utilização de histórias em contexto educativo tem uma larga tradição, sendo um recurso amplamente utilizado no processo de ensino e aprendizagem. Ao contar ou ler histórias, somos transportados para outros mundos e experiências, o que ajuda a desenvolver a imaginação, o pensamento crítico, a compreensão da leitura e a compreensão do mundo. Quando usadas no ensino de uma língua estrangeira, podem ser selecionadas de acordo com o público-alvo e adaptadas às necessidades dos alunos, da turma ou da situação que se pretende explorar. Podem ainda ajudar os alunos a envolver-se emocionalmente com a língua e a aprender a usá-la de forma mais eficaz. Desta feita, seja a ler ou a ouvir histórias, os alunos são expostos a diferentes estruturas linguísticas, vocabulário e estilos de escrita. Ao escrever suas próprias histórias, praticam a expressão escrita e desenvolvem a sua criatividade. (Miller & Pennycuff, 2008; National Council of Teachers of English, 2022; Robin, 2016).

Em inglês, a utilização de histórias com objetivos académicos é comumente conhecida como *storytelling* e é considerada uma estratégia de ensino e aprendizagem. Nesta

disciplina, o *storytelling* é frequentemente utilizado pelos professores para o desenvolvimento de competências orais e escritas, seja como suporte para a compreensão oral, para a exploração e aquisição de vocabulário, ou como base para atividades de produção escrita. No entanto, a definição exata de *storytelling* não é clara, havendo diferentes abordagens relativamente ao conceito, com autores a defender que o *storytelling* se refere o ato de contar histórias de forma oral, utilizando a voz e gestos para envolver a audiência (Isbell et al., 2004; National Council of Teachers of English, 2022) e outros a considerarem também a escrita como uma forma de *storytelling* (Lisenbee & Ford, 2018).

Nas últimas décadas, com o avanço da tecnologia, emergiram novos conceitos no campo *storytelling*, como *digital storytelling* (DST) e multimodalidade. A definição de DST tem sido objeto de debate, sendo que varia conforme os objetivos, o contexto e os destinatários (Kearney, 2011; H. Kim & Lee, 2018; S. Kim, 2014; Yang & Wu, 2012). Na perspetiva de Roig-Villa e Rosales-Statkus (2016) o DST caracteriza-se por um vídeo de curta duração que combina elementos visuais, como imagens estáticas e em movimento, com recursos sonoros, como música e efeitos sonoros, além de uma narração criada e gravada pelo próprio autor do vídeo. Através desta narrativa, o autor procura transmitir uma mensagem que inclui seu ponto de vista, com o intuito de envolver a audiência. Por seu lado, a multimodalidade, enquanto campo de investigação, considera que a comunicação depende da combinação de vários modos, tais como gestos, sons, imagens, cores e configuração. Esses modos são considerados recursos organizados, desenvolvidos socialmente pela sociedade para atribuir significado e expressar valores, ideologias e relações de poder. Quando combinados com a linguagem oral e/ou escrita, estes modos contribuem ativamente para a construção do significado do texto (Adami, 2021).

Numa perspetiva que combina DST e multimodalidade, Emert (2014) defende que o DST implica a utilização de recursos multimodais, tais como texto, imagens, áudio e vídeos, na criação de histórias. Além de proporcionar uma forma envolvente de contar histórias, o *digital storytelling* também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de outras competências. De acordo com Emert (2014) e Ohler (2006), essa prática contribui



para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da escrita e de competências digitais.

Neste contexto, o DST destaca-se como uma abordagem pedagógica pertinente, permitindo aos estudantes melhorar suas competências de comunicação e proporcionando-lhes voz e autonomia no processo educativo. A este respeito, Chioma (2020) refere que o *storyjumper*, uma ferramenta de criação de livros digitais, oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver histórias multimodais, combinando elementos como texto, imagens e áudio, ampliando assim as possibilidades de utilização dessas narrativas como instrumentos para o desenvolvimento da literacia digital e competência linguística

Já aqui referimos que o uso de tecnologias na criação de histórias em inglês tem-se tornado cada vez mais comum no atual contexto educativo. Uma recente revisão da literatura aponta para a importância do uso da tecnologia enquanto ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, não só porque proporciona aos alunos recursos que facilitam a aprendizagem colaborativa, mas porque também oferece opções válidas e atrativas para o desenvolvimento de competências digitais e linguísticas, ajudando ainda na compreensão de regras, formais e informais da língua (Ahmadi, 2018).

No contexto específico da criação de histórias em inglês, as tecnologias oferecem diversas possibilidades. Existem diversas ferramentas digitais gratuitas disponíveis, tais como *Storyjumper*, *Storybird*, *Soryboard That*, *WriteReader*, e *Book Creator*, que permitem aos alunos criar histórias digitais de maneira colaborativa, utilizando personagens, imagens, textos e outros recursos multimédia para escrever as suas histórias.

Adicionalmente à competência comunicativa, as aprendizagens essenciais (Ministério da Educação, 2018b) também atribuem grande importância à competência estratégica, que engloba uma série de ações orientadas para o perfil dos alunos ao final da escolaridade obrigatória, em termos de capacidades, conhecimentos e atitudes. À saída do 4º ano de escolaridade, espera-se que o aluno demonstre capacidade de trabalho e colaboração em pares e em pequenos grupos, revelando atitudes de respeito pelos outros. Nesse sentido,

destaca-se a capacidade de solicitar colaboração em vez de dar ordens, bem como o planejamento e apresentação de tarefas . Além disso, espera-se que o aluno seja capaz de utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao conhecimento em diferentes contextos. Em relação à produção escrita, espera-se que o aluno seja capaz de legendar sequências de imagens, preencher lacunas em textos simples com palavras fornecidas, escrever sobre si mesmo de maneira muito básica e expressar suas preferências de forma simples. Por outro lado, do professor espera-se que promova estratégias de seleção de informações relevantes, memorização e consolidação, produção de objetos ou textos, pesquisa com autonomia incipiente, planejamento e revisão, entre outras.

Como podemos observar, as expectativas em relação a professores e alunos são significativas. Considerando que as aulas de inglês são limitadas a dois períodos semanais de sessenta minutos, a tarefa pode ser desafiadora. Com o objetivo de compreender de que forma uma ferramenta digital de criação de histórias pode contribuir para o desempenho e envolvimento dos casos na criação de histórias em inglês, resolvemos utilizar a ferramenta *storyjumper* (STJ) como recurso complementar no processo de ensino e aprendizagem.

Para selecionar a ferramenta apropriada, foram analisados diversos programas de criação de histórias digitais, incluindo Storybird, Storyboard That, WriteReader e Book Creator. Nesta análise, foram considerados os seguintes aspectos essenciais: adequação ao público alvo, permitir o trabalho colaborativo, gratuidade, disponibilizar personagens para integração na história, possibilidade de inclusão de recursos áudio, facilidade de uso e interface intuitiva. Após esta análise, optou-se pelo STJ por ser o que cumpria com todos os requisitos mencionados. No entanto, importa ressaltar que uma desvantagem do STJ é a falta de suporte para a criação ou edição de livros em dispositivos Android, limitando-se apenas ao uso em computadores.

Para além das características mencionadas como atributos da ferramenta destacamos os seguintes:

- permite criar várias turmas;

- é o professor que dá o acesso aos alunos, através da disponibilização de um código;
- permite a atribuição de projetos individuais ou coletivos;
- permite criar livros de raiz (modelo em branco) ou com base em modelos predeterminados (por tópicos);
- possui bancos de imagens com cenas, personagens variados e ferramentas de inserção de texto e a inserção de imagens externas (personagens, fundos...)
- é multimodal (permite a integração de texto, imagens e voz)
- possui uma enorme variedade de livros disponíveis para leitura, organizados por tópicos ou categorias;
- os alunos têm a possibilidade de criar outros livros, sem ser no contexto da turma;
- o professor pode comentar e dar feedback aos alunos durante a criação das histórias, ou no final;
- permite a partilha dos trabalhos;
- existem algumas planificações disponíveis que podem servir de suporte ao professor na preparação das suas aulas;
- pode ser acedido em vários equipamentos.

A nível de segurança, o STJ integra várias medidas para proteger os dados pessoais e permite que o professor controle as configurações de privacidade dos livros. A plataforma também possui moderação de conteúdo, para evitar a publicação de material inadequado e oferece suporte técnico para relatar problemas de segurança. Além disso, oferece recursos de controlo parental para supervisionar as atividades dos utilizadores mais jovens.

#### 4. Alguns estudos empíricos

A literatura académica tem-se dedicado à investigação dos impactos e benefícios do DST no processo de ensino e aprendizagem. Estes estudos têm explorado as diferentes formas como o DST pode ser aplicado e têm analisado seus efeitos no desenvolvimento de competências linguísticas, da criatividade, do pensamento crítico, do envolvimento, entre

outros.

Neste sentido, foi realizado um levantamento de trabalhos na literatura académica para investigar como o DST pode ser eficazmente integrado no processo de ensino de línguas estrangeiras. Esta análise abrange não apenas os seus benefícios evidentes, mas também as complexidades e desafios associados à sua implementação.

Christiansen e Koelzer (2016) realizaram uma revisão da literatura sobre o uso DST em contextos de aprendizagem de línguas estrangeiras e identificaram que sua utilização pode apresentar tanto vantagens como desvantagens na sua utilização. De acordo com os autores, as investigações indicam que o DST melhora as competências linguísticas e de literacia dos alunos, mas também apresenta limitações. Dão como exemplo, o facto de alguns educadores terem uma noção errada de DST, considerando-o apenas a combinação de elementos visuais e musicais, o que impede o desenvolvimento efetivo das competências linguísticas e de literacia, especialmente no que diz respeito à língua estrangeira (Mullen e Wedwick, 2008, citado em Christiansen & Koelzer, 2016).

Por outro lado, quando as tarefas de criação de DST são realizadas em grupo, podem ocorrer distrações e dificuldades de colaboração entre os alunos, prejudicando a oportunidade de melhorar as competências orais e escritas (Hwang et al., 2014, citado em Christiansen & Koelzer, 2016). Da mesma forma, um outro estudo destaca que, embora as histórias digitais possam melhorar as habilidades de escrita, nem sempre resultam numa melhoria significativa ao nível da oralidade, caso os alunos não trabalhem esses aspetos de forma adequada (Pardo, 2014, citado em Christiansen & Koelzer, 2016). Outro aspeto a ter em consideração é a seleção de temas relevantes e interessantes para os alunos, de modo a manter seu envolvimento e facilitar a aplicação de estruturas da língua (Lee, 2014, citado em Christiansen & Koelzer, 2016).

Apesar das limitações, o DST apresenta vários benefícios para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Num estudo realizado por Castañeda (2013) sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira, participaram 12 alunos, distribuídos igualmente por género. Destes, dez tinham o inglês como língua materna, enquanto dois possuíam o

espanhol como língua de herança. Os dez participantes de língua inglesa tinham três anos de estudo de espanhol e encontravam-se num nível de proficiência intermédio. O tema das histórias digitais foi escolhido para incentivar a reflexão sobre as suas experiências anteriores em contexto escolar. O estudo de Castañeda destaca que o DST oferece aos alunos a oportunidade de melhorar várias competências linguísticas. Os resultados confirmam que através do DST, é possível rever e melhorar conteúdos e histórias de forma envolvente e interativa. Esta investigação sublinha a importância de seguir as etapas do processo de escrita ao criar histórias digitais, permitindo que os alunos desenvolvam todas as áreas linguísticas, incluindo oralidade, compreensão oral, leitura e escrita.

Herrera (2013) sublinha também os benefícios do DST quando combinado com atividades colaborativas de escrita. Na sua investigação sobre os impactos da escrita colaborativa usando a plataforma *storybird*, participaram dois grupos de alunos que estavam prestes a concluir um curso de inglês com a duração de dois anos. O primeiro grupo era composto por quinze alunos, enquanto o segundo grupo era constituído por dez alunos. Embora fosse esperado que estes alunos atingissem um nível de proficiência B2, de acordo com o QECL, verificou-se que as suas competências de escrita estavam abaixo da média.

Os resultados obtidos demonstraram que a utilização da escrita colaborativa com o apoio do *storybird* incentivou os alunos a criar narrativas, aumentando significativamente a sua atitude positiva em relação à produção de histórias. Além disso, esta abordagem contribuiu para melhorar aspetos específicos da linguagem, aumentar a consciência linguística, explorar regras gramaticais mais complexas e promover comportamentos de escrita autónoma.

De forma semelhante, Pardo (2014) encontrou evidências de que o DST estimula a criatividade, melhora as habilidades técnicas e aumenta a motivação dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem autêntica. No estudo realizado com 21 estudantes do ensino superior que estavam a formar-se para ser professores, observou-se, por exemplo, que durante o processo de revisão dos arquivos de áudio, os alunos identificavam imediatamente os seus erros, o que os motivava a corrigi-los. Esse procedimento contribuiu para o desenvolvimento da consciência metalinguística dos

alunos e para o aumento da sua autoconfiança no uso da língua estrangeira. Estas descobertas indicam que a integração da escrita de histórias tradicionais com histórias digitais desenvolve nas competências dos alunos, capacitando-os para se tornarem consumidores críticos e produtores de informação na era digital.

À medida que examinamos os estudos internacionais sobre o uso de ferramentas de escrita digital no ensino do inglês como língua estrangeira, torna-se evidente que estas tecnologias têm potencial para transformar o processo educativo, oferecendo oportunidades inovadoras para o desenvolvimento linguístico, criatividade e trabalho colaborativo dos alunos. No entanto, ao trazer este olhar crítico para o contexto nacional, surge uma grande disparidade. Em Portugal, especialmente no 1.º ciclo do ensino básico, a investigação dedicada a este domínio é notavelmente escassa.

De entre os estudos nacionais existentes, destacamos as investigações de Jesus (2010), Jasmins (2014) e Ferreira (2022). O estudo de Jasmins (2014) concentrou-se na integração das TIC para criação histórias digitais, com crianças do pré-escolar. Além de avaliar a reação das crianças às histórias digitais, este estudo procurou compreender de que forma as TIC na escola promovem a inclusão dos pais no processo de aprendizagem dos filhos. Os resultados demonstraram um impacto positivo das TIC na criação de histórias digitais pelas crianças do pré-escolar, desenvolvendo competências essenciais como socialização, linguagem, atenção, concentração e imaginação. Adicionalmente, as crianças adquiriram habilidades técnicas, compreendendo como selecionar cenários, personagens e imagens, além de terem aprendido a utilizar microfones e a gravar diálogos.

No estudo realizado por Jesus (2010), sobre a narrativa digital no contexto da disciplina de língua estrangeira, Inglês, com alunos do 6º ano, os resultados apontaram para impactos muito positivos na aprendizagem. A metodologia de DST revelou-se eficaz na melhoria da produção escrita dos alunos, especialmente em termos de estruturação narrativa e desenvolvimento vocabular. Comparada ao método tradicional de ensino de línguas estrangeiras, a narrativa digital proporcionou uma aprendizagem mais intensiva e diversificada de vocabulário, linguagem mais complexa e uma melhoria na construção frásica. O estudo também destacou que o ambiente de aprendizagem da DST promoveu a

criação de textos escritos de maior complexidade em comparação com os produzidos em contextos de aprendizagem mais tradicionais. Esta abordagem não melhorou apenas as competências de escrita, mas também aumentou a motivação e a participação dos alunos, evidenciando o potencial da narrativa digital como uma ferramenta educacional eficaz.

Por fim, o estudo de Ferreira (2022), realizado com 79 alunos do 4º ano do ensino básico, investigou o impacto do DST no ensino de inglês, particularmente, a nível da oralidade. Os resultados indicam que o DST superou a abordagem tradicional de contar histórias, melhorando significativamente a compreensão dos alunos. A interatividade, motivação e envolvimento dos estudantes também aumentaram com a introdução do DST, revelando seu potencial em promover uma aprendizagem mais eficaz e envolvente.

Apesar desses estudos fornecerem informações valiosas sobre o DST em contextos educativos portugueses, é essencial reconhecer a necessidade de mais investigação nesta área, para compreender o papel das histórias digitais na aprendizagem da língua inglesa, nomeadamente, no 1.º CEB. Desta forma, a literatura académica nacional pode acompanhar o ritmo das tendências internacionais, garantindo uma abordagem mais holística e bem-informada à integração do DST no currículo educativo português.





Neste capítulo, serão abordadas as opções metodológicas e os procedimentos adotados neste estudo, com especial enfoque na pesquisa qualitativa em educação e no estudo de caso. Serão apresentados detalhes sobre o contexto e os participantes, incluindo informações acerca da turma e dos alunos selecionados como objeto de estudo. Em seguida, serão descritas as etapas do estudo e os procedimentos utilizados. Posteriormente, será realizada uma descrição das técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

### 1. Opções Metodológicas

#### 1.1 . A investigação qualitativa em educação

Ao conduzir pesquisas em educação, é indispensável ter em consideração os referenciais paradigmáticos que norteiam tais estudos. Para Coutinho (2014), a adoção do paradigma consiste num "conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, teorias comuns e regras que são aceites por todos os membros de uma comunidade científica num dado momento histórico" (p.9). Vale (2004) considera dois paradigmas tradicionais de investigação, o positivismo e a fenomenologia. De "um modo simplista, podemos dizer que o positivismo baseia-se principalmente em factos e fenómenos observáveis, suscetíveis de serem mensuráveis, enquanto que a fenomenologia está principalmente interessada na descrição e classificação do fenómeno" (p. 1). Estas duas correntes estão na base das duas correntes de investigação, respetivamente, a investigação quantitativa e qualitativa. Os métodos quantitativos, baseados na identificação de relações de causa e efeito e na medição de variáveis de forma isolada, predominaram no âmbito da investigação científica, durante muito tempo. Contudo, nas últimas décadas, a tendência no campo da educação tem sido a investigação de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2011). No entanto, presentemente tem havido um aumento crescente de investigações de natureza mista dando-se ênfase à investigação quantitativa e qualitativa no estudo do problema (Creswell, 2009).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é uma ferramenta valiosa para

entender a experiência educativa a partir da perspectiva daqueles que estão diretamente envolvidos, privilegiando, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos participantes da investigação. Consideram cinco características fundamentais da investigação qualitativa: A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características essenciais: (1) a fonte direta dos dados. Os dados são recolhidos no ambiente natural e o investigador desempenha um papel central na recolha desses dados; (2) o carácter descritivo da investigação. Durante a recolha de dados, procura-se obter descrições detalhadas e abrangentes dos fenómenos estudados, visando descrever de forma aprofundada os eventos, as experiências e os contextos envolvidos, capturando as suas nuances, complexidades e particularidades; (3) a ênfase no processo. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas valorizam o processo de investigação em si, em vez de se concentrarem exclusivamente nos resultados finais; (4) a análise indutiva dos dados. A análise dos dados na investigação qualitativa é realizada de forma indutiva, ou seja, os padrões, temas e categorias emergem dos dados, em vez de serem pré-estabelecidos; (5) o significado atribuído pelos participantes: O investigador tem interesse primordial em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, valorizando as suas perspectivas e interpretações.

Investigação qualitativa, fenomenológica, pós-positivista, etnográfica, naturalista, descritiva, exploratória, interpretativa, interacionismo simbólico, observação participante, estudo de caso e construtivismo partilham um conjunto de ideias semelhantes, o que leva a que sejam muitas vezes confundidas e utilizadas como se se referissem ao mesmo tipo de investigação (Erickson, 1986, citado em Vale, 2004). Apesar de cada um destes termos poder apresentar diferentes nuances dentro do paradigma qualitativo, todos refletem a ideia central de que o conhecimento é construído a partir das interações humanas e da experiência pessoal, sendo a realidade multifacetada e influenciada pelo contexto social e cultural.

## 1.2 . Estudo de caso qualitativo

No âmbito dos estudos qualitativos, podemos identificar quatro principais modalidades de pesquisa: o estudo de caso, a teoria fundamentada, a abordagem etnográfica e os estudos

descritivos (Coutinho, 2006).

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa e segue a modalidade de estudo de caso. Segundo Merriam (1988), o estudo de caso é um design ideal para compreender e interpretar observações do fenómeno educativo, tendo em consideração o seu carácter descritivo, indutivo e próprio. São também inúmeros os investigadores que o recomendam como metodologia de pesquisa adequada para investigações naturalistas na área da educação (e.g. Lee & Yarger, 1995; Lincoln & Guba, 1985; Gravemeijer, 1994; Schulman, 1986, citados por Vale, 2004). Merriam (1998) também refere que se opta por realizar um estudo de caso qualitativo quando se pretende uma compreensão, em profundidade, do fenómeno em estudo. Enquanto que Yin (2004) acrescenta que o estudo de caso é adequado quando as questões do “como” e do “porquê” são fundamentais.

Dada a dificuldade em definir “estudo de caso”, vários autores optam por apresentar ideias mais abrangentes, em vez de fornecer uma definição unívoca. A partir dessas várias propostas, emergem cinco características-chave desta abordagem metodológica. Primeiro, o caso é concebido como um "sistema limitado", com fronteiras que nem sempre são claras e precisas, exigindo ao investigador a definição precisa dessas fronteiras. Segundo, o caso aborda algo específico, conferindo assim foco e direção à pesquisa. Terceiro, é essencial preservar o carácter único, específico, diferente e complexo do caso, ou seja, deve ter um carácter "holístico". Quarto, a investigação ocorre em ambientes naturais. Quinto, o investigador recorre a múltiplas fontes de dados e a uma variedade de métodos de recolha, tais como observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros. O estudo de caso é caracterizado pelo seu foco no estudo intensivo e detalhado de uma entidade específica, denominada de "caso" (Coutinho & Chaves, 2002).

Nesta abordagem metodológica, a seleção dos participantes não é numerosa nem é feita de forma aleatória, mas sim de maneira criteriosa e intencional. A suposição subjacente é que, para descobrir, compreender e obter conhecimento sobre um fenómeno em particular, é necessário escolher participantes a partir dos quais se possa aprender o máximo possível (e.g. Patton, 1990; Erlandson, 1993; Goetz & LeCompte, 1984; Lincoln &

Guba, 1990; Merriam, 1988; Stake, 1995; Yin, 1989, citados por Vale, 2004). Tendo em consideração que os casos fornecem oportunidades para estudar o fenómeno (Stake, 1995, citado em Vale, 2004), a compreensão deste pode estar dependente escolha acertada do caso (e.g. Patton, 1990; Yin, 1989; Stake, 1995, citados por Vale, 2004).

De acordo com Morse (1994, citado em Vale, 2004), os participantes num estudo de caso devem possuir o conhecimento e a experiência necessários para contribuir de forma significativa para a investigação. É fundamental que estes participantes sejam capazes de refletir sobre o tema em estudo e contribuir para resolver o problema em questão, baseando-se nas suas perspetivas e experiências pessoais.

Neste estudo, reconhecemos a complexidade do assunto que estamos a analisar, que envolve o desempenho académico e o envolvimento emocional, comportamental e cognitivo de dois casos no contexto da criação de histórias digitais, com a ajuda da ferramenta STJ. Entendemos a importância de recolher dados de forma minuciosa, descritiva e aprofundada, considerando o contexto real e natural em que ocorrem. Esta abordagem é essencial para capturar toda a complexidade do fenómeno e a riqueza das experiências dos participantes.

Por esta razão, decidimos adotar o paradigma interpretativo, numa abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como modalidade. Esta abordagem permite-nos analisar os dados recolhidos de forma genuína e fundamentada, contribuindo para uma compreensão mais profunda do problema em estudo e, neste caso específico, obter uma compreensão mais profunda do processo de criação de histórias na língua inglesa com recurso a uma ferramenta digital.

## 2. O contexto e os participantes

A pesquisa para este trabalho de investigação foi conduzida numa turma de 4.º ano do 1º ciclo do ensino básico, na qual se analisaram os efeitos do uso da plataforma STJ na criação de histórias em inglês. O estudo envolveu a análise de dois casos específicos, nomeadamente o caso 1 e o caso 2. A professora atuou simultaneamente como investigadora e participante no estudo.

De forma a contextualizar o estudo, a seguir, serão apresentados detalhes sobre a escola, incluindo as dinâmicas e características específicas do ambiente de ensino. Consideramos importante também fazer uma descrição geral da turma, uma vez que as tarefas planeadas e desenvolvidas foram aplicadas a todos os alunos. É relevante mencionar que os alunos não foram informados acerca da seleção dos casos específicos, de forma a não influenciar os dados. Ou seja, todos os alunos da turma participaram no estudo e foram considerados potenciais casos. Será igualmente feita uma contextualização da professora investigadora enquanto participante e, por fim, será discutido o processo de seleção dos dois casos em estudo, com uma descrição das suas características e uma explicação sobre a razão pela qual foram escolhidos como participantes.

## 2.1. O agrupamento de escolas e a escola

A nossa investigação decorre numa escola localizada no distrito de Viana do Castelo, no concelho de Ponte de Lima. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, para 2018-2022, Ponte de Lima é um concelho com uma economia pouco diversificada, caracterizada pela ausência de especialização no seu tecido económico e pela distribuição equilibrada da população ativa pelos três setores de atividade. A população escolar é composta por alunos cujos pais e encarregados de educação possuem habilitações literárias variadas, com maior incidência nos níveis de educação correspondentes aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A maioria dos pais exerce profissões no setor secundário, com destaque para as áreas das indústrias extrativas e construção civil.

Relativamente ao agrupamento de escolas, o mesmo engloba a escola sede, com 3.º ciclo e ensino secundário, uma escola básica que abrange os níveis de pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo, e ainda uma escola com pré-escolar e 1.º ciclo. No que diz respeito ao 1.º ciclo, no presente ano letivo, existem quatro turmas de 1.º ano, duas turmas de 2.º ano (sendo uma delas mista com 2.º e 3.º anos), duas turmas de 3.º ano e três turmas de 4.º ano. A turma selecionada para o nosso estudo é uma turma de 4.º ano.

No presente ano letivo, o agrupamento de escolas conta com um total de 222 professores, sendo a maioria deles pertencentes ao quadro do agrupamento, o que contribui para a

estabilidade do corpo docente. Além disso, o pessoal não docente possui uma vasta experiência, sendo que a maioria dos profissionais acumula mais de dez anos de serviço.

No que diz respeito às instalações, a escola onde o estudo está a ser realizado dispõe de seis salas de aula em pleno funcionamento, equipadas com computadores e quadros interativos, destinadas às turmas do 1.º ciclo. Adicionalmente, há uma sala que anteriormente servia como biblioteca para o pré-escolar e 1.º ciclo, mas que atualmente é utilizada como sala de apoio ou espaço de convívio para as crianças nos momentos em que as condições climáticas não permitem a utilização do recreio escolar durante os intervalos. Essa sala também está equipada com um quadro interativo. Além disso, a escola conta com uma biblioteca/centro de recursos educativos, que está à disposição de todos os alunos, abrangendo desde o pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade.

O agrupamento de escolas oferece diversas atividades de caráter facultativo ou com inscrição voluntária para os alunos. Estas incluem as diferentes modalidades do Desporto Escolar, projetos e clubes nas três escolas do agrupamento, AEC destinadas aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-escolar, e Componente de Apoio à Família no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com base no exposto, podemos considerar que, de um modo geral, todas as escolas do agrupamento proporcionam boas condições para o ensino e aprendizagem e para o bem-estar dos alunos. Além das salas de aula equipadas com recursos tecnológicos, destaca-se a existência de uma biblioteca/centro de recursos educativos, em cada uma das escolas do agrupamento, enquanto recurso valioso para o enriquecimento das aprendizagens e a promoção da leitura. Essas instalações, aliadas ao corpo docente estável e ao pessoal não docente experiente, contribuem para um ambiente propício ao sucesso educativo dos alunos.

## 2.2. A turma

Neste estudo, consideramos as duas escolas de primeiro ciclo pertencentes ao mesmo agrupamento, designadas como escola A e escola B, e três turmas de 4.º ano, identificadas como A1 e A2 (turma 1 e turma 2 da escola A) e B1 (turma 1 da escola B), respetivamente.

Desde o início, tomamos a decisão de selecionar as turmas do 4.º ano, tendo em consideração a familiaridade existente entre a professora investigadora e os alunos, decorrente da sua experiência como sua professora no ano letivo anterior, familiaridade esta que poderia contribuir para a criação de um ambiente mais descontraído e natural.

Inicialmente, procedeu-se à seleção da turma A1 com base em dois critérios fundamentais: a evidente motivação dos alunos para a aprendizagem, particularmente quando envolvia o uso de tecnologias; e a convicção da professora titular de que esta oportunidade proporcionaria aos alunos a possibilidade de explorar plenamente o potencial das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, devido a limitações relacionadas com os recursos tecnológicos disponíveis, foi necessário desenvolver o estudo na escola B, na única turma de 4.º ano existente neste estabelecimento de ensino. É relevante mencionar que a biblioteca escolar deste estabelecimento de ensino dispõe de um espaço equipado com diversos computadores, além de computadores portáteis que podem ser disponibilizados mediante solicitação para uso em sala de aula.

Pelos motivos expostos, optou-se por desenvolver a investigação na turma B1, onde estes constrangimentos não se aplicavam. Com o intuito de envolver toda a turma da mesma forma no processo de criação de histórias no STJ, a professora decidiu não revelar quais seriam os casos de estudo. Assim, todas as atividades e tarefas propostas foram realizadas por todos os alunos da turma.

Esta turma é composta por 20 alunos, sendo 7 do sexo masculino, incluindo um aluno com Necessidades Educativas Especiais e 13 do sexo feminino. As idades variam entre os 8 e os 10 anos, sendo que a maioria deles se conhece desde o pré-escolar, estabelecendo assim relações de longa data. É uma turma com bom comportamento, que acata de bom grado as indicações e sugestões da professora. Na generalidade, os alunos são interessados e manifestam interesse pela aprendizagem do inglês, tendo a maioria dos obtido resultados muito satisfatórios a todas as disciplinas. No que diz respeito ao inglês, destaca-se o facto de não existirem menções de desempenho insuficiente, havendo apenas três alunos com avaliação suficiente, situando-se a maioria entre o “bom” e o “muito bom”. Contudo, apesar do bom desempenho académico da turma, os alunos demonstram uma tendência

para a introversão, evidenciando algumas dificuldades relacionadas com a espontaneidade e a capacidade de resposta imediata. Além disso, nota-se uma certa timidez na partilha de ideias e opiniões, revelando uma preferência por atividades mais individualizadas. Tendo em consideração estas características da turma, ponderamos a possibilidade de selecionar a própria turma como caso de estudo. No entanto, devido às limitações de tempo e ao facto da professora desempenhar simultaneamente o papel de investigadora, optou-se por selecionar os dois casos que serão apresentados a seguir.

### 2.3. Os casos

Conforme mencionado anteriormente, toda a turma participou no projeto de criação de histórias no STJ, e a todos os alunos foram atribuídas atividades e tarefas semelhantes. Embora o STJ permitisse o trabalho colaborativo, com cada aluno a utilizar o seu computador e a contribuir para a criação da história em simultâneo, devido à limitação de equipamentos disponíveis, foi necessário organizar os alunos em grupos de 2 elementos, por computador. Isto ocorreu em outubro e teve em consideração as preferências dos próprios alunos, uma vez que o projeto exigia colaboração entre os participantes e era importante que se sentissem à vontade com os colegas com quem iriam trabalhar.

Dado que todos os alunos da turma eram potenciais candidatos, a seleção dos casos ocorreu num momento posterior. Esta escolha baseou-se nos critérios previamente estabelecidos, nomeadamente a homogeneidade em termos de desempenho académico para permitir interações construtivas, a capacidade de reflexão e expressão oral para preencher questionários, participar em entrevistas e realizar as tarefas, bem como a disponibilidade de tempo para serem entrevistados e o desejo de participar no estudo. Além disso, considerou-se o comportamento das díades ao trabalhar com a ferramenta, incluindo a capacidade de interação e colaboração entre si, bem como a autonomia na utilização das TIC e do STJ.

O caso 1 (C1), é uma díade composta por dois alunos do sexo masculino. O aluno 1 (AO1) destaca-se pelo seu interesse na aprendizagem de inglês, mantendo um elevado desempenho académico e revelando-se participativo e focado nos resultados. Por sua vez,



o aluno 2 (AO2) demonstra interesse na disciplina, embora seja mais reservado e menos preocupado com a avaliação escolar, mantendo igualmente boas relações com os colegas.

O caso 2 (C2) é composto por duas raparigas, sendo que a aluna 1 (AA1) mostra um interesse significativo na língua inglesa. Embora revele algumas dificuldades na expressão oral, tem um bom desempenho académico e revela hábitos e métodos de estudo. Por outro lado, a aluna 2 (AA2) é mais reservada, participando menos nas aulas e demonstrando menos preocupação com o desempenho académico, ainda que mantenha hábitos de estudo regulares e relações positivas com os colegas.

Estas díades representam combinações de alunos com desempenhos académicos sólidos, apresentando variações no interesse, participação e preocupação com os resultados na disciplina de inglês, além de mostrarem diferentes níveis de extroversão e envolvimento

#### 2.4. A professora-investigadora

Relativamente ao papel do investigador, Yin (2004) e Stake (2011) destacam a importância da sua imersão no contexto do estudo, de forma a compreender profundamente o fenómeno em questão e obter conhecimentos significativos.

Para Yin, o investigador desempenha um papel ativo e interativo ao longo de todo o processo, enfatizando a necessidade de o investigador estar aberto a diferentes perspetivas e interpretar os dados de forma imparcial, procurando identificar padrões e tendências que possam surgir. Além disso, Yin salienta a importância da validade e da fiabilidade dos dados, bem como da triangulação, ou seja, a busca por múltiplas fontes de evidência para reforçar as conclusões do estudo.

Por sua vez, Stake destaca o papel do investigador como um participante ativo e envolvido no estudo de caso, mas numa abordagem mais subjetiva, em que o investigador reconhece o seu próprio envolvimento e perspetiva no estudo. Stake enfatiza a importância de conhecer bem o contexto do estudo e os participantes envolvidos, de forma a interpretar adequadamente os dados recolhidos. Também destaca a importância de transmitir as informações de forma clara, envolvente e acessível, de modo a que os leitores possam

compreender e envolver-se com a complexidade e a riqueza do caso estudado.

A investigadora deste estudo desempenha simultaneamente o papel de professora. É docente do grupo 120, com experiência no ensino de inglês no 1.º ciclo desde o ano letivo 2015/2016. Iniciou a sua carreira como professora em 1999, tendo passado por diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino de inglês no 2.º ciclo, bem como a função de professora titular do 1.º ciclo. Adicionalmente, teve uma experiência de quatro anos no ensino do português como língua estrangeira em Espanha, em regime de comissão de serviço, pelo Instituto Camões.

Uma vez que investigadora em questão acompanha a turma participante neste trabalho desde o ano letivo anterior, importa referir que esta continuidade proporciona à professora um conhecimento aprofundado dos alunos, das suas características individuais e das dinâmicas específicas da turma. No entanto, e apesar desta familiaridade se ter revelado de extrema importância para a condução deste estudo por ter permitido estabelecer um ambiente de confiança propício à realização das observações em contexto natural. Apesar do estudo de caso estar delimitado dois casos específicos, a professora atribuiu tarefas idênticas a todos os alunos da turma, com o intuito de promover um ambiente inclusivo e evitar que os restantes alunos se sentissem excluídos. Desta forma, todos os alunos tiveram a oportunidade de participar ativamente nas atividades propostas, contribuindo para um contexto mais representativo e contextualizado. O objetivo foi garantir que os casos estudados não fossem isolados do contexto mais amplo da turma, proporcionando uma análise mais abrangente do fenómeno em estudo.

### 3. Fases do estudo e procedimentos

A presente investigação foi conduzida ao longo do ano letivo 2021-2022, compreendendo três fases principais: (1) preparação do estudo, (2) implementação do estudo e (3) análise e tratamento dos dados. Para uma organização clara e estruturada das atividades, foi elaborada a um cronograma (tabela 2) que apresenta a calendarização e os procedimentos adotados, com informações sobre as etapas do estudo, permitindo uma visão abrangente e sistemática do seu desenvolvimento.

Tabela 2 - Cronograma do estudo

Etapas	Calendarização	Ano	Procedimentos
Preparação do estudo	junho a dezembro	2021	Revisão da literatura
	julho e agosto		Identificação do problema
	setembro e outubro		Formulação das questões
	setembro a dezembro		Elaboração do projeto
Implementação do estudo	novembro de 2021 a maio de 2022	2022	Pedido de autorização à escola e EE
			Contactos institucionais (preparação das condições técnicas)
			Apresentação do projeto aos alunos e da forma de implementação
Análise e tratamento de dados	julho de 2022 a agosto de 2023	2022/2023	Análise de documentos (caracterização do contexto e participantes)
			Planificação das tarefas e produção de materiais
			Implementação das tarefas
			Aplicação do questionário 1 (Forms)
			Documentos
			Aplicação do questionário 2 (papel)
			Realização da entrevista
			Organização e análise dos dados recolhidos (registos de vídeo, áudio e fotográfico, histórias digitais criadas pelos alunos, diário de bordo, notas de campo)
			Redação da dissertação

A fase inicial da etapa de preparação do estudo ocorreu entre os meses de junho e setembro de 2021, antes do início do ano letivo em questão. Durante este período, foi realizada uma revisão da literatura, com o objetivo de o fundamentar teoricamente. Seguidamente, foram formuladas as perguntas de investigação que norteariam a investigação.

Durante a etapa de elaboração do projeto, iniciada em setembro de 2021, obtiveram-se as autorizações necessárias junto dos encarregados de educação (anexo 1) e da escola (anexo 2). Além disso, estabeleceram-se outros contactos institucionais com o intuito de providenciar os recursos técnicos adequados para a realização do estudo na primeira escola selecionada (anexo 3), com o aval da coordenadora do mestrado. Especificamente, procurou-se garantir a disponibilização de computadores para uma sala previamente designada como sala de informática, o que, lamentavelmente, não foi possível concretizar. Face a esta impossibilidade de garantir as condições requeridas na escola inicialmente selecionada, foi necessário conduzir a investigação na outra escola do mesmo agrupamento que apresentava as condições desejadas. Entre setembro e dezembro de

2021, o projeto foi apresentado aos alunos, explicando detalhadamente a forma como seria implementado. Durante essa fase, também foi realizada uma análise cuidadosa dos documentos disponíveis, que nos forneceu elementos para a caracterização do contexto e dos participantes envolvidos. Além disso, os alunos foram organizados em díades, com base nas suas afinidades, e foi-lhes dada a oportunidade de escolher os conteúdos e temas a serem abordados durante a criação das histórias digitais. Para concluir esta fase, foram delineados o plano de ação e as respetivas tarefas e desenvolvido o *writer's notebook* (anexo 4), um caderno projetado para auxiliar os alunos no processo de produção das suas histórias.

A implementação efetiva do estudo decorreu entre janeiro e junho de 2022. Durante esse período, procedeu-se à aplicação do primeiro inquérito por questionário, que foi realizado através da plataforma Forms (anexo 5). Em seguida, deu-se início à execução das tarefas relacionadas com a criação de histórias no STJ, enquanto simultaneamente se efetuava uma recolha cuidadosa dos dados. Após algumas aulas a utilizar esta ferramenta, solicitou-se aos alunos o preenchimento de dois questionários em papel (anexo 6), centrado nas questões de envolvimento, intercalados por aulas no STJ. Como parte do processo, foi realizado uma entrevista, diretamente relacionada com o objetivo deste estudo (anexo 7).

No período de julho de 2022 a agosto de 2023, procedeu-se a uma revisão aprofundada da literatura, com o intuito de atualizar a fundamentação teórica do estudo. A entrevista foi transcrita e os dados obtidos foram submetidos a uma análise rigorosa e apropriado tratamento, com vista à obtenção de resultados significativos. Por fim, foi redigida a dissertação, na qual são apresentados os principais resultados e conclusões decorrentes da investigação.

#### 4. A recolha de dados

A recolha de dados desempenha um papel fundamental em qualquer investigação, pois proporciona informações essenciais para a compreensão e análise do fenómeno em estudo. Para obter dados relevantes e confiáveis, é crucial selecionar e implementar estratégias de recolha de dados que devem ser cuidadosamente planeadas, tendo em

consideração os objetivos da investigação, a natureza do fenómeno em estudo e os recursos disponíveis.

O investigador dispõe de vários métodos para realizar a recolha de dados, sendo as observações, entrevistas e documentos (ou artefactos) reconhecidos como as três formas de recolha de dados privilegiadas no contexto da investigação qualitativa (Allison et al., 1996; Atkinson e Hammersley, 1994; Erlandson et al., 1993, citados por Vale, 2004). Segundo Wolcott (1994, citado em Vale, 2004), os dados, numa investigação qualitativa, obtêm-se observando (experimentando), perguntando (entrevistando) e examinando (estudando os materiais).

Neste trabalho de investigação, de natureza empírica, foram utilizadas como formas privilegiadas de recolha de dados o inquérito, a observação e a análise documentos e artefactos. Alguns dados foram registados através de notas de campo, outros por meio de gravações de vídeo (DVD) e/ou áudio e outros em formato fotográfico.

Na tabela 3, é apresentado um resumo das técnicas, fontes, instrumentos e procedimentos adotados na recolha de dados para este estudo.

Tabela 3 - Técnicas e instrumentos, formas de registo e procedimentos

Técnicas e instrumentos		Forma de registo	Procedimento
Inquérito	Questionário	Questionário	Aplicou-se um questionário inicial para compreender o ponto de partida dos alunos da turma em relação à criação de histórias digitais em inglês, identificar as suas necessidades e interesses e avaliar a sua recetividade em relação ao uso do computador na criação de histórias.
		Forms	
		Questionário em papel	Foram aplicados dois questionários em formato físico: um após algumas aulas com recurso ao STJ e outro após a conclusão das histórias no STJ.
	Entrevista	Gravação (audiovisual)	Realizou-se uma entrevista no final do projeto de criação de histórias.
Observação participante		Diário de bordo e notas de campo	Foram registadas em diário de bordo várias notas, em momentos diversos, durante e após as observações.
		Fotografias	Foram capturados, em imagens fotográficas, momentos relacionados com a criação de histórias.

		Gravação (audiovisual)	Foram registradas em vídeo várias aulas que documentam as interações entre os casos durante o processo de criação de histórias.
Documentos (formato digital)	Oficiais		Foram consultados documentos de referência para caracterização do contexto, turma e casos e para planificação das tarefas.
	Pessoais	STJ	As histórias criadas estão disponíveis online.

#### 4.1. Inquérito por questionário

No contexto de investigação, o inquérito é um método utilizado para recolher respostas dos participantes do estudo, podendo ser implementado através de entrevistas ou questionários. No caso específico do inquérito por questionário, trata-se de uma técnica de recolha de dados que envolve a apresentação de um conjunto de perguntas, sobre o tema de interesse para o investigador, ao grupo de participantes em estudo. A informação é recolhida inquirindo os participantes através um formulário/questionário em suporte de papel ou em suporte eletrónico, não havendo lugar à interação entre o investigador e os inquiridos (Vale, 2020). Têm a vantagem de serem fáceis de implementar, de possibilitarem respostas diretas, factuais ou de atitude e de permitirem a classificação das respostas sem esforço (Vale, 2004). Contudo, e a fim de prevenir possíveis problemas de interpretação, adequação, relevância ou outros erros potenciais, é fundamental testar os questionários antes de os implementar (Coutinho, 2014).

No âmbito deste estudo, foram conduzidos dois questionários com o intuito de obter dados relevantes para a investigação. O primeiro questionário (anexo 5), foi desenvolvido utilizando a plataforma Microsoft Forms e foi disponibilizado para preenchimento em casa. Este questionário consistia exclusivamente de perguntas de resposta fechada e, dependendo das respostas fornecidas pelos alunos, direcionava-os para diferentes conjuntos de perguntas. Foi distribuído a todos os alunos da turma, através da plataforma Teams, assegurando o anonimato dos participantes.

Foi aplicado numa fase inicial do estudo com o propósito de contextualizar o interesse dos

estudantes em aprender inglês, avaliar a sua percepção sobre a relevância do inglês no futuro e determinar o seu nível de proficiência na língua. Visou também determinar se os alunos já tinham tido experiências prévias na leitura de histórias em inglês, qual o formato de histórias que preferiam, o tipo de utilização que faziam do computador e a sua auto percepção em relação ao desempenho na utilização deste dispositivo. Estas informações são importantes para compreender o ponto de partida dos alunos em relação à criação de histórias digitais em inglês, identificar as suas necessidades e interesses, avaliar a sua receptividade em relação ao uso do computador na criação de histórias e identificar possíveis obstáculos ou desafios que possam surgir ao longo do processo.

Após o preenchimento pelos alunos, os dados foram processados utilizando a própria plataforma Microsoft Forms, proporcionando assim uma base para a posterior análise qualitativa dos dados.

O segundo questionário (anexo 6), foi entregue aos alunos em formato físico aos alunos, durante e no final da criação das histórias no STJ. Consiste em perguntas de resposta fechada e tem como foco principal fornecer dados sobre o envolvimento dos alunos nas tarefas de criação das histórias, contemplando perguntas direcionadas para os domínios cognitivo, comportamental e afetivo.

No envolvimento comportamental, foram abordados tópicos como a manutenção do foco inclusive perante dificuldades, a participação nas tarefas, o esforço para realizar o trabalho solicitado, a conclusão das tarefas, entre outros aspetos. No envolvimento afetivo, foram explorados sentimentos como ansiedade pelo início das aulas, satisfação em aprender coisas novas, frustração ou aborrecimento durante as aulas, entre outros. No envolvimento cognitivo, foram abordados aspetos como a revisão cuidadosa do trabalho, a procura de soluções para os problemas, o relacionamento de novos conhecimentos com anteriores, a análise de erros cometidos, entre outros.

#### 4.2. Inquérito por entrevista

As entrevistas são um método amplamente utilizado na investigação qualitativa, permitindo aos investigadores obter informações ricas e detalhadas através de interações

diretas com os participantes, que seriam impossíveis de obter de outra forma (Coutinho, 2014). Têm como finalidade obter informações que não podem ser observadas diretamente, como sentimentos, pensamentos, intenções e fatos passados e procuram compreender a perspectiva do entrevistado em relação a um determinado assunto (Vale, 2004). Tal como referem Lincoln e Guba (1985, citados em Vale, 2004), as entrevistas são conversas intencionais que permitem ao investigador e ao informante explorarem o passado, interpretarem o presente e preverem o futuro.

Bogdan e Biklen (1999) afirmam que não há regras fixas que se apliquem a todas as situações de entrevista, mas referem algumas características a ter em conta, para uma entrevista bem-sucedida. Consideram fundamental ouvir atentamente e atribuir importância a cada palavra proferida pelos entrevistados; caso haja dificuldade em compreender o que o entrevistado está tentando expressar, é recomendado solicitar uma clarificação; as perguntas devem ser formuladas com o propósito de esclarecer e não de desafiar, pelo que salientam que é preferível evitar questões que possam ser respondidas apenas com um simples "sim" ou "não", uma vez que os detalhes e nuances específicos são revelados através de perguntas que exigem exploração mais aprofundada.

Existem diferentes tipos de entrevistas que podem ser utilizados numa investigação qualitativa. Entre os tipos mais comuns, estão as entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2014). Nas entrevistas estruturadas, as perguntas são pré-determinadas e, de acordo com Vale (2004), podem ser "abertas", incentivando o participante a ser expansivo sobre um determinado assunto, ou podem ser "fechadas", permitindo apenas respostas dentro de um conjunto de opções pré-definidas.

Já nas entrevistas semiestruturadas, o investigador utiliza um guião de perguntas, sem uma ordem rígida na sua colocação, o que dá ao entrevistador a flexibilidade de explorar outros tópicos relevantes, que surjam durante a entrevista. Segundo Yin (2004), as entrevistas de natureza semiestruturada possuem vantagens, pois, posteriormente, podem reduzir a dificuldade na organização e análise dos dados.



Nas entrevistas não estruturadas, não há um roteiro pré-definido. As questões surgem naturalmente e os entrevistados têm maior liberdade para expressarem suas perspectivas.

Neste estudo, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas. Foi preparado um guião (ver anexo 7) e a investigadora assumiu o papel de entrevistadora. O objetivo desta entrevista foi clarificar alguns aspetos relacionados os dados recolhidos através da observação e dos questionários pós-STJ, e recolher as perceções dos alunos sobre a utilização da ferramenta na criação de histórias digitais, a nível de desempenho e envolvimento.

A entrevista foi conduzida com ambos os casos simultaneamente, após a conclusão da criação das histórias digitais. Decorreu na biblioteca do 1.º ciclo da escola B1, durante o horário letivo. Contou com a colaboração do professor titular, que dispensou os casos de outras atividades durante o período em que a mesma ocorreu. A sessão de entrevista teve uma duração aproximada de vinte minutos e foi gravada em vídeo para posterior transcrição, facilitando assim a análise e o tratamento dos dados.

#### 4.3. Observação

A observação é considerada "a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em atividade, em primeira mão, pois permitem comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz" (Vale, 2004, p. 9). Uma das vantagens das observações em relação às entrevistas reside no facto de que aquilo que é observado não é normalmente controlado pelo investigador. Durante as observações, o investigador vai até ao local onde os eventos estão a ocorrer, na esperança de que estes aconteçam naturalmente, como se ele não estivesse presente. Em contrapartida, nas entrevistas, os tópicos abordados são direcionados e influenciados pelo entrevistador (Vale, 2004).

Durante o processo de observação, o investigador tem a opção de adotar uma postura passiva e externa em relação ao objeto de estudo, ou pode optar por uma abordagem mais interativa, tornando-se um participante ativo. Na segunda abordagem, conhecida como observação participante, o investigador envolve-se ativamente no contexto em estudo, ao mesmo tempo em que observa e regista as interações, comportamentos e fenómenos

relevantes para a investigação. Esta abordagem proporciona uma visão rica e detalhada dos eventos e processos que ocorrem no ambiente observado, sendo particularmente adequada para estudar aspetos relacionados com o indivíduo e quando o objeto de estudo envolve fenómenos únicos ou pouco conhecidos, sendo suficientemente delimitado para ser tratado como um caso específico (Vale, 2004).

Quando o investigador parte para a observação sem uma estrutura pré-determinada, concentrando-se em fazer anotações sobre o que vê e ouve, denomina-se de observação não estruturada. Neste caso, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) devem privilegiar-se as notas de campo extensivas, com narrativas e registos detalhados, como os diários de bordo, onde serão registadas não apenas as observações efetuadas, mas também as reflexões, ideias e preocupações do investigador. Por outro lado, quando a observação é realizada com base num guião estruturado, é designada de observação estruturada.

Ao utilizar a observação participante, é essencial que o investigador esteja consciente do seu papel no contexto observado. Dessa forma, é fundamental estabelecer relações de confiança e compreensão mútua com os participantes, ao mesmo tempo que mantém a objetividade e evita influenciar os eventos ou comportamentos que estão a ser observados. Como tal, é fundamental que o investigador participante encontre um equilíbrio entre a participação ativa e a manutenção de uma postura de observação imparcial, a fim de garantir a validade dos dados recolhidos. Para alcançar esse equilíbrio, o investigador deve estar ciente dos desafios envolvidos e adotar precauções adequadas, sobretudo no que diz respeito à organização cuidadosa e sistemática das observações. Um dos desafios a serem considerados é o facto de desempenhar simultaneamente os papéis de participante e observador, o que pode dificultar o registo eficiente e sistemático das situações observadas, especialmente devido à restrição de tempo ou condições inadequadas. Além disso, é importante estar consciente do risco de ser influenciado pela própria perspetiva, quando o objetivo principal é compreender as perspetivas dos outros (Vale 2014).

Pelo exposto, optou-se pela utilização da técnica de observação participante não estruturada. Esta abordagem permite uma compreensão mais aprofundada e abrangente

dos fenómenos em estudo, ao identificar detalhes que poderiam passar despercebidos por meio de outros métodos de recolha de dados. As observações foram registadas sob a forma de notas de campo e num diário de bordo, que serão devidamente explicados na parte dedicada aos documentos.

No entanto, devido à particularidade de a observadora desempenhar também o papel de professora da turma, enfrentou-se um desafio reconhecido na literatura e previamente referido, relacionado com a dificuldade de tomar notas de forma organizada e sistemática durante as observações. Conscientes dessa limitação e visando garantir a obtenção de informações precisas e abrangentes, optou-se por adotar uma estratégia complementar. Decidiu-se gravar as interações dos casos durante as aulas de criação de histórias com o STJ, possibilitando, assim, uma observação posterior pormenorizada desses registos audiovisuais. Esta abordagem permitiu mitigar a dificuldade inicial de manter notas escritas durante as interações em tempo real, proporcionando a oportunidade de visitar e analisar as gravações para identificar e registar com maior precisão os comportamentos, as reações e as dinâmicas observadas. Esta opção de gravar as interações dos casos, seguida de uma análise cuidadosa das gravações, contribuiu para a obtenção de dados mais completos e consistentes, enriquecendo a qualidade da informação recolhida nas notas de campo e no diário de bordo, conseqüentemente, fortalecendo as conclusões e as interpretações resultantes desta investigação.

#### 4.4. Documentos

No âmbito de uma investigação, os documentos desempenham um papel fundamental na recolha de dados, pois fornecem uma valiosa fonte de informações. Para recolha desses dados é possível recorrer tanto a documentos oficiais como a documentos pessoais. Os documentos oficiais, sejam eles internos ou externos, fornecem informações valiosas sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança e a forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa. Por sua vez, os documentos pessoais consistem em relatos produzidos pelos próprios sujeitos, nos quais descrevem suas próprias ações, experiências, crenças e outros aspetos relevantes. (Aires, 2015).

Os documentos abarcam "tudo o que existe", tanto antes como durante o estudo em questão, o que significa que há uma ampla variedade de fontes documentais para serem exploradas. Como tal, um documento pode assumir diversas formas, não se limitando apenas a textos escritos. Fotografias, pinturas, mapas, áudios, vídeos e outros formatos são exemplos de materiais que podem ser considerados documentos para fins de investigação (Vale, 2004).

Para esta investigação, realizamos a recolha e análise de diversos documentos, incluindo documentos oficiais como atas, orientações curriculares, Projeto Educativo da escola, fichas individuais dos alunos no INOVAR, entre outros, a que fomos fazendo referência ao longo do estudo. Estes documentos foram utilizados como suporte para a caracterização do contexto, incluindo a turma e os casos em análise, bem como para a planificação fundamentada das aulas.

Foram também analisados os documentos da investigadora, que incluem as notas de campo, o diário de bordo (DB), a transcrição da entrevista (TA\_ENT), as respostas aos questionários, fotografias e as próprias gravações audiovisuais. Importa referir que todas as aulas com recurso ao STJ foram gravadas em vídeo, com a câmara posicionada junto aos casos, visando a revisão e análise detalhada das interações ocorridas. Na segunda aula de implementação do projeto, direcionada para o preenchimento do *writer's notebook*, também foram feitas gravações em vídeo, com as câmaras posicionadas de forma a abranger o maior número possível de alunos. Embora, inicialmente, estes tenham manifestado algum desconforto em relação às gravações, rapidamente se habituaram e passaram a agir naturalmente, sem atribuir demasiada importância ao facto de estarem a ser filmados. Esta atitude foi reforçada pela garantia da professora de que nada do que dissessem ou fizessem seria usado para fins de avaliação. Além das gravações em vídeo, também foram feitos registos fotográficos para ilustrar os resultados. Em algumas ocasiões, foram realizadas gravações de áudio para complementar as gravações em vídeo, assegurando assim a captura de todos os momentos relevantes para o estudo. Para fazer esses registos, foram utilizados diferentes dispositivos, como o telemóvel, o tablet e o computador.

Os livros digitais criados pelos alunos são o elemento essencial neste estudo e estão disponíveis para consulta online através de hiperligações específicas (anexo 8).

No contexto da ética de investigação, foram seguidos os princípios do consentimento informado dos participantes, assegurando que estes compreendiam a natureza do estudo e os seus direitos enquanto participantes. Para preservar a confidencialidade dos dados, optou-se por utilizar códigos ou identificadores, garantindo assim o anonimato dos participantes quando necessário. Além disso, foram obtidas as autorizações e consentimentos apropriados dos participantes e/ou seus representantes (ver anexo 1), em total conformidade com os princípios de consentimento informado e confidencialidade.

No contexto das entrevistas, seguimos os mesmos princípios éticos. O consentimento informado foi obtido antes das entrevistas, garantindo que os participantes estivessem plenamente informados sobre o processo. Para preservar o anonimato, os nomes foram codificados nas transcrições e na descrição do estudo. Essas medidas éticas foram aplicadas de forma rigorosa para proteger os direitos e a privacidade dos participantes, assegurando a integridade e a confiabilidade dos dados recolhidos.

## 5. A análise de dados

A análise da informação recolhida ao longo de um estudo desempenha um papel fundamental e desafiador no processo de investigação. De acordo com Vale (2004), a análise de dados consiste em organizar e relatar eventos, permitindo a identificação dos aspetos essenciais para uma descrição mais precisa dos acontecimentos.

Com uma variedade de métodos de recolha de material empírico disponíveis, como entrevistas, observação direta, análise de artefactos, documentos, registos culturais, registos visuais e experiências pessoais (Miles & Huberman, 1994), é essencial adotar uma abordagem analítica cuidadosa e minuciosa. Para orientar esse processo, vários autores de referência têm fornecido orientações e diretrizes valiosas para conduzir uma análise de dados rigorosa e consistente, estabelecendo procedimentos e etapas metodológicas específicas (Bardin, 2011; Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2015; S. B. Merriam & Tisdell, 2015; Miles & Huberman, 1994).

Miles e Huberman (1994) consideram três etapas para a análise de dados: (1) redução de dados; (2) apresentação dos dados; (3) conclusões e verificação. A redução dos dados é um processo contínuo, finalizando apenas com a redação do relatório (Vale, 2004). Durante esta fase ocorre a seleção, transformação e organização de todos os dados recolhidos, de modo a que se consiga retirar as conclusões. Existem várias formas de reduzir os dados: através de resumo, seleção de parágrafos, frases, entre outros.

No que diz respeito à segunda etapa, Vale (2004) considera que "uma boa apresentação dos dados é o melhor caminho para validar a análise qualitativa" (p. 64). Neste momento, o investigador reúne as informações que foram previamente organizadas e condensadas, com o objetivo de simplificar e selecionar as informações complexas num todo ainda mais seletivo e simplificado. Para alcançar esse objetivo, podem ser utilizadas matrizes, esquemas, tabelas ou gráficos, que permitem visualizar e sintetizar os dados de forma mais clara e compreensível. Esta apresentação estruturada e organizada dos dados contribui para a validação e confiabilidade da análise qualitativa, facilitando a interpretação dos resultados e a identificação de padrões e tendências relevantes (Vale, 2004).

Por fim, a terceira etapa da análise de dados tem como objetivo esclarecer e validar as conclusões obtidas. Inicialmente, as conclusões podem ser incipientes, no entanto, à medida que o processo avança, estas conclusões vão-se tornando mais sólidas e fundamentadas. É essencial que as conclusões sejam nítidas, bem fundamentadas e possam ser validadas por meio de evidências. Isto garante a robustez e a confiabilidade dos resultados da investigação. Portanto, esta etapa requer uma análise cuidadosa e rigorosa, para que as conclusões sejam consistentes com os dados e possam contribuir para o conhecimento científico na área de estudo (Vale, 2004).

O processo de análise de dados é cíclico e interativo, envolvendo várias iterações entre as etapas de recolha, análise e interpretação (Creswell, 2015; Miles & Huberman, 1994). Esta abordagem cíclica proporciona ao investigador a oportunidade de visitar e aprofundar a compreensão dos dados ao longo do processo de análise. Permite também que o investigador refine e ajuste as conclusões à medida que novas informações são reveladas e uma compreensão mais completa emerge. A figura 5 ilustra essa dinâmica de interação

contínua, promotora de um refinamento de análise progressivo e de uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo.

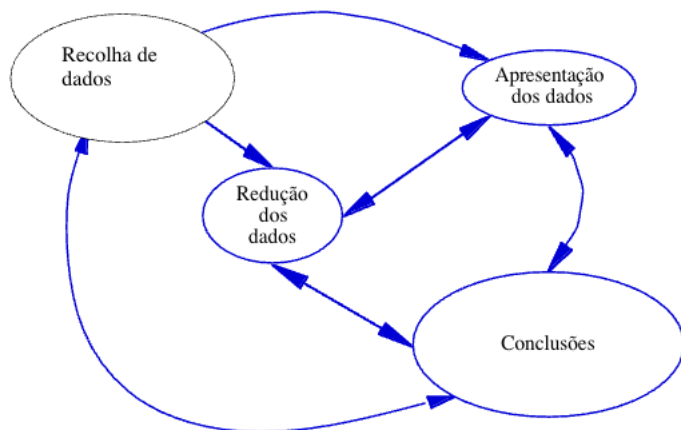


Figura 5 - Análise dos dados: modelo interativo (adapta de Miles & Huberman, 1994, em Vale, 2004)

Neste trabalho de investigação, as categorias de análise consideradas foram desenvolvidas a partir do cruzamento do problema e das questões de investigação, da revisão da literatura realizada e da redução de todos os dados recolhidos.

Tabela 4 - Categorias e subcategorias de análise

Tema I – Desempenho dos alunos		
Categoria: conhecimentos e capacidades		
Subcategorias	Componentes	Indicadores
Compreensão		Compreensão do que é solicitado
Conceitos		Aplicação correta dos temas e conteúdos abordados/solicitados
Comunicação	Escrita	<i>Focus on Forms</i> : correção ortográfica e gramatical <i>Focus on Meaning</i> : intenção comunicativa
Representações	Gráficas	Adequação das imagens ao conteúdo/contexto
Procedimentos e estratégias	Convencionais	Utilização de procedimentos e estratégias baseados na aprendizagem em sala de aula (consulta do manual, perguntar ao professor)
	Não convencionais	Utilização de estratégias e procedimentos não baseados na aprendizagem em sala de aula (envolvem imaginação e perspicácia: e.g. consultar dicionários físicos ou <i>online</i> , tradutores online; pesquisas na internet)
Sistematização do produto final (história/narrativa escrita)		Concordância com o que é solicitado
Tema II – Envolvimento dos alunos		

Categoria: Envolvimento Comportamental

Subcategorias	Indicadores
Atenção	Foco (tempo de permanência na tarefa)
Empenho	Dedicação, esforço e persistência
Participação	Envolvimento ativo nas tarefas

Categoria: Envolvimento Afetivo

Subcategorias	Indicadores
Sentimentos positivos	Curiosidade, satisfação, entusiasmo e gozo/prazer
Sentimentos negativos	Frustração e aborrecimento

Categoria: Envolvimento Cognitivo

Subcategorias	Indicadores
Esforço mental	Apresentação de narrativas escritas/histórias de acordo com o solicitado (tema e conteúdos) Atenção ao conteúdo gráfico, à forma e ao significado das narrativas escritas/histórias Utilização de estratégias de resolução de problemas adequadas

Tema III – Trabalho colaborativo

Categoria: Colaboração

Subcategorias	Indicadores
Entreajuda	Troca de ideia entre pares Apresentação de sugestões

A qualidade deste estudo foi assegurada através de uma abordagem metódica e cuidadosa em todas as fases da investigação, quer com a seleção criteriosa dos participantes, a definição precisa dos casos de estudo e a aplicação detalhada das entrevistas foram fundamentais para garantir a confiabilidade dos dados; quer com a triangulação dos dados obtidos a partir de diferentes fontes e recolhidos ao longo do tempo e a descrição pormenorizada realizada contribuíram para a qualidade de todo o processo investigativo (e.g. Yin, 2004; Vale, 2004). Além disso, foram rigorosamente respeitados os princípios éticos, incluindo o consentimento informado e a preservação do anonimato, o que contribuiu para a integridade do estudo. A análise aprofundada dos dados, realizada com técnicas de codificação e categorização, permitiu uma interpretação cuidadosa dos resultados.



Neste capítulo, apresentaremos o percurso da intervenção didática realizada no âmbito deste estudo, com foco na criação de histórias digitais no STJ. Será feita uma descrição geral da estrutura das aulas/projeto, incluindo a sua calendarização. Por fim, descreveremos as aulas dedicadas especificamente à criação de histórias digitais, fornecendo uma visão abrangente da forma como foram implementadas.

### 1. O percurso da intervenção didática

As aulas de inglês são ministradas regularmente durante a semana, especificamente às terças e quintas-feiras, com uma duração de 60 minutos cada. Às terças-feiras, as aulas têm lugar das 13:30 às 14:30, enquanto às quintas-feiras, decorrem das 14:30 às 15:30.

O planeamento destas aulas segue geralmente a estrutura e os conteúdos delineados no manual escolar adotado. A maioria das atividades propostas é retirada diretamente do manual.

Apesar de nem sempre ser fácil abranger os três domínios do ensino da língua - oralidade, leitura e escrita - num período de 60 minutos de aula, procuramos fazê-lo de forma consistente. No âmbito da oralidade, incentivamos os alunos a participar em pequenos diálogos, recitação de trava-línguas e outras atividades que promovam a fluência e compreensão oral. A nível da leitura, são explorados textos curtos e adequados ao nível de proficiência dos alunos, encorajando a leitura em voz alta, frequentemente acompanhada de exercícios de compreensão. Quanto à escrita, embora seja uma área ainda muito insipiente neste nível de ensino, incentivamos a prática através de exercícios que envolvem o preenchimento de lacunas, a ordenação de frases e a produção de pequenos textos, geralmente relacionados com temas específicos e estruturados de forma semelhante a outros previamente estudados. Neste contexto, as aulas são organizadas de modo a incorporar exercícios que visam o desenvolvimento de todos os domínios. Durante as sessões dedicadas à criação de histórias digitais no STJ, o foco centrou-se especificamente na área da escrita.

Para a implementação do projeto de criação de histórias digitais no STJ adotou-se, desde o início, uma abordagem de intervenção em estrita colaboração com os participantes.

No início da investigação, foram apresentados aos alunos o objetivo do estudo, as suas fases ou etapas, e o método de implementação planeado. Com a intenção de promover o trabalho colaborativo, a investigadora sugeriu a formação de grupos compostos por dois elementos. Importa salientar que este processo foi totalmente voluntário, permitindo que os alunos se agrupassem conforme suas preferências e afinidades. Não foram aplicados quaisquer critérios específicos na criação dos grupos. Dado tratar-se de um projeto que envolvia colaboração, a docente considerou importante ter em consideração as afinidades dos alunos. Esta abordagem visava assegurar que, durante a criação das histórias digitais, os alunos estivessem plenamente concentrados no projeto, evitando possíveis conflitos e desentendimentos. No total, foram constituídos nove grupos, dos quais oito eram compostos por dois elementos e um grupo por três elementos. É relevante notar que os grupos formados eram bastante homogêneos em termos de conhecimento académico, competências digitais e comportamento.

De referir, que um dos alunos, com necessidades educativas especiais, não participou na investigação devido às suas características individuais. Desde sempre, esse aluno realizou trabalhos adaptados às suas necessidades específicas, e, neste caso, não possuía as competências necessárias para realizar as tarefas propostas no âmbito deste estudo.

Após a fase inicial, predominantemente dedicada ao cumprimento de formalidades, procedeu-se à seleção das temáticas para a criação das histórias digitais. Considerando que o nível de proficiência desses alunos se enquadra no nível A1, caracterizando-se como um utilizador elementar, a definição das temáticas revelava-se essencial. Ao delimitar claramente as temáticas proporcionava-se uma base de trabalho sólida, evitando uma complexidade excessiva que pudesse desviar os alunos do foco estabelecido, permitindo-lhes trabalhar com conteúdos que estavam ao alcance da sua compreensão.

Neste contexto, foi concedida aos alunos a liberdade de escolha de dois temas entre seis possíveis, detalhados no ponto seguinte. Os temas propostos estão associados aos seis

módulos em que o manual escolar se encontra dividido e são considerados parte integrante das aprendizagens essenciais do 4.º ano de escolaridade. Foram dedicadas várias aulas à sua exploração, entre os meses de novembro e fevereiro.

Entre março e abril, decorreram as aulas dedicadas à criação das histórias digitais na plataforma STJ. Como parte integrante desse processo, foram destinadas duas aulas para o registo dos alunos na plataforma e mais duas para a planificação das histórias. A maioria das aulas de criação das histórias digitais foi realizada na biblioteca escolar. Também é importante salientar que essas aulas nem sempre ocorreram de forma sequencial e contínua, pois foram intercaladas com outras destinadas à avaliação dos alunos, bem como outras atividades desenvolvidas pelo professor titular.

O anexo 9 apresenta um quadro resumo da intervenção didática, com as datas de implementação das aulas e um sumário das mesmas, incluindo os conteúdos trabalhados.

Durante a intervenção didática, deparamo-nos ainda com desafios e obstáculos que exigiram ajustes nos planos estabelecidos. Esses constrangimentos serão explorados com maior detalhe no capítulo VI.

## **2. As aulas de exploração dos conteúdos: abordagem didática**

Dado que a investigadora é simultaneamente a docente responsável pela leção da disciplina de inglês da turma, foi essencial coordenar esforços para garantir, simultaneamente, a qualidade do estudo e a leção dos conteúdos sem comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Como tal, e considerando que se trata de um nível de ensino em que os conhecimentos de língua inglesa ainda estão em fases iniciais, era fundamental explorar alguns conteúdos programáticos antes de avançar para o processo de criação de histórias, com o objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos e rever conceitos gramaticais trabalhados no ano letivo anterior.

Nesse sentido, optou-se por lecionar dois módulos do manual escolar antes de iniciar a criação das histórias digitais, sendo que estes módulos se encontravam organizados por temáticas específicas. Para escolher quais os módulos a serem lecionados, e procurando ir

ao encontro dos interesses dos alunos, a docente solicitou a participação dos mesmos nesse processo. Para tal, apresentou aos alunos as diversas temáticas/módulos presentes no manual escolar: (1) *My body and the five senses* (O meu corpo e os cinco sentidos); (2) *My home and my neighbourhood* (A minha casa e meu bairro); (3) *Food is great* (A comida é ótima); (4) *Every day* (Todos os dias); (5) *Let's visit the animals* (Vamos visitar os animais); e (6) *The sun is shining* (O sol está a brilhar).

Após uma análise das várias temáticas e conteúdos presentes em cada módulo, a maioria dos alunos expressou a preferência pelos módulos 1 e 5. O módulo 1, intitulado *My body and the five senses* explora a temática da família e a descrição física, enquanto o módulo 5, *Vamos visitar os animais* aborda os animais selvagens e domésticos. Nestes módulos, para além das temáticas principais, são explorados ainda o caso possessivo, a utilização do verbo "have got" e as preposições de lugar. Ficaram assim definidos os temas "família" e "animais" e estabeleceu-se que todas as narrativas deveriam girar em torno destas temáticas, ficando o enredo ao critério de cada grupo.

As aulas de exploração destes módulos decorreram entre novembro e fevereiro e as atividades propostas tiveram como suporte o manual escolar, tendo-se procurado incorporar o uso do computador em algumas dessas aulas. O nosso objetivo era o de solicitar a realização de algumas atividades no STJ, tendo, para o efeito, sido criados dois livros coletivos, a nível de turma (figura 6). Estes livros também podem ser consultados acendo às hiperligações facultadas no anexo 8. No entanto, devido a vários contratemplos, explorados com mais detalhe no capítulo VI, esta integração não foi bem sucedida.

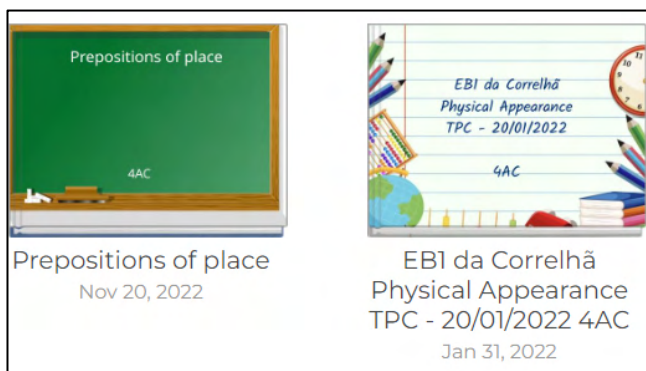


Figura 6 - Livros coletivos da turma

Durante o mês de novembro trabalhou-se o módulo 1, cuja temática principal era a família. Reviram-se graus de parentesco e apresentou-se vocabulário novo. Explorou-se a descrição física de pessoas, nomeadamente a nível da estrutura corporal, altura, características do rosto e cabelo. Consolidou-se o verbo *to be* e *have got*, aprendendo a diferenciar o uso das duas formas verbais em contexto: *his eyes are blue; he has got blue eyes*. Lecionaram-se ainda as partes do corpo humano.

Com o intuito de sensibilizar e despertar o interesse para as histórias digitais trabalhou-se uma pequena história presente no manual, nas suas várias versões: tradicional (no livro); digital (construída no computador); formato multimodal (vídeo). Explorou-se o conceito de *storytelling* e história digital, incentivando os alunos a discutir quais os elementos que diferenciam uma versão das outras.

O mês de dezembro contemplou a avaliação de conhecimentos, com aulas dedicadas à revisão de conteúdos, ficha de avaliação e entrega e correção da mesma. Desenvolveram-se ainda conteúdos relacionados com a época natalícia.

Em janeiro, deu-se início à exploração do módulo 5, centrado no tema "animais". Uma vez que este módulo representava praticamente o último do manual, abrangia conteúdos de módulos anteriores, nomeadamente as preposições de lugar. Assim sendo, tornou-se necessário abordar esses conteúdos previamente. Para tal, foram realizadas as atividades do módulo 2 que contemplavam essas aprendizagens, antes de avançar para o módulo 5.

Para a exploração do módulo 5 seguimos uma abordagem semelhante à utilizada no módulo 2, com os alunos a realizar as atividades propostas no manual escolar. Exploramos animais selvagens e domésticos e também revimos as preposições de lugar. Os alunos aprenderam a descrever animais, identificando as suas características principais. Ao longo das aulas, voltamos a ler e interpretar uma história do manual, analisando as diferentes versões: tradicional, digital e multimodal. Também lemos e interpretamos um pequeno texto chamado "O meu animal de quinta favorito", que serviu como modelo para a produção de um texto coletivo sobre outro animal. Desta forma, evidenciamos que,

mesmo com uma compreensão básica da língua, é possível criar textos com significado. Estas aulas decorreram entre o início de janeiro e o fim de fevereiro, contemplando pelo meio, algumas atividades de familiarização e exploração do STJ, que se descrevem com mais detalhe no ponto seguinte.

Após a leção destes dois módulos e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ano anterior, consideramos que os alunos já dispunham de um leque satisfatório de vocabulário e estruturas gramaticais. Isso possibilitou a transição para a fase seguinte da intervenção didática, que foi especificamente orientada para o projeto de criação de histórias no STJ.

### 3. STJ na prática: as aulas de criação de histórias digitais

Com o intuito de preparar os alunos para produzir as suas histórias digitais no STJ, durante a exploração do tema "animais", procurou-se integrar esta ferramenta nas aulas. Assim, no decorrer do mês de janeiro, introduziram-se pela primeira vez os computadores portáteis na sala de aula permitindo que os alunos iniciassem o registo nesta plataforma.

Dado que os computadores portáteis não pertenciam ao departamento do 1.º ciclo, foi necessário efetuar um pedido para a sua utilização nas aulas de inglês, o que também implicava o seu transporte de e para a biblioteca escolar, num carrinho apropriado para o efeito (figura 7).

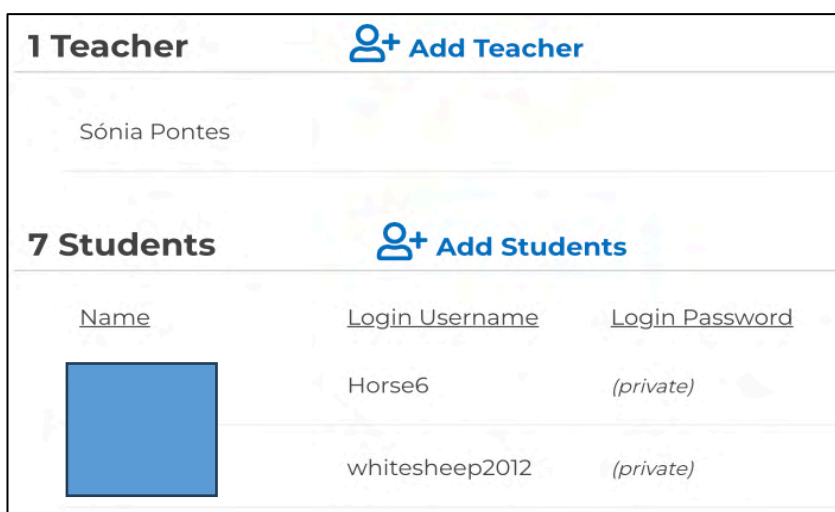


Figura 7 - Portáteis requisitados para a aula

Com o intuito de simplificar esta logística, procedeu-se a um sorteio para designar quem ficaria responsável por ir buscar e devolver esse carrinho, além de distribuir e recolher os

portáteis em todas as aulas.

Foi necessário um total de duas aulas para que todos os alunos concluíssem o registo no STJ. Este procedimento envolveu a criação de uma turma no STJ pela professora, à qual os alunos deveriam aceder através de um link disponibilizado no Teams e inserindo uma palavra-passe fornecida pela docente. Durante o registo, cada aluno utilizou o seu próprio nome e número. Esta metodologia permitiu à professora identificar facilmente o trabalho de cada aluno, garantindo simultaneamente a sua privacidade. Adicionalmente, como *username*, foi sugerido que cada aluno adotasse o nome de um animal, seguido de um número (figura 8).



The screenshot shows the STJ platform interface. At the top, it displays '1 Teacher' with a profile picture of Sónia Pontes and an 'Add Teacher' button. Below this, it shows '7 Students' with an 'Add Students' button. A table lists the registered students with their names, login usernames, and login passwords.

Name	Login Username	Login Password
[Redacted]	Horse6	(private)
[Redacted]	whitesheep2012	(private)

Figura 8 - Exemplo do registo de 2 alunos

A opção de permitir que os alunos efetuassem o seu próprio registo na plataforma do STJ foi intencional, visando proporcionar-lhes um primeiro contato com essa ferramenta. O objetivo era familiarizá-los tanto com a plataforma em si como com a utilização regular dos computadores portáteis nas aulas.

Após o registo de todos os alunos, foram dedicadas mais duas aulas à exploração das funcionalidades do STJ. Seguindo as propostas de atividade apresentadas pela própria ferramenta (figura 9), os alunos realizaram algumas tarefas essenciais para a elaboração das suas histórias digitais. Estas sugestões, como se pode constatar na figura 8, são apresentadas de forma clara e organizada, fornecendo instruções detalhadas e exemplos

visuais para diversas etapas fundamentais na criação das histórias digitais, incluindo a inserção de imagens, texto e áudio. O intuito destas orientações é facilitar o processo criativo dos alunos, oferecendo uma base estruturada para a construção das suas histórias no STJ.

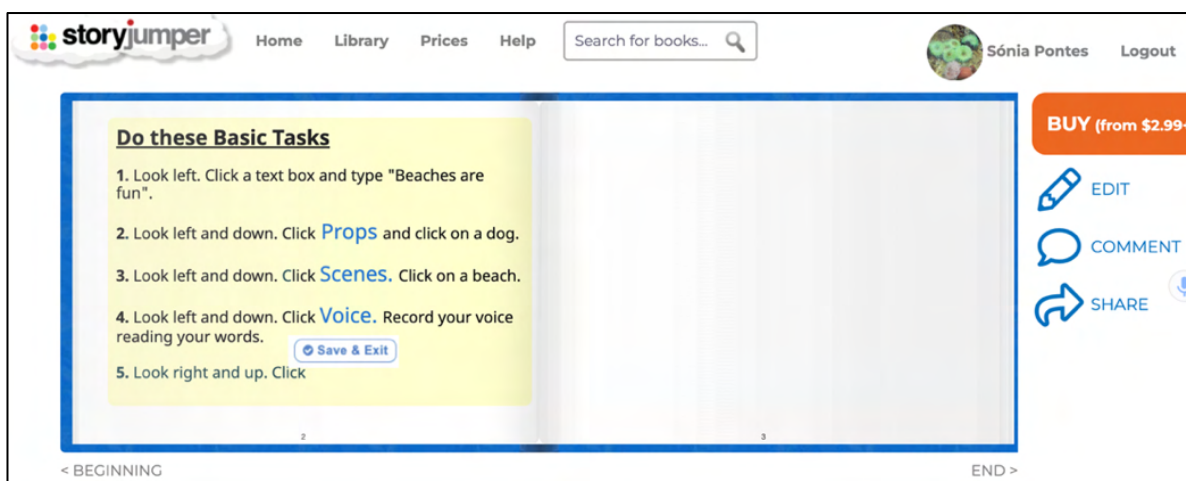


Figura 9 - Sugestões de tarefas para exploração do STJ

Foram ainda propostas outras atividades, entre as quais se inclui a conceção de uma capa de livro, que deveria conter, no mínimo, uma imagem e um título. Além disso, os alunos foram encorajados a criar uma ou duas páginas, inserindo imagens, fundos e uma ou duas frases (figura 10).



Figura 10 - Trabalho de pares de exploração do STJ

Os alunos trabalharam em pares, uma vez que esta seria a organização escolhida para a



construção das histórias digitais. Desta forma, estávamos a proporcionar-lhes a experiência do trabalho colaborativo, compartilhando ideias e conhecimentos, e explorando a dinâmica de trabalho conjunto no contexto do STJ. Devido a vários constrangimentos, que serão explorados mais detalhadamente no ponto 3, do capítulo VI, não foi possível continuar a utilizar os computadores portáteis como recurso complementar, nas aulas de exploração dos conteúdos temáticos.

Entre as aulas de exploração do STJ e as de criação das histórias digitais, prosseguiu-se com a exploração dos conteúdos previamente planeados. Foram lecionadas cerca de cinco aulas sobre o tema dos animais, após as quais se deu início ao projeto de criação das histórias digitais. Como descrito na literatura, o processo de escrita é complexo, envolvendo diversas etapas e tomadas de decisão (Tavares & Barbeiro, 2011). Requer a combinação de conhecimentos em áreas como gramática, vocabulário e organização de ideias, além de exigir esforço e criatividade (Moses & Mohamad, 2019). Tendo em conta essas premissas, o nível de proficiência A1 dos participantes neste estudo e a abordagem do ensino da escrita adotada, baseada no processo (Badger & White, 2000), com o intuito de auxiliar os alunos neste processo, foi-lhes disponibilizado o *writer's notebook* (anexo 4). Este documento corresponde ao planeamento da história e foi concebido para facilitar a organização das ideias. Compreende fichas informativas sobre localização temporal e espacial, personagens, entre outros elementos, além de vocabulário relacionado com cada um desses aspetos. Para além das fichas informativas, contém fichas de trabalho onde os alunos registaram vocabulário específico das temáticas a incluir nas histórias, bem como qualquer outra palavra que considerassem relevante.

Após a conclusão das aulas dedicadas ao estudo das temáticas e à elaboração dos planos das histórias, procedeu-se à criação das histórias digitais no STJ. Como mencionado anteriormente, devido à inviabilidade do uso de computadores na sala de aula, foi necessário deslocar os alunos à biblioteca escolar dos 2.º e 3.º ciclos para realizar essa atividade. Estas aulas realizaram-se exclusivamente na biblioteca escolar, ocorrendo entre março e abril, num total de seis aulas, cada uma com a duração de sessenta minutos. A meio deste período, houve uma avaliação formal das aprendizagens dos alunos, para a qual

foram reservadas duas aulas.

A docente tinha a intenção de manter a utilização dos computadores como parte integrante das suas aulas, não se limitando apenas à aula de familiarização do STJ, planeando incorporá-los na exploração dos conteúdos que ainda estavam por ser lecionar. Contudo, devido a restrições relacionadas com a aplicação e os equipamentos informáticos, viu-se obrigada a adiar essa utilização, reservando-a para a etapa de criação das histórias, propriamente dita.

Para garantir que as aulas na biblioteca fossem produtivas e para aproveitar ao máximo o tempo disponível, foram estabelecidas algumas diretrizes: os alunos deveriam estar prontos para sair quando a professora chegasse à sala, munidos do *writer's notebook*, manual e estojo; sair da sala por ordem alfabética e de forma organizada; usar sempre os mesmos computadores, para permitir o acesso a possíveis imagens previamente guardadas; na hora de arrumar, cada grupo era responsável por encerrar corretamente o seu computador; regressar à sala seguindo o mesmo padrão.

As aulas começavam com a deslocação à biblioteca, onde os alunos partilhavam um computador por grupo (pares). Para a criação das histórias no STJ, tal como anteriormente referido, foram definidos dois temas obrigatórios: animais e família, mas cada grupo tinha a liberdade para explorar esses temas de forma criativa e independente.

A dinâmica do trabalho era da responsabilidade de cada grupo, com os seus membros a decidir quem escrevia, quem pesquisava imagens e quem fazia alterações nas mesmas, entre outras tarefas. Os alunos tinham a liberdade de pesquisar palavras em dicionários online e utilizar imagens encontradas na internet (uma vez que os livros não seriam partilhados publicamente). No entanto, não era permitida a tradução de frases ou parágrafos completos.

Neste capítulo, iremos apresentar os principais resultados do estudo em relação ao desempenho e envolvimento da turma e dos casos, durante a criação de histórias digitais no STJ. O capítulo está dividido em três partes distintas. Na primeira parte, realizaremos uma análise global abrangendo a turma como um todo. Na segunda parte, concentraremos nossa atenção no desempenho dos casos. Por fim, na terceira parte, exploraremos o envolvimento dos casos.

Estes resultados são baseados nos dados recolhidos ao longo da investigação, incluindo os resultados do questionário inicial, dos dois questionários pós-STJ, das produções escritas (histórias) dos alunos, da transcrição da entrevista e das observações realizadas. Por fim, discutiremos os resultados obtidos.

### 1. A turma e a criação de histórias no STJ

Tal como referido anteriormente a turma onde se desenvolveu o estudo é composta por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo 7 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, integrando um aluno com necessidades educativas especiais, que não participou no estudo, pelos motivos expostos no capítulo anterior.

De uma forma geral, os alunos revelaram interesse e motivação na aprendizagem da língua inglesa, o que está em consonância com as respostas fornecidas no questionário inicial *Getting to know you better* (anexo 6). Dos 12 alunos que o preencheram, todos reconhecem a importância de adquirir competências na língua inglesa para o seu futuro. Afirmaram ainda gostar de aprender inglês e nenhum reconheceu ter dificuldades na sua aprendizagem. Consideram também possuir um nível de inglês bom ou muito bom (anexo 6), o que está de acordo com as avaliações atribuídas no final do ano letivo, em que não foram registadas menções de insuficiente e a maioria obteve avaliações de bom e muito bom.

No que diz respeito ao contexto desta investigação, importa referir que metade dos alunos que responderam a esse questionário (anexo 6) relataram ter lido histórias em inglês

anteriormente, enquanto a outra metade afirmou nunca o ter feito. A maioria também respondeu que utiliza o computador algumas vezes por semana, principalmente para fazer trabalhos escolares e pesquisas. É relevante salientar que os alunos que responderam que nunca tinham lido histórias em inglês manifestaram interesse em fazê-lo e que todos os que responderam ao questionário expressaram vontade de escrever histórias digitais em inglês. De acordo com os registos do diário de bordo da investigadora, este interesse em criar histórias digitais foi evidente desde o momento em que os alunos tiveram o primeiro contato com o STJ, cujos sentimentos de entusiasmo e curiosidade manifestados são indicadores do seu envolvimento afetivo.

Dado o grande entusiasmo demonstrado por todos os alunos, foi dada liberdade para exploração da ferramenta, tendo apenas sido solicitado que inserissem um cenário, um pequeno texto e uma personagem. (DB)

Mostraram também estar comportamental e cognitivamente envolvidos quando, no final dos 30 minutos designados para a realização da atividade, a maioria já tinha concluído com sucesso pelo menos uma das tarefas solicitadas (figura 11), revelando dedicação e foco na realização das mesmas.

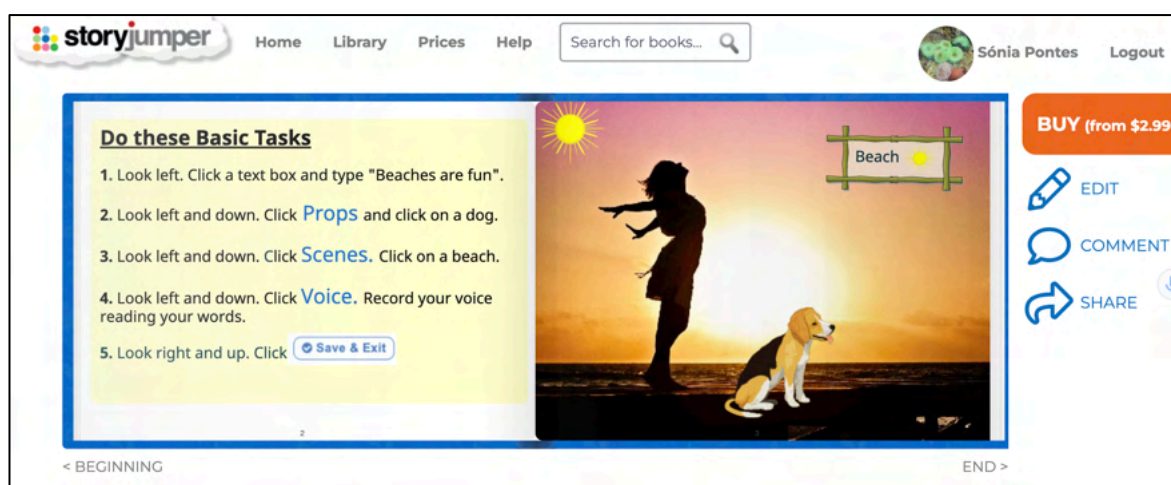


Figura 11 - 1.ª tarefa no STJ

Contudo, ao longo das aulas de criação das histórias digitais, os alunos foram enfrentando algumas dificuldades. De acordo com os registos do DB da investigadora, um dos principais desafios estava relacionado com o parco conhecimento vocabular em inglês, o que dificultava a criação de frases contextualizadas e coerentes, que no seu conjunto, fizessem sentido. Esta dificuldade foi particularmente experienciada por uma aluna com dislexia,

que ao longo do projeto de criação de histórias foi evidenciado falta de envolvimento afetivo com expressões como:

estou farta disto (nota DB)

Quando questionada pela professora, para o facto de estar farta da tarefa respondeu:

porque não sabemos mais o que escrever (nota DB)

No entanto, mesmo com algumas evidências isoladas de desinteresse e desmotivação, todos os alunos se mostraram empenhados nas tarefas, com vários alunos a manifestarem interesse em criar outros livros para além do solicitado (registo no DB). No final do projeto havia um total de 64 livros criados. Desses 64 livros, 9 deles tinham produzidos especificamente no âmbito do determinado para este estudo, respeitando as temáticas estipuladas, família e animais: (1) The zoo animais; (2) Quiz family, animals and geography; (3) Family dinner; (4) Puppy Alfa; (5) I love my family; (6) The zoo; (7) My friends; (8) Adventures with Anna; (9) Family in farm. Embora, nem todos estes 64 livros tenham sido concluídos e alguns tenham sido escritos em português, esse número evidencia o interesse, o empenho e a dedicação dos alunos, que são fortes indicadores do seu envolvimento a nível cognitivo, comportamental e afetivo, na criação de histórias digitais. Os livros digitais criados podem ser consultados através das hiperligações facultadas no anexo 8.

No que se refere ao seu desempenho, com base nas histórias criadas, verificamos que, em termos de produção escrita, todos os grupos respeitaram o tema solicitado, com apenas dois grupos a não conseguirem um produto final coerente e compreensível. Uma das histórias, *My friends*, embora, no geral, apresente frases simples e gramaticalmente corretas, não estabelece uma sequência lógica entre os acontecimentos, de página para página.

Ao analisar as páginas 1 e 2 do referido livro (figura 12), é possível compreender a intenção dos autores da história, que é apresentar as personagens, procurando respeitar o tema “família”. Uma das personagens, é amiga da que se apresenta na página 1 e a outra é prima.



Figura 12 - Páginas 1 e 2 do livro “My friends”

Nas páginas 3 e 4 (figura 13), observa-se a preocupação em introduzir na história a temáticas “animais”.

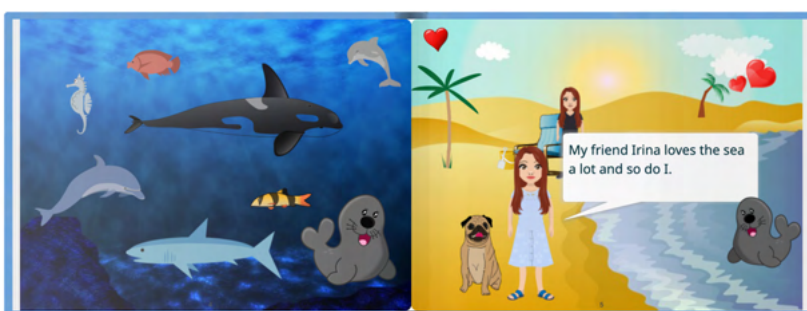


Figura 13 - Páginas 3 e 4 do livro “My friends”

Contudo, a história acaba por não ter continuidade nas páginas seguintes (figura 14), uma vez são introduzidos cenários e texto completamente descontextualizados.



Figura 14 - Páginas 5 e 6 do livro “My friends”

A mudança de um cenário na praia (figura 12), onde são discutidas as preferências de uma personagem, para um ambiente totalmente (figura 13) diferente acontece sem um elo identificável. Esta falta de contextualização persiste nas páginas seguintes, com transições abruptas de uma página para outra. Isto dificulta a compreensão da história e torna desafiante perceber a intenção comunicativa por trás da sua criação.

Por outro lado, na outra história, intitulada “Adventures with Anna”, identifica-se uma clara intenção comunicativa e uma sequência lógica entre os acontecimentos, mas apresenta frases complexas e gramaticalmente incorretas (figura 15), que acabam por comprometer a sua compreensão.



Figura 15 - Páginas 1 e 2 do livro “Adventures with Anna”

Repare-se, no entanto, na riqueza dos cenários em ambas as histórias, com imagens criteriosamente selecionadas e posicionadas, reveladoras do empenho e dedicação colocados na tarefa.

Nos restantes livros, para além dos aspetos gráficos, verifica-se intenção comunicativa e sequência lógica entre os acontecimentos, resultando em produções criativas e bem conseguidas. As imagens da figura 16 foram retiradas do livro *Quiz family, animais and geography*, criado por outro grupo desta turma, onde, em vez de criarem uma história, os alunos optaram por fazer um livro de desafios.

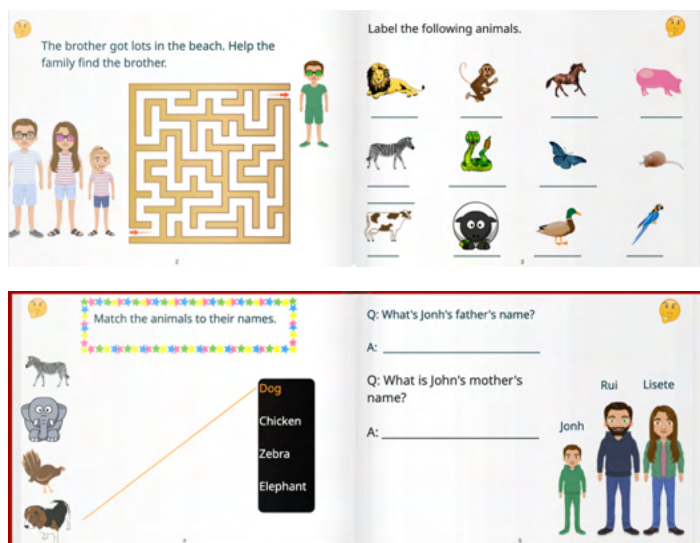


Figura 16 - Livro de desafios

## 2. O caso 1 e a criação de histórias no STJ

### 2.1. Um retrato do caso 1

O caso 1 é uma díade constituída por dois alunos do sexo masculino, um com nove anos e o outro com dez. Quer o aluno 1 (AO1), quer o aluno 2 (AO2) têm tido um desempenho académico muito bom, ao longo do 1.º ciclo. Na disciplina de inglês, o desempenho manteve-se constante ao longo dos dois últimos anos letivos, tendo ambos obtido a menção qualitativa de muito bom em todos os períodos escolares.

O AO1 sempre mostrou muito interesse na aprendizagem da língua inglesa, sendo muito focado nos resultados académicos e revelando constantemente a sua preocupação com as datas das fichas de avaliação e com os conteúdos das mesmas. Evidencia métodos de trabalho e estudo e em contexto de sala de aula, é um aluno empenhado, que faz sempre questão de esclarecer as suas dúvidas, não se inibindo de questionar a professora as vezes que considerar necessárias. O AO2, por seu lado, nunca demonstrou muita preocupação com estes aspetos, mas, tal como o AO1, mostra muito interesse na aprendizagem do inglês e revela métodos de trabalho e estudo. Ambos os alunos são um pouco introvertidos, sendo esta característica mais evidente no AO2, que se mostrava sempre mais reservado nas intervenções que fazia, quer de forma voluntária, quer por solicitação da professora.

Os dois têm um bom relacionamento com os pares, sendo que o aluno AO1 demonstra ter espírito de liderança, não se coibindo de expor as suas ideias que acabam por ser aceites pelos colegas.

A este respeito, atente-se na figura 17, retirada do DB, que resume a sua opinião, corroborada pelos restantes colegas, aquando da formação das díades e da necessidade de formar uma tríade ou de manter três alunos a trabalhar individualmente. O aluno sugeriu formar um grupo de 3, ideia que recebeu total concordância dos colegas, visto que todos concordaram com a ideia de trabalharem em conjunto para poderem ajudar-se mutuamente ao longo do processo de criação das histórias.



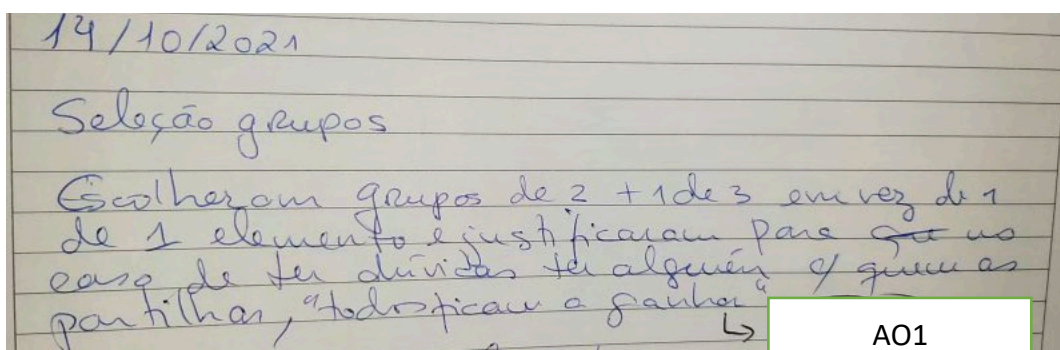


Figura 17 - Justificação para elaboração de grupo de 3 elementos (C1\_AO1)

## 2.2. O desempenho do caso 1

O desempenho na criação das histórias no STJ foi analisado a partir da história “The zoo” (hiperligação no anexo 8), criada pelos alunos AO1 e AO2, com base em cinco categorias: compreensão, conceitos, comunicação, representações e procedimentos e estratégias, sendo que para cada categoria se apresentaram os respetivos indicadores (ver tabela 4, capítulo III).

No que diz respeito às categorias “compreensão” e “conceitos”, verificou-se que o caso 1 compreendeu claramente o que se pretendia, tendo criado uma história em conformidade com as diretrizes predeterminadas.

No caso específico em análise, observa-se que o caso 1 (C1) foi capaz de utilizar predominantemente o presente do indicativo, único tempo verbal lecionado, e vocabulário do tema “animais” na criação da história. A figura 18 apresenta os textos das páginas 1 e 2 do livro produzido.

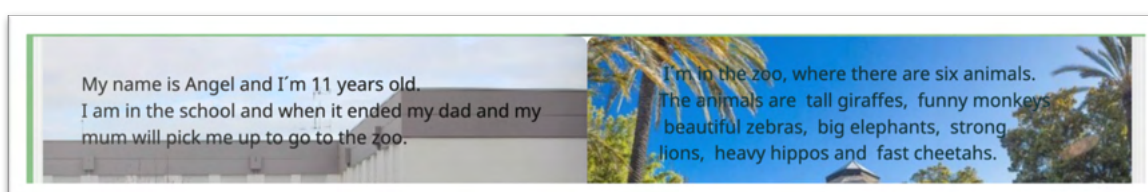


Figura 18 – Texto das páginas 1 e 2, respetivamente, do livro do C1

Na página 1, verifica-se a preocupação dos alunos em relacionar os conteúdos aprendidos, na medida em que fazem uma apresentação da personagem (conteúdo programático da disciplina) e procuram inserir vocabulário do tema “família”. É importante ressaltar a

intenção comunicativa (categoria de análise “comunicação”) evidente no texto da primeira página, que serve como introdução para a história. Destacamos ainda a correção ortográfica e gramatical presente na maioria das frases, com exceção daquelas que requeriam a aplicação de conhecimentos para além dos preconizados nas aprendizagens essenciais: “... in the school, and when it ended...”. Atente-se na preocupação da utilização das formas curta e longa do verbo “to be” (“I’m” e “I am”), na correção da frase “My name is Angel and I’m 11 years old”, na correção dos plurais “tall giraffes”; “funny monkeys”, etc., com a utilização do adjetivo no singular e sempre antes do nome.

Ao avançarmos na história, observamos ainda os alunos do C1 conseguiram expressar as suas ideias de forma clara e coerente, com frases simples e adequadas aos seus conhecimentos e nível de proficiência (figura 19).

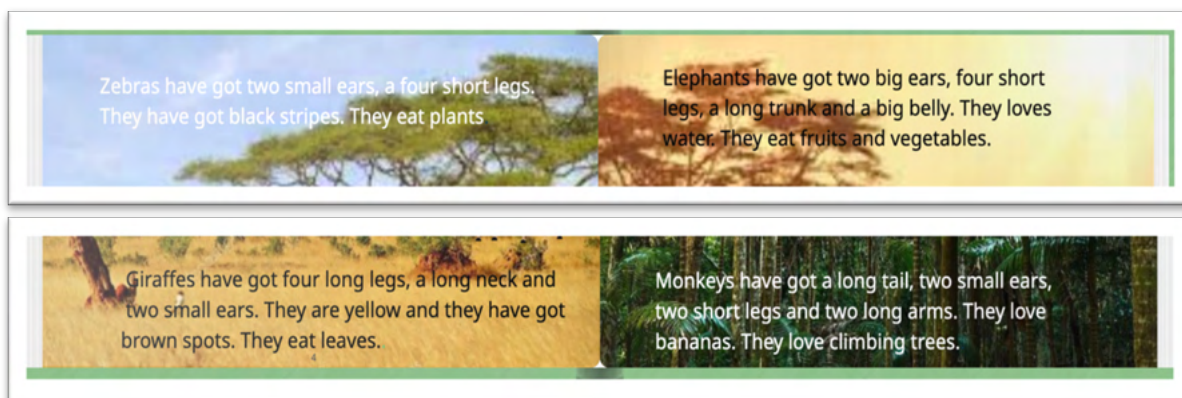


Figura 19 - Páginas 3, 4, 5 e 6, respetivamente, do livro do C1

Atentando nas produções textuais da figura 18, continua a ser observável a correção ortográfica e gramatical das construções frásicas, com destaque para o uso do determinante artigo definido “a”, aquando da utilização do singular:

“Giraffes have got four legs, a long neck...” (figura 18, p. 3)

“Monkeys have got a long tail, two small ears...” (figura 18, p. 4)

... four short legs, a long trunk and a big belly. (figura 18, p. 6)

Como se verifica, a correção ortográfica e gramatical é consistente, havendo apenas a assinalar duas incorreções:

“... a four short legs...” (figura 18, p. 5) em vez de “... four short legs...”

“They loves water.” (figura 18, p. 6) em vez de “They love water.”

No que diz respeito à categoria procedimentos e estratégias, constatamos que, ao longo da criação da história no STJ, os alunos utilizaram estratégias convencionais e não convencionais para resolver os desafios que surgiram durante o processo. Essas estratégias incluíram o uso do tradutor online, do dicionário, do *writer's notebook*, pesquisas na internet, procurar a ajuda da professora e colegas, entre outras. Estas ações foram registadas nos vídeos das aulas gravadas e foi corroborada na entrevista.

AO2: Nós, quando não sabíamos uma palavra em inglês... Nós normalmente perguntávamos à professora; E às vezes íamos ao dicionário, outras vezes íamos ao Google Tradutor... Transcrição da entrevista (TA\_ENT)

No excerto que se apresenta a seguir, retirado da primeira gravação em vídeo (OBSV\_VD1) o aluno AO1 questiona seu colega de grupo, AO2, sobre a forma como ele escreveu "pai" em inglês, enquanto verifica no *writer's notebook* (figura 20) a confirmação da grafia da palavra.

AO1: É assim que se escreve "father"? Tu não sabes? É pai! Também dá para pôr "dad". (OBS\_VD)

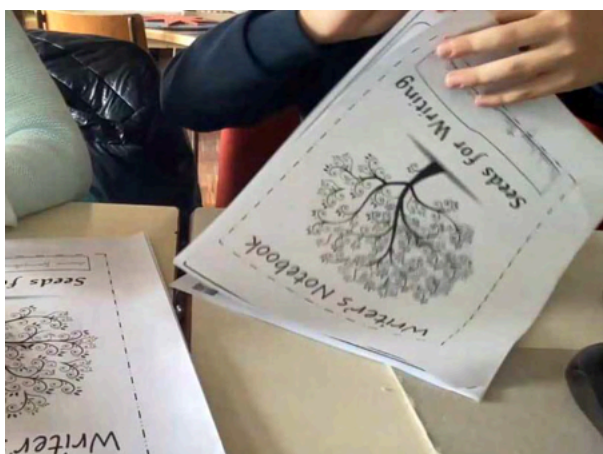


Figura 20 - Consulta do *writer's notebook* para esclarecimento de dúvidas (OBS\_VD)

O excerto da seguinte interação, retirada de uma outra gravação (OBSV\_VD1) evidencia a colaboração entre casos, com a intervenção da aluna AA1 do caso 2 (C2), que chamou a atenção do colega AO1, do C1, para um resultado de tradução obtido através do google tradutor.

C2\_ AA1: Mom? O que é que diz ali? Tá mal escrito, mãe! Tá mal escrito.

C1\_ AO1: Não.

C2\_ AA1: Mom. Ali diz mom, no tradutor

C1\_ AO1: É mom!(com entoação de quem acredita que está bem escrito)

C2\_ AA1: É com u!

C1\_ AO1: Não! (consultando o “*writer’s notebook*”)

C2\_ AA1: É, é!

C1\_ AO1: Ah, pois é.

C2\_ AA1 Mum é com u!

C1\_ AO1: Pois é, pois é.

C2\_ AA1: Oh, teacher, mum é com u. O tradutor tem um erro.

Após ter sido chamada para ajudar com esta questão, a professora lembrou que apesar de se aceitarem as duas formas, “mom” e “mum”, a primeira se reporta ao inglês americano e que em contexto de aprendizagem preferimos a utilização da versão britânica “mum”.

A preocupação com a correção ortográfica e gramatical (categoria comunicação) foi constante ao longo do processo de criação das histórias, sendo inúmeras as evidências registadas nas várias gravações que se realizaram. A seguir apresenta-se mais um excerto de uma conversa, agora apenas entre os elementos do caso 1, registado na OBS\_VD2.

AO1: Vamos, hum... agora escrevemos... os animais são... Como é que é? Os animais são?

AO1 e AO2 (simultaneamente): The animals, hum...

Aluno não identificado: Is

AO1: Como é que é?

Aluno não identificado: There is

AO1: Acho que é assim.

AO2: Agora deixa estar. Are...

AO1: Não, mas é are.

AO2: The animals are...

AO1: The animals are a...

AO2: A giraffe, a giraffe... Com dois efes

AO1: Hum... não. Espera aí, espera aí. Como é que se põe alto? Hum...

AO2: Tall. A tall...

Durante esta interação, os alunos discutiam entre si, em voz alta, a frase que pretendiam inserir na sua história: “Os animais são...”. Facilmente concluíram que seria “The animals...”, mas tinham muitas dúvidas sobre a forma verbal correta. Uma aluna da turma, apercebendo-se das dificuldades, disse-lhes que seria “is”, retificando depois para “there is”. Quer o AO1 quer o AO2, concordam com a indicação, mas ao registar, escrevem não o que lhes disseram, mas sim: “the animals are”. Após um pequeno período de reflexão apercebem-se que esta será a forma correta e continuam com a produção textual. Repare-se ainda nesse cuidado colocado na ortografia, quando o AO2 interroga o colega por forma a certificar-se que “giraffe” se escreve com 2 “f”, e na preocupação de criar frases mais ricas, com recurso a adjetivos. A figura 21 apresenta o texto resultante dessas interações, um texto coerente, sem erros ortográficos ou gramaticais.

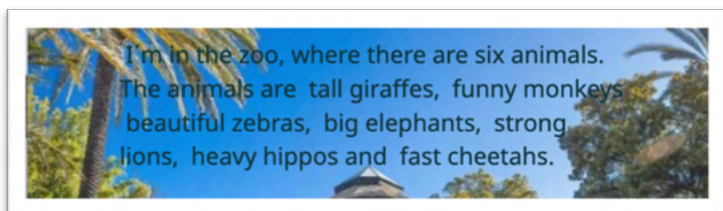


Figura 21 - Página 2 da história "The zoo"

Em relação à categoria “representações”, cujo indicador é a adequação das imagens ao conteúdo, a análise das imagens selecionadas pelos alunos para suas histórias revelou-se essencial para verificar a coerência entre o texto e as representações visuais.

Na figura 22, que apresenta as páginas 2 e 3 do livro criado pelos alunos, é claramente evidente a coerência entre a imagem e o texto.



Figura 22 - páginas 1 e 2 do livro

Na página 2, por exemplo, a cena retrata de forma precisa o contexto em que a história se desenvolve, com o personagem "Angel" a aguardar, no exterior da escola, a chegada dos seus pais para levá-lo ao zoo. Na sequência, na página 3, vemos a família já no zoo, cujo texto refere quais os animais que vão visitar, contextualizando a história.

Nas páginas 4 e 5 (figura 23), onde se descreve o macaco, a cena é representada com árvores, aparentemente bananeiras, com um macaco em cima de uma delas. Na página 5, ao falar das zebras, a imagem mostra as zebras na savana.

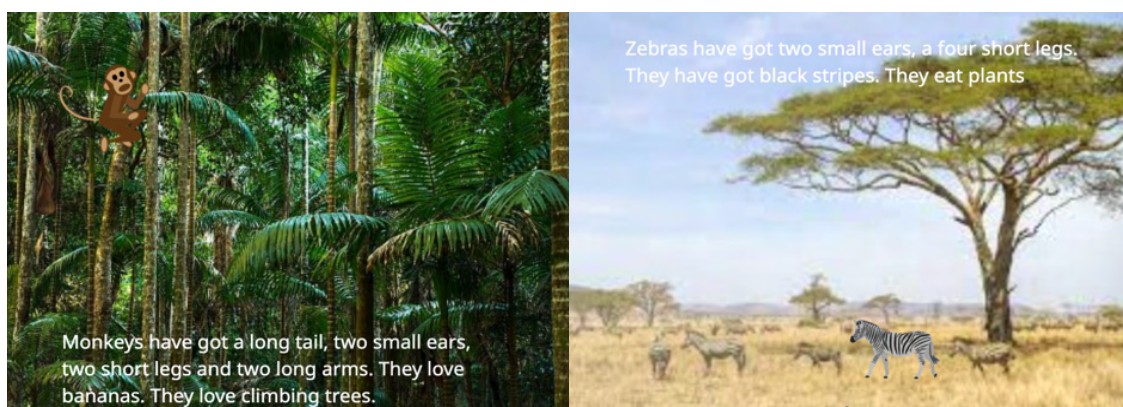


Figura 23 - Páginas 4 e 5 do livro

Na figura 24, na página 7, descrevem-se os leões e mais uma vez se apresenta a savana como pano de fundo. A página 8, mostra o regresso das personagens a casa, exibindo uma moradia com um jardim ao seu redor, encaixando-se perfeitamente no contexto da história.

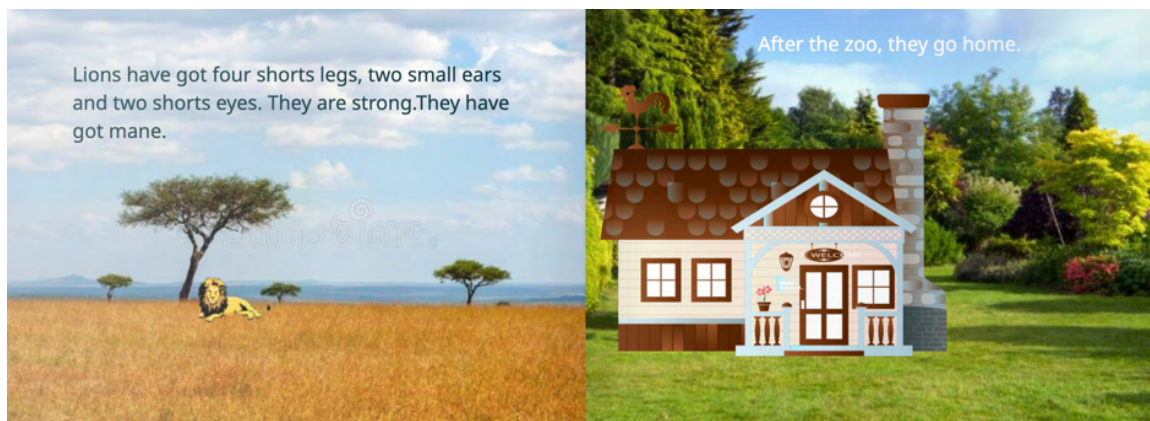


Figura 24 - Páginas 7 e 8 do livro

Como se pode ver, a coerência entre as ilustrações e o conteúdo escrito é mantida ao longo de toda a história, com todas as imagens do livro em total harmonia com o texto.

### 2.3. O envolvimento do caso 1

Nesta etapa do estudo, o nosso objetivo é compreender o envolvimento do caso 1 durante o processo de criação de histórias no STJ. A categoria "envolvimento" engloba três dimensões, ou subcategorias, fundamentais: comportamental, afetiva e cognitiva. Estas categorias são essenciais para a compreensão do nível de envolvimento do caso durante o processo criativo. Abordaremos cada uma delas, iniciando pela análise de dados relativa ao envolvimento comportamental.

#### *Envolvimento comportamental*

Para compreender o envolvimento comportamental do caso 1 na criação de histórias no STJ, analisamos o "empenho" e a "atenção" dos alunos. Utilizamos indicadores como o foco, a dedicação, o esforço e a persistência, tendo como fontes de dados as gravações em vídeo, as respostas aos questionários pós-STJ, a transcrição da entrevista e as histórias produzidas.

Em relação ao empenho, observamos que os alunos demonstraram um elevado grau de dedicação ao longo de todo o processo de criação da história. Nunca se contentaram com soluções mais simples e empenharam-se em cumprir com os objetivos que tinham estabelecido, independentemente do trabalho adicional que isso pudesse implicar. Um exemplo desse empenho foi evidenciado quando optaram por criar todos os fundos ou

cenários das páginas utilizando imagens obtidas da internet, em vez de utilizar as opções disponíveis na galeria do STJ. A figura 25 ilustra uma cena na qual uma das escolas do agrupamento é apresentada, situando a ação no espaço de forma contextualizada e personalizada, o que reflete o empenho dos alunos em enriquecer a narrativa com elementos relevantes e significativos.

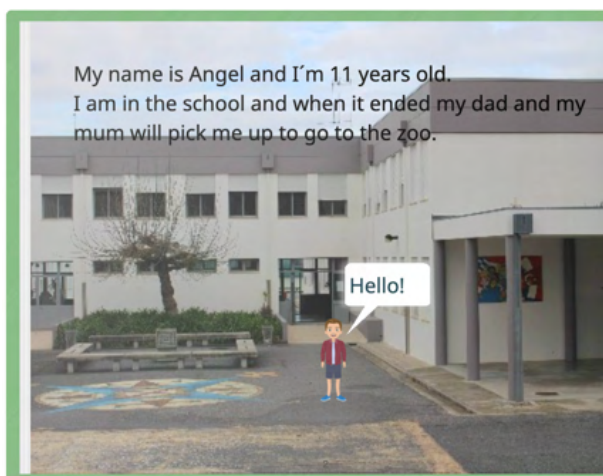


Figura 25 - Página 1 do livro, cujo fundo é uma das escolas do agrupamento

Na figura 26, podemos observar a imagem da capa e da página 2 da história, evidenciando o cuidado e a atenção dedicados pelos alunos a essa tarefa. A escolha estratégica de uma imagem do exterior do zoo de San Diego para a capa e outra do interior do mesmo para a página 2 é notável, pois permite situar as personagens em espaços específicos dentro do mesmo local, conferindo coesão e realismo à narrativa.



Figura 26 - Capa e página 2 do livro, situando as personagens no mesmo local, mas em espaços diferentes.



Numa conversa retirada da gravação das aulas, ouve-se a seguinte interação entre a aluna 1, do caso 2, e os alunos do caso 1:

C2\_AA1: San Diego Zoo Safari Park! Ei, que fixe! Agora podiam pôr tipo aqui um menino, ou assim.

C1\_AO2: Sim, podíamos pôr tipo o pai e a mãe.

C1\_AO1: Mas, onde (nome da aluna). Olha, pomos aqui nesta também os pais a buscar o menino (referindo-se à cena da escola)?

C2\_AA1: Não, aí chega.

C1\_AO2: Sim, chega. Qual vamos usar?

C1\_AO1: Não! Vamos fazer uma personagem própria. Tipo, criar a nossa.

A conversa inicia-se com a aprovação, por parte da AA1, da imagem selecionada para a localização da história, o "San Diego Zoo Safari Park". Em seguida, a conversa evolui para uma discussão sobre a criação de personagens adicionais, como o pai e a mãe, utilizando não apenas as imagens disponíveis no STJ, mas criando personagens próprias. A atenção e o esforço dedicado pelos alunos na seleção e criação das personagens são evidentes. Eles demonstram interesse em criar algo próprio, indicando uma participação ativa e comprometida no processo de criação da história. Esta abordagem reflete o empenho dos alunos em dar mais vida à história através dos elementos gráficos, bem como a preocupação em aplicar o conhecimento adquirido nas suas produções. O diálogo também reflete uma colaboração efetiva tanto dentro dos casos com entre casos e restantes grupos, onde os alunos discutem ideias e tomam decisões em conjunto. De facto, esta dinâmica de entreajuda no grupo e entre os grupos foi evidenciada durante a entrevista, onde os alunos expressaram claramente sua preferência pelo trabalho em grupo. Eles destacaram que esta abordagem colaborativa proporciona uma oportunidade para se ajudarem mutuamente, permitindo compartilhar ideias e esclarecer dúvidas

Investigadora (INVT): (...) durante as aulas de inglês, vocês preferem trabalhar em grupo/pares ou individualmente?

AO2: Grupos.

AO1: Em grupos.

INVG: Em grupos porquê? Pode começar quem quiser.

AO2: Posso começar... (gesticulando). Porque, hum, se tivermos uma dúvida,

podemos perguntar ao colega do grupo para nos ajudar e...

AO1: É, pelas mesmas razões (acenando afirmativamente).

A figura 27, que abrange as páginas 3 a 6, continua a evidenciar o empenho dos alunos na seleção de imagens. Considerando que vários dos animais descritos vivem na savana, os alunos optaram por escolher imagens diferentes do mesmo habitat, evitando repetições.

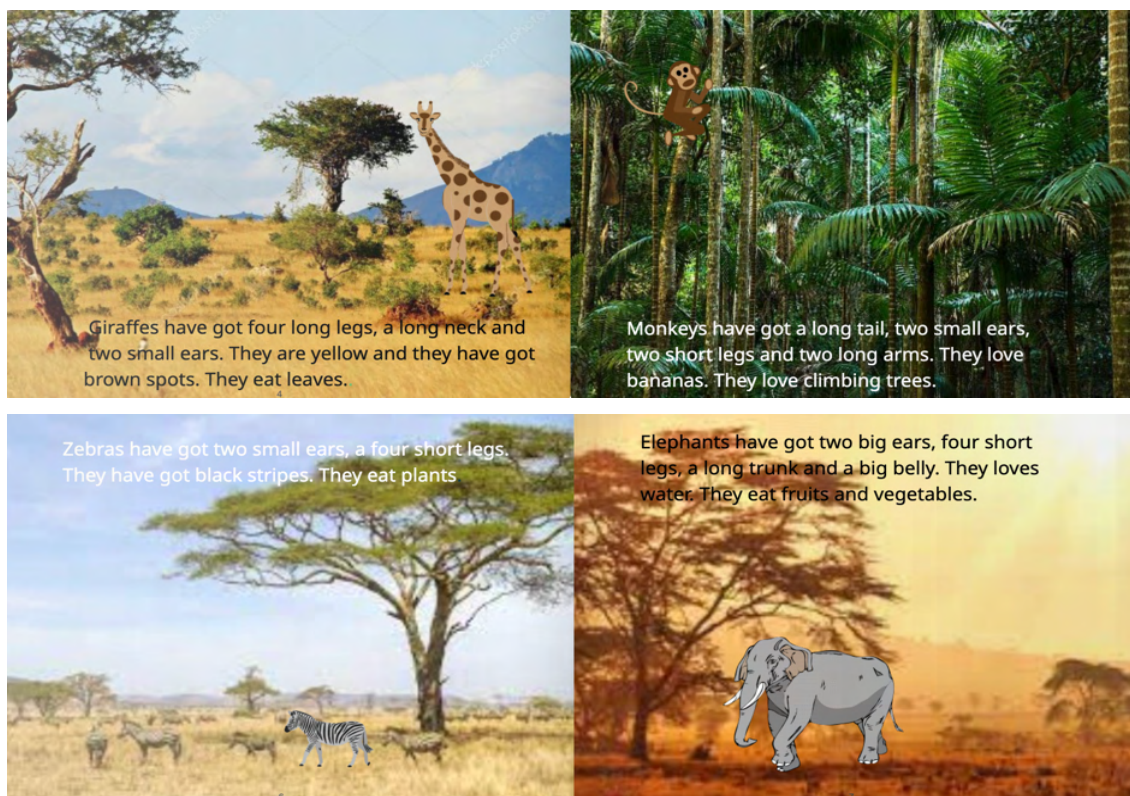


Figura 27 - Páginas 3, 4, 5 e 6 do livro

Na página 4 (figura 28), o macaco foi estrategicamente posicionado numa árvore, demonstrando que os alunos recorreram à rotação da imagem para alcançar esse efeito .

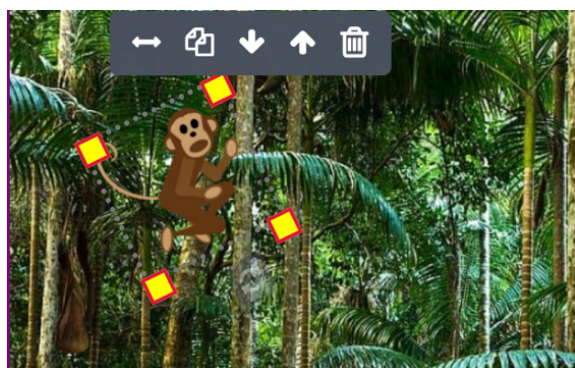


Figura 28 - Rotação da imagem

Ao longo das gravações, foram observados alguns momentos de descontração e brincadeira por parte dos alunos, os quais, na nossa análise, não comprometeram o desenvolvimento das tarefas. Durante as diversas aulas de construção das histórias no STJ, os alunos mantiveram-se envolvidos e interessados no processo criativo, permanecendo ativos na execução das tarefas. Essa constatação é fortalecida pelos dados dos dois questionários pós-STJ, sendo que um deles foi aplicado após quatro aulas de utilização da ferramenta (figura 29) e o outro no final.

Nome: AO1  
Na aula de inglês do dia 10/03/2022

		SIM	NÃO
Envolvimento Comportamental	Mantive-me focado, mesmo quando tive dificuldades (de compreensão e/ou de realização das tarefas).	X	
	Participei em todas as tarefas.	X	
	Tentei dar sempre o meu melhor, mesmo quando estava a ser difícil.	X	
	Trabalhei até acabar o que me foi pedido.	X	
	Fiz de conta que estava a trabalhar.		X
	Não fui muito participativo.		X
	Estava a fazer outras coisas, quando devia estar atento.		X
	Prestei atenção e ouvi atentamente.	X	
		X	

Nome: AO2  
Na aula de inglês do dia 10/03/2022

		SIM	NÃO
Envolvimento Comportamental	Mantive-me focado, mesmo quando tive dificuldades (de compreensão e/ou de realização das tarefas).	X	
	Participei em todas as tarefas.	X	
	Tentei dar sempre o meu melhor, mesmo quando estava a ser difícil.	X	
	Trabalhei até acabar o que me foi pedido.	X	
	Fiz de conta que estava a trabalhar.		X
	Não fui muito participativo.		X
	Estava a fazer outras coisas, quando devia estar atento.		X
	Prestei atenção e ouvi atentamente.	X	
		X	

Figura 29 - Respostas dos AO1 e AO2, respetivamente, ao questionário pós-STJ

É possível verificar que tanto o AO1 como o AO2 indicaram que mantiveram o foco, mesmo quando se depararam com dificuldades. Além disso, ambos mencionaram que se esforçaram para dar sempre o seu melhor e que participaram ativamente em todas as tarefas relacionadas com a criação das histórias. Os dados recolhidos no questionário pós-STJ apresenta respostas exatamente iguais, sugerindo um envolvimento comportamental consistente e comprometido durante todo o processo de criação das histórias. Esta congruências nas respostas indica que ambos os alunos estiveram empenhados e comprometidos com as tarefas ao longo das várias etapas do projeto, o que demonstra a importância que lhe atribuíram e a dedicação aplicada para conseguir um bom resultado.

Com o intuito de validar as respostas do questionário pós-STJ, durante a entrevista a investigadora reiterou a pergunta, de acordo com o relato que se segue:

INVG: Vocês acham as aulas em que trabalharam com o STJ contribuíram para que vocês se sentissem assim? Interessados, focados...

C1 e C2: Sim.

INVG: (...) Vocês acham que estiveram concentrados e focados durante as aulas?

C1\_C2: Sim.

De seguida, a professora investigadora questionou se o STJ tinha sido o fator fundamental para esse comportamento e os alunos assentiram. Quando questionados sobre onde se sentiam mais interessados e concentrados, se nas aulas com o uso do computador ou nas aulas tradicionais, todos responderam que se sentiam mais envolvidos e concentrados nas aulas com o uso do computador.

### *Envolvimento afetivo*

Para a análise do envolvimento afetivo, baseamo-nos em indicadores relacionados com os sentimentos expressos pelos alunos durante o processo de criação das histórias no STJ. Especificamente, procuramos identificar se os alunos demonstraram curiosidade, satisfação e interesse ao participarem nessas tarefas. Ao analisar os sentimentos positivos e/ou negativos, podemos perceber o grau de entusiasmo e prazer que os alunos encontraram ao utilizar a ferramenta e como esses sentimentos influenciaram a experiência vivenciada pelos alunos.

De acordo com o excerto da TA\_ENT a experiência foi positiva e ambos os alunos gostaram de criar histórias com recurso ao STJ. Consideraram essa atividade como uma das mais agradáveis durante todo o processo, tendo um dos alunos referido que gostou da mesma por ser uma novidade.

INVT: O que é que vocês gostaram mais desta experiência toda, o que gostaram menos? Gostaram da experiência, não gostaram?

C1\_AO1: Eu gostei da experiência... A tarefa que eu mais gostei foi fazer a história.

C1\_AO2: Eu também. (...) porque foi uma coisa nova que nós fizemos.

As afirmações dos alunos são confirmadas pelas gravações das aulas, uma vez que ao longo do tempo em que decorreu o projeto, são evidentes o entusiasmo e a animação demonstrados por ambos os alunos, bem como a postura descontraída e relaxada com que conduzem as tarefas. Durante as gravações, é possível observar alunos desinibidos, trocando piadas entre si e com outros grupos, sem medo de pedir ajuda, apresentar

sugestões, dar ideias e trocar opiniões. A título de exemplo, relatamos um episódio ocorrido durante o processo de seleção das imagens para a personagem da mãe, quando o AO2, sugere uma das figuras presentes no banco de imagens do STJ, dizendo divertido “parece uma professora”, ao que o colega responde “ya”, rindo também. Este momento reflete a atmosfera descontraída em que os alunos estavam imersos durante a criação das histórias e parece encontrar confirmação nas respostas dadas aos quatro questionários pós-STJ (figura 30), cujas respostas foram iguais para os dois elementos do caso.

Envolvimento Afetivo	Prestar atenção e ouvir atentamente.	
	Estava ansioso pelo início da aula.	X
Gostei de aprender coisas novas.	X	
Quis compreender o que estava a aprender.	X	
Senti-me bem enquanto estava na aula.	X	
Senti-me frustrado enquanto estava na aula.		X
Senti-me aborrecido enquanto estava na aula.		X
Não queria estar na aula.		X
Senti que não queria aprender.		X

Figura 30 - Respostas ao questionário pós-STJ, iguais no AO1 e AO2

Esta consistência nas respostas dos alunos reforça a ideia de que a experiência com o STJ foi vivenciada de forma positiva e prazerosa, proporcionando-lhes um ambiente favorável para se expressarem livremente e compartilharem as suas ideias durante a criação da sua história.

Durante a entrevista reconheceram que a ferramenta contribuiu para este estado de ânimo na medida em que lhes facilitava o trabalho. Quando confrontados com a possibilidade de escrever uma história à mão, os alunos concordaram que não seria tão interessante como com o STJ, mencionando que escrever manualmente poderia causar desconforto, conforme a TA\_ENT:

INVG: (...) se eu vos mandasse escrever uma história à mão, seria assim tão interessante?

C1\_C2: Não.

C1\_AO1: Ficava com uma mão a doer.

Efetivamente, durante o decorrer desta entrevista, os alunos já haviam manifestado claramente sua preferência pelo uso do STJ para a criação de histórias, pelos mais variados motivos, como pode ser confirmado pelo excerto a seguir:

NVG: E qual vos parece a forma mais interessante de criar histórias ou livros? A tradicional, com lápis e papel? Ou a que tem recurso a uma ferramenta digital? Neste caso, o STJ?

AO2: A que tem recurso a uma ferramenta digital (todos os outros parecem concordar).

INVG: Porquê?

AO2: É.. hum... P'ra mim é, hum... Se tu erras, hum... não é preciso estares a safar. É, clicas num botão e apagas.

AO1: Simplifica a todos.

INVG: Simplifica, simplifica. Porque no papel, se fizermos mal, ou apagamos, ou escrevemos de novo... Não é?

AO2: E depois... E depois, hum, fica... no computador, parece que fica mais limpo do que no papel.

### *Envolvimento cognitivo*

A criação das histórias em conformidade com o tema e conteúdos propostos, bem como a atenção dedicada ao conteúdo gráfico, à forma e ao significado das narrativas, são indicadores significativos do envolvimento cognitivo dos alunos. Estes aspetos foram previamente analisados no âmbito do desempenho, visto estarem interligados e influenciarem-se mutuamente. Com base nesta análise prévia, consideramos que o caso apresentou uma história coerente, mantendo-se fiel ao tema e conteúdos propostos, sem se desviar da temática estabelecida. Foi evidente o cuidado e a dedicação dos alunos em utilizar o vocabulário de forma apropriada e na construção de frases gramaticalmente corretas. Além disso, a atenção dada aos aspetos gráficos também se destacou, revelando o empenho dos alunos em selecionar adequadamente as imagens, ajustar o tamanho e a cor da letra, entre outros aspetos relevantes.

Relativamente à utilização de estratégias para a resolução de problemas, outro indicador do envolvimento cognitivo, os alunos demonstraram estar ativamente envolvidos na medida em que procuraram soluções para os desafios que foram surgindo durante o processo de criação das histórias no STJ. De entre as estratégias utilizadas, destacam-se as pesquisas na internet, a exploração das funcionalidades da ferramenta, o questionamento aos colegas e à professora e a consulta do manual escolar.

Numa das observações registadas em vídeo é visível o entusiasmo e entusiasmo do aluno AO2 ao explicar ao AO1 que já tem uma estratégia para criarem a personagem de acordo com as suas preferências.

AO2: Eu já tenho uma estratégia. Vais, aqui, e dá para mexer assim... (OSVD\_5)

Ele demonstra ter explorado a ferramenta e adquirido conhecimento sobre como realizar determinadas ações, neste caso concreto, mudar a cor do cabelo, deixar careca ou colocar barba. O uso do termo "estratégia" indica que o aluno está a aplicar uma abordagem pensada e planeada para alcançar o resultado desejado. Por outro lado, ao mostrar ao AO1 como mexer na ferramenta, o AO2 demonstra uma atitude proativa e colaborativa, contribuindo para uma dinâmica de trabalho em equipa entre ambos.

A dinâmica da aprendizagem pela descoberta é perceptível desde a primeira aula de utilização do STJ e mantém-se ao longo das várias observações registadas em vídeo. Um exemplo claro dessa abordagem é observado na gravação OBSVD\_1, onde ocorre uma interação entre os elementos da C1 e da C2:

AO2: Como é que se vai ao google?

AA1: Espera aí, tens que ter um separador.

Nesta interação, o aluno AO2 questiona sobre como aceder ao google, evidenciando a sua vontade de explorar novos recursos e ampliar o conhecimento. A aluna AA1 responde prontamente, fornecendo orientações sobre a necessidade de utilizar separadores para manter o STJ aberto enquanto realiza pesquisas. Na foto apresentada na figura 31, registada após a interação descrita, é possível observar a configuração de dois separadores abertos no navegador do computador. Num dos separadores, encontra-se o google tradutor e no outro separador, visualiza-se o STJ.

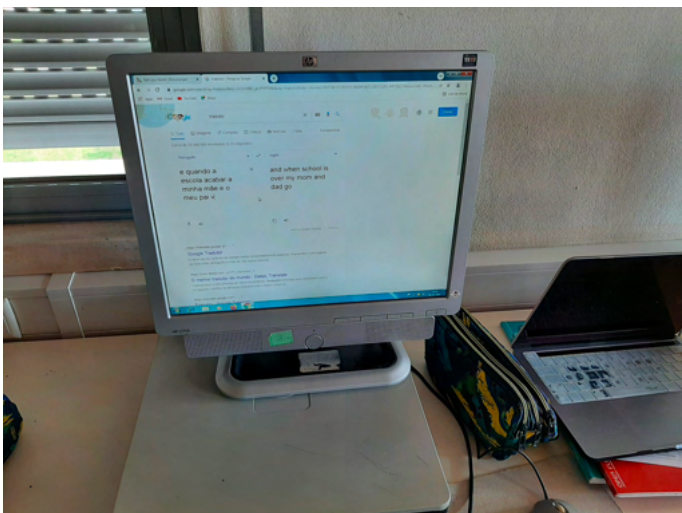


Figura 31 - Utilização de 2 separadores em simultâneo

Numa fase posterior, constata-se que os alunos estavam à vontade com essa abordagem e já conseguiam trabalhar com vários separadores abertos simultaneamente (figura 32).



Figura 32 - Utilização de vários separadores em simultâneo

Durante a entrevista, os alunos confirmaram que recorreram a várias estratégias de resolução de problemas, essencialmente associadas à falta de vocabulário em inglês.

AO2: Nós quando não sabíamos uma palavra em inglês... Nós normalmente perguntávamos à professora.

AO2: E às vezes íamos ao dicionário, outras vezes íamos ao google tradutor...



Ao analisarmos estas respostas, percebemos que os alunos tiveram a iniciativa de utilizar estratégias para ultrapassar a dificuldade de encontrar as palavras em inglês necessárias para a criação das histórias.

Os resultados do questionário pós-STJ (figura 33), cujas respostas foram novamente iguais para os dois elementos do caso, também reforçam e corroboram as informações recolhidas através da entrevista e das observações, de que o caso se encontrava cognitivamente envolvido na criação da história.

Envolvimento Cognitivo	Revi o meu trabalho, cuidadosamente, para ter a certeza de que estava tudo bem feito.	X	
	Procurei diferentes formas de resolver os problemas no meu trabalho.	X	
	Tentei relacionar novos conhecimentos com o que já tinha aprendido.	X	
	Procurei compreender onde errei, quando fiz algo mal.	X	
	Preferi que me dessem a resposta, em vez de tentar descobri-la eu.		X
	Não pensei muito enquanto fazia o trabalho.		X
	Só trabalhei nas partes mais fáceis, deixando as difíceis para o meu colega.		X
	Trabalhei apenas para o mínimo.		X

Figura 33 - Respostas ao questionário pós-STJ, iguais no AO1 e AO2

As respostas dos alunos indicam que eles se empenharam em resolver problemas de forma ativa, procuraram relacionar novos conhecimentos com o que já haviam aprendido anteriormente, demonstraram interesse em compreender onde poderiam ter errado no sentido de melhorar o seu trabalho e se esforçaram na realização das tarefas.

### 3. O caso 2 e a criação de histórias no STJ

#### 3.1. Um retrato do caso 2

O caso 2 é uma díade constituída por duas alunas, ambas com nove anos de idade. Tal como no caso 1, quer a aluna 1 (AA1), quer a aluna 2 (AA2) têm tido um desempenho académico muito bom, ao longo do 1.º ciclo, desempenho esse que se manteve constante ao longo dos dois últimos anos letivos. Ambas obtiveram a menção qualitativa de muito bom em todos os períodos escolares.

A aluna AA1 sempre demonstrou muito interesse na aprendizagem da língua inglesa,

revelando bastante facilidade na compreensão e apreensão dos conteúdos. Evidencia métodos de trabalho e estudo e em contexto de sala de aula, é uma aluna empenhada e trabalhadora. Revela bastante facilidade de expressão oral e escrita, na língua materna, mas o facto de ter alguma dificuldade na pronúncia inglesa leva-a a inibir-se de participar espontaneamente nas aulas da disciplina. Quando tem dúvidas, faz questão de as esclarecer, mas é uma aluna bastante descontraída com os resultados académicos, não demonstrando grande preocupação com estes aspetos. A aluna AA2, por seu lado, é menina mais tímida que raramente participa espontaneamente. Revela hábitos de trabalho e estudo e interesse na aprendizagem, mas dificilmente solicita a intervenção no sentido de esclarecer dúvidas.

Tanto a aluna AO1 como a aluna AO2 têm um bom relacionamento com os seus pares, sendo que a aluna AO2 se destaca pelo seu espírito de liderança, mostrando-se proativa ao ajudar os colegas de forma espontânea e ao partilhar as suas ideias.

### 3.2. O desempenho do caso 2

No que se refere ao desempenho do caso 2 na criação da sua história, nas categorias de "compreensão" e "conceitos", observa-se que compreendeu o que se pretendia, criando uma história em consonância com as diretrizes estabelecidas e aplicando de forma adequada os temas e conteúdos abordados nas aulas. No entanto, também foram identificadas algumas dificuldades, nomeadamente em adaptar o seu nível de conhecimento à produção escrita, através da simplificação dos textos e da utilização do presente do indicativo.

Relativamente à temática, o grupo optou por abordar o tema "família" como tópico central da história, integrando também elementos relacionados com os animais e alguns conteúdos sobre a alimentação. A figura 34 apresenta os textos das páginas 1 e 3 do livro.

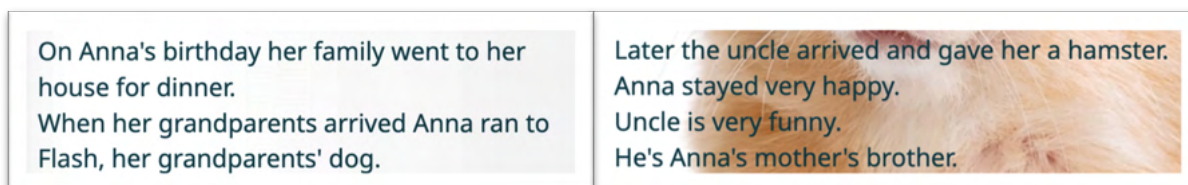


Figura 34 - Páginas 2 e 3 do livro

Ao analisarmos os dois textos, podemos constatar que, do ponto de vista semântico, as alunas conseguiram criar uma narrativa simples e compreensível, apesar da falta de coesão e fluidez na narrativa. Por exemplo, na frase "Anna stayed very happy", as alunas usaram inadequadamente o verbo "stay", cometendo um erro de inadequação lexical, porque o verbo "stay" não é a escolha mais apropriada para expressar a ideia pretendida nesta frase. O verbo "stay" é, normalmente, utilizado para indicar permanência num lugar ou condição específica. Por exemplo, "stay at home" (ficar em casa) ou "stay calm" (manter-se calmo). No entanto, na frase em questão, a intenção é dizer que a Anna ficou muito feliz com a visita do tio, o que não está em consonância com o significado usual do verbo "stay". Para transmitir a ideia corretamente, seria mais adequado utilizar um verbo que indique mudança de estado ou emoção, como "felt" ou "got". Dessa forma, a frase ficaria correta e coerente: "Anna felt very happy" ou "Anna got very happy".

Quanto à gramática, esta é simples, com frases curtas e estruturas básicas, embora apresente alguns erros gramaticais. Por exemplo, em "her grandparents' dog", o uso do apóstrofo e a concordância com o plural estão corretos, mas em "Uncle is very funny", deveria ser "Her uncle is very funny". É relevante notar que os alunos utilizaram o pretérito perfeito, como em "her family went" e "Anna ran", quando apenas tinham aprendido o presente do indicativo. À medida que avançamos na história, verifica-se que as incorreções se mantêm nas frases mais complexas, sugerindo o uso do google tradutor. Nota-se uma tradução quase literal da língua materna para o inglês, sem considerar a semântica e os diferentes significados das palavras. Este padrão de tradução mecânica resulta em construções gramaticais pouco naturais, comprometendo um pouco a fluidez da narrativa.

Nas frases em que as alunas seguem as estruturas gramaticais trabalhadas em sala de aula, elas conseguem escrever sem qualquer tipo de erros. A figura 35 exibe os textos das páginas 4,6 e 8, que confirmam esta constatação.

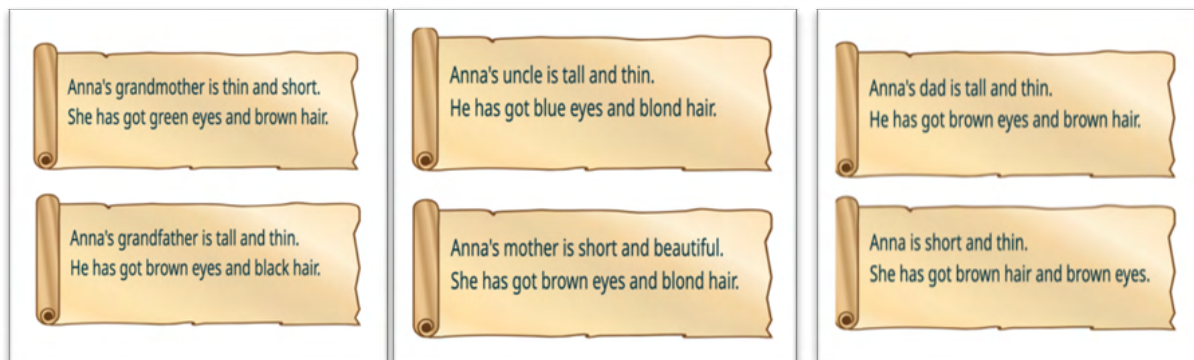


Figura 35 - Páginas 4, 6 e 8 do livro

Analisando produção escrita presente nas páginas acima é possível observar que as alunas utilizam estruturas gramaticais simples e precisas, descrevendo as características físicas dos membros da família de forma coerente e correta. Atente-se no uso do caso possessivo “Anna’s”, na utilização correta do verbo “to be” ou “have got”, em função do contexto da frase.

É importante salientar que o inglês é introduzido apenas no terceiro ano como disciplina, o que significa que as alunas estão numa fase inicial de aprendizagem da língua e que ainda não possuem conhecimentos suficientes para dominar estruturas mais complexas. Nesse sentido, é natural que apresentem algumas incorreções e dificuldades na construção de frases e na coesão narrativa. Contudo, ao analisarmos a narrativa produzida pelo caso 2, é notória a sua capacidade de criar uma história com um encadeamento lógico das ideias, apresentando um enredo bem elaborada e uma conclusão bem conseguida. A história construída pelas alunas apresenta uma sequência coerente de eventos, desenvolvendo-se de forma consistente e cativante.

No que se refere à categoria de procedimentos e estratégias, verificamos que o caso utilizou estratégias adequadas para resolver os desafios encontrados durante a criação da história no STJ, como o uso do tradutor online, consulta do dicionário, *writer’s notebook* e pesquisas na internet. Além disso, elas também recorreram à ajuda da professora e colegas, evidenciando uma postura colaborativa e proativa. Na TA\_ENT que a seguir se

apresenta, a AA1 reconhece o recurso ao google tradutor, bem como a ajuda solicitada à AA2 e à professora.

AA1: Ela (referindo-se à AA2) dizia-me alguns (vocábulos) porque anda no inglês.

AA1: (...) íamos ao google tradutor, às vezes, ou perguntávamos à professora.

Na figura 36, vemos a mesma aluna a consultar o *writer's notebook*, o manual e o google tradutor.



Figura 36 – Utilização de diferentes estratégias para esclarecimento de dúvidas

Para analisar os aspetos relativos à categoria "representações", cujo indicador é a adequação das imagens ao conteúdo, baseamo-nos no livro criado pelas alunas. Neste contexto, examinamos as imagens utilizadas na história que produziram, verificando se estão em conformidade com o conteúdo do texto escrito.

A figura 37, apresenta as páginas 1 e 2 do livro. Na página 1, temos a imagem de uma casa que ocupa toda a página, o que está em concordância com o texto subsequente que descreve a celebração do aniversário de Anna na sua casa. Esta escolha de imagem reforça visualmente o cenário e contexto da história.



Figura 37 - Páginas 1 e 2 do livro

Já na página 2, a imagem apresenta um cão, que é referido no texto como Flash, o cão dos

avós de Anna. Neste caso, as alunas demonstram um bom uso da representação visual, associando a imagem do cão à personagem mencionada no texto, reforçando a conexão entre as palavras e as ilustrações.

Continuando a análise das representações gráficas utilizadas pelas alunas nas restantes páginas do livro, observamos que há mais duas páginas onde são referidos animais (figura 38). Na página 5, vemos a imagem de um hamster, que foi o presente de aniversário dado pelo tio à Ana. A imagem do hamster está em total consonância com o texto, reforçando a ideia de que o animal de estimação foi oferecido como presente e faz parte da história de celebração do aniversário de Ana.



Figura 38 - Páginas 5 e 7 do livro

Na página 7, a imagem apresenta um canário e o texto descreve que este foi prenda de aniversário da Ana. Neste caso, a imagem do canário contribui para reforçar a ideia de que o animal de estimação é um elemento importante na vida de Ana, e as ações descritas no texto mostram o cuidado e afeto que ela tem pelos animais. Além disso, é referido que Ana adora animais, o que nos dá uma visão mais aprofundada da personagem e reforça a sua ligação emocional com os eles.

Ao analisarmos as restantes representações gráficas presentes no livro, deparamo-nos com algumas particularidades. Nas páginas dedicadas à descrição das personagens da história, não foram incluídas imagens que as acompanhem, enquanto que noutras, as alunas optaram por incluir pequenas imagens relacionadas com os textos (figura 39).

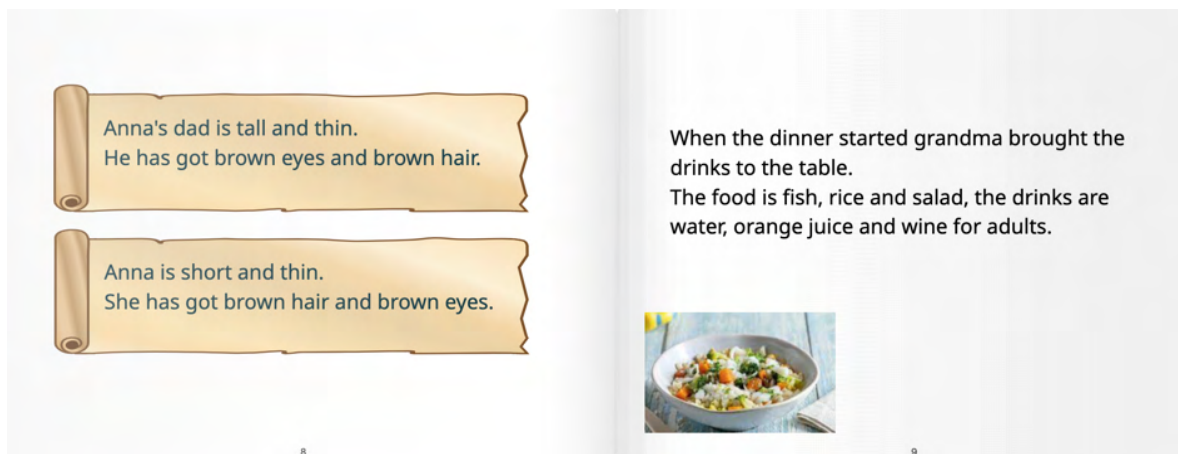


Figura 39 - Exemplo de páginas graficamente mais simples

Embora visualmente o resultado seja mais simples em comparação com outras páginas, podemos considerar que as imagens estão adequadas ao texto, pois não há descontextualização ou discrepância entre ambos. De um modo geral, o produto final apresenta-se como uma narrativa coerente, em que as imagens complementam o conteúdo escrito, contribuindo para a compreensão da história.

### 3.3. O envolvimento do caso 2

Para compreender o envolvimento do caso 2 durante o processo de criação de histórias no STJ, tal como fizemos com no caso 1, consideraremos três dimensões: comportamental, afetiva e cognitiva.

#### *Envolvimento comportamental*

Na análise do envolvimento comportamental, procedemos à avaliação do "empenho" e da "atenção" dos alunos, utilizando os mesmos indicadores que com a C1, tais como foco, dedicação, esforço e persistência. As fontes de dados utilizadas foram as mesmas, compreendendo as gravações em vídeo, as respostas aos questionários pós-STJ, a transcrição da entrevista e as histórias produzidas pelos alunos. O objetivo é compreender a forma como o caso 2 se comportou e envolveu durante o processo criativo.

Quanto ao empenho, as alunas demonstraram um elevado grau de dedicação ao longo de todo o processo de criação da história. Esforçaram-se por selecionar imagens sugestivas e,

inclusive, inseriram clips de áudio para tornar a história mais envolvente e atrativa para o leitor. A figura 40 apresenta algumas páginas do livro, nas quais é possível constatar a adequação das imagens ao contexto narrativo.

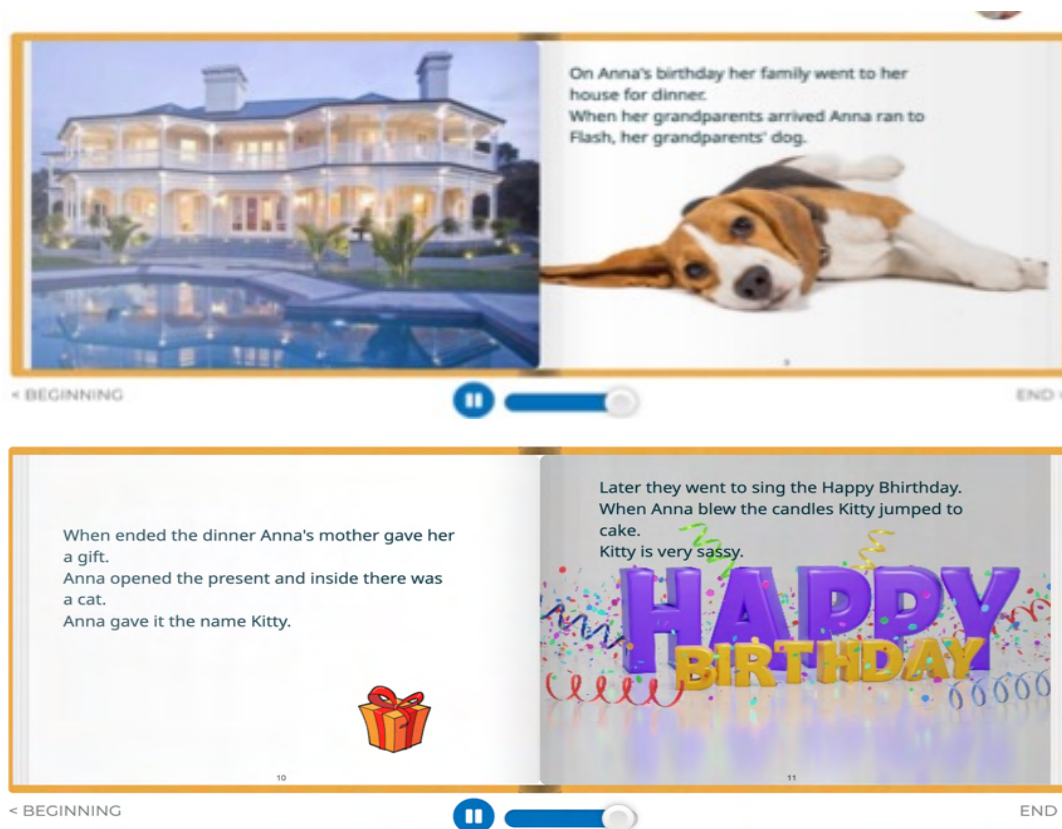


Figura 40 - Páginas 2, 3, 9 e 10 do livro

O símbolo de áudio, localizado abaixo do livro, indica que, ao abrir a página, é emitido um som relacionado com o conteúdo, o que enriquece a experiência de leitura ao adicionar uma dimensão sensorial à história. Por exemplo, na página 3, é possível ouvir o latido de um cão, enquanto na página 10, ouve-se um gato a miar.

Durante a análise das aulas gravadas em vídeo, foram identificados diversos momentos que evidenciam o empenho e a persistência das alunas. Um exemplo ilustrativo ocorreu quando a AA1 tentava inserir uma imagem de fundo numa das páginas do livro. Inicialmente, as alunas pediram ajuda à professora, mas logo o AO2 se prontificou a auxiliar, aproximando-se do computador da C2 e explicando com gestos:

AO2: Agora puxa mais ali (apontando e gesticulando). É mais para baixo. Não dá



mais para baixo?

AA1: Não.

AO2: Jesus! Tu cortaste muito! Eu queria te dizer para acrescentares mais aqui em baixo, mas...

AA1: Eu vou recortar outra vez.

É relevante mencionar que a AA1 dedicou mais de cinco minutos a esse processo de inserção da imagem, nunca desistindo. Este episódio demonstra a determinação e a perseverança da díade em enfrentar os desafios que surgiram durante a criação da história.

Durante as várias aulas de construção das histórias no STJ, as alunas mantiveram-se envolvidas e interessadas no processo criativo, mostrando-se ativas na execução das tarefas. No entanto, é importante salientar que a AA1 pareceu assumir um papel mais proativo durante todo o processo, desempenhando o papel de líder e orientando as etapas da criação da história, desde a seleção e inserção das imagens até à produção textual. Embora a AA2 tenha feito algumas sugestões, a sua intervenção foi menos espontânea e mais dependente do direcionamento da colega. A personalidade extrovertida e proativa de AA1 muitas vezes prevaleceu na interação entre ambas, o que pode ter inibido a expressão de ideias e perspectivas de AA2, resultando numa menor contribuição da sua parte no processo criativo. Apesar destas diferenças, consideramos que ambas as alunas se mantiveram envolvidas ao longo do processo e que a colaboração entre elas foi evidente, mesmo que com diferentes graus de participação. As trocas de ideias durante as gravações em vídeo mostram que ambas as alunas estavam envolvidas na tomada de decisões, discutindo e ajustando os elementos da história de forma conjunta.

AA2: Vamos pôr aqui.

AA1: Aqui está feio, isto. Não está?

AA2: A (impercetível) é melhor. (OBS\_VD5)

Durante a entrevista, as alunas deixaram claro sua preferência pelo trabalho em grupo, destacando a dinâmica de entreajuda que essa abordagem proporciona.

AA1: (...) sempre que tivermos uma dúvida podemos perguntar ao colega e é uma ajuda que nós temos.

AA1: (a AA2 ajudou-me) nas partes da família e dos acessórios da casa e das imagens.

AA2: (a AA1) resolveu! Eu era muito lenta a mexer nas teclas. Demorava muito tempo a encontrar uma letra.

Ao analisarmos os dados dos questionários pós-STJ (anexo 9), podemos constatar que tanto a AA1 como a AA2 indicaram ter mantido o foco e o empenho durante todo o processo de criação das histórias. Ambas mencionaram que se esforçaram para superar as dificuldades e que se dedicaram ativamente a todas as tarefas relacionadas com o projeto.

Essa consistência nas respostas sugere um envolvimento comportamental comprometido e dedicado por parte das duas alunas ao longo das várias etapas do projeto. A uniformidade das respostas reflete a importância que ambas atribuíram ao projeto e a determinação em conseguir um bom resultado final.

#### *Envolvimento afetivo*

Como mencionado anteriormente, na análise do envolvimento afetivo, concentrámo-nos em indicadores relacionados com as emoções manifestadas pelos alunos durante o processo de criação das histórias no STJ. Procuramos identificar sentimentos de curiosidade, satisfação e interesse enquanto participavam nessas tarefas, pois essas manifestações podem ajudar-nos a compreender o nível de entusiasmo e prazer que os alunos experimentam ao utilizar esta ferramenta e como esses sentimentos podem influenciar a construção das histórias.

De acordo com o que foi expresso durante a entrevista, ambas as alunas avaliaram a experiência como positiva e referiram ter gostado de criar histórias com o STJ, considerando esta atividade como uma das mais agradáveis durante todo o processo. AA1 mencionou que apreciou especialmente criar a história, destacando a oportunidade de se colocarem na posição de escritoras e utilizarem a sua imaginação para criar narrativas originais. Já AA2 referiu que o que mais lhe agradou foi escrever a história, e enfatizou que foi uma experiência nova e única, que nunca antes tinham realizado.

INVT: O que é que vocês gostaram mais desta experiência toda, o que gostaram

menos? Gostaram da experiência, não gostaram?

AA1: O que eu gostei mais da experiência foi criar a história, porque... nos pusemos na personagem de um escritor e... que... que foi muito fixe usarmos a nossa imaginação para criarmos histórias novas e... e gostei muito.

AA2: O que eu mais gostei foi escrever a história. Porque foi uma experiência nova, nós nunca tínhamos feito aqui.

AA1: Sim, gosto de escrever, mas com o ST... Eu não sei desenhar... Pronto. E lá podemos pôr as imagens que quisermos, fundos...

As gravações das aulas corroboram as afirmações das alunas, evidenciando o entusiasmo e a animação demonstrados ao longo do projeto. Durante todo o processo de criação das histórias é notável a postura descontraída e relaxada, com as alunas a trabalhar de forma desinibida, mostrando-se confiantes a pedir ajuda, a dar ideias e a discutir opiniões entre si e com os colegas.

#### *Envolvimento cognitivo*

A capacidade de criar histórias em consonância com o tema e conteúdos propostos, bem como a atenção ao conteúdo gráfico, à forma e ao significado das narrativas, são indicadores relevantes do envolvimento cognitivo dos alunos. Esses aspetos foram previamente analisados no âmbito do desempenho, visto estarem interligados e influenciarem-se mutuamente.

Ao analisarmos a história criada pela C2, percebemos que as alunas conseguiram criar uma história com um enredo bem elaborado e com elementos divertidos, mantendo-se fiéis à temática estabelecida. A sequência dos acontecimentos na narrativa foi cuidadosamente construída: a personagem Ana recebeu um gatinho como presente de aniversário; durante a celebração dos parabéns, o gato acabou por saltar para cima do bolo; a mãe da Ana decidiu então que a melhor opção seria servir gelado aos convidados. A história apresenta uma lógica coerente entre os eventos, e os apontamentos divertidos proporcionam um toque de humor à narrativa (figura 41).

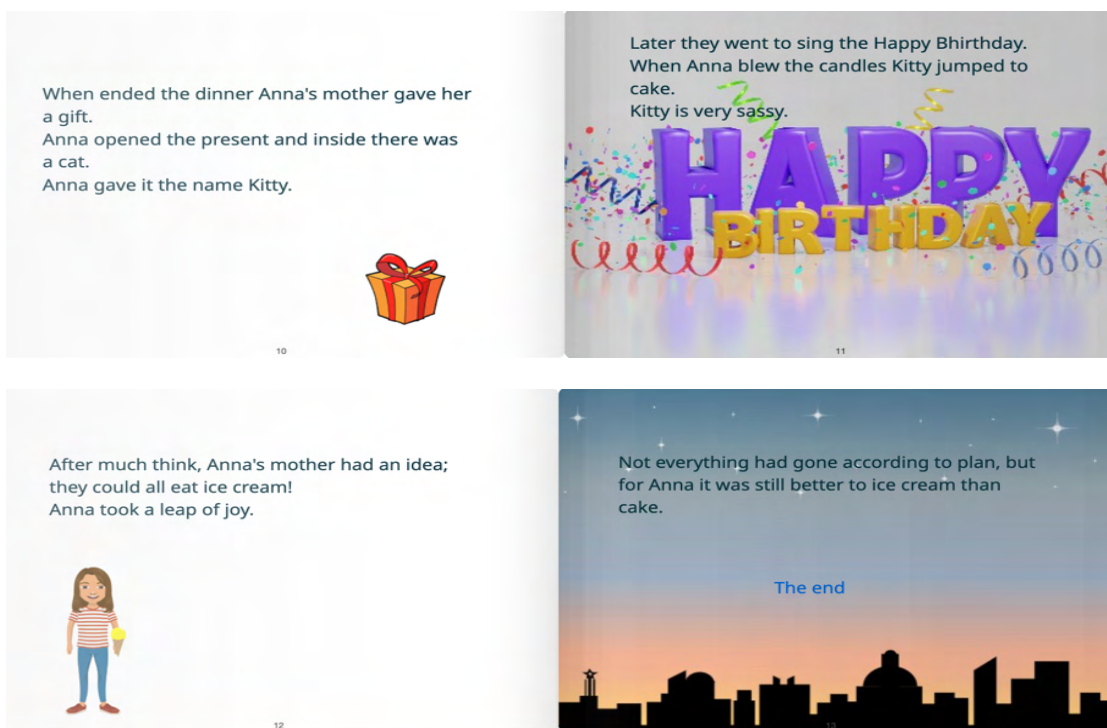


Figura 41 - Páginas finais da história

A apresentação das personagens, cuja descrição física foi feita ao longo da história, ocorre apenas nas páginas 14 e 15 (figura 42), já depois da história ser dada por concluída.



Figura 42 - Páginas 14 e 15 do livro

A decisão de apresentar as personagens nas páginas finais do livro reflete o envolvimento cognitivo das alunas no processo de criação da história, demonstrando sua capacidade de

pensar estrategicamente na construção narrativa. Ao inserirem as imagens após o desenrolar dos eventos da história, as alunas possibilitam que o leitor crie imagens mentais das personagens com base nas informações previamente lidas. Essa abordagem estimula a imaginação, tornando a experiência de leitura mais envolvente.

No que concerne à utilização de estratégias para a resolução de problemas, um outro indicador do envolvimento cognitivo, verificamos que as alunas demonstraram ativamente a sua capacidade de enfrentar os desafios que surgiram durante o processo de criação da história no STJ. Empenharam-se em procurar soluções, recorrendo a pesquisas na internet, explorando as funcionalidades da ferramenta, trocando perguntas e ideias entre si, solicitando a orientação da professora quando necessário, além de consultarem o manual escolar e o *writer's notebook*.

AA1: Vamos usar o verbo correr. Tínhamos aqui (no *writer's notebook*).

Na figura 43, vemos a aluna AA1 a consultar o *writer's notebook*, para esclarecimento de uma dúvida relativa ao verbo “correr” (OBSV\_VD5).

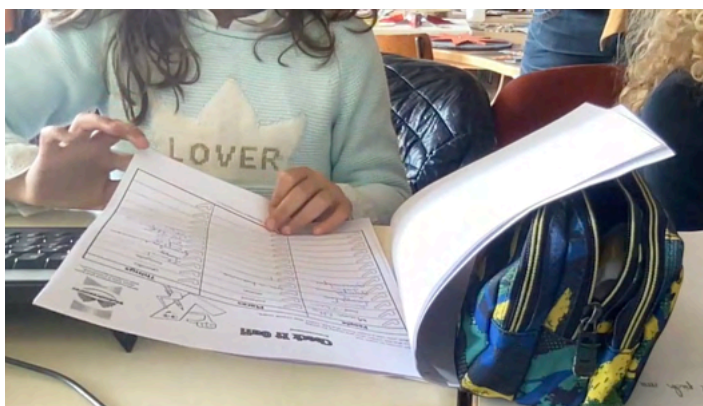


Figura 43 – AA1 a consultar o *writer's notebook*

Desde a primeira aula de utilização do STJ, que foi evidente a dinâmica da aprendizagem pela descoberta, com as alunas a procurar soluções de forma autónoma ou junto dos colegas dos outros grupos. Esta dinâmica foi claramente impulsionada pela personalidade da AA1, cuja curiosidade natural e à vontade lhe permitiam ter atitude proativa, inclusive

a explorar e experimentar as funcionalidades da ferramenta. É importante salientar que a aluna AA1 gostava de partilhar os seus conhecimentos com os colegas, o que promovia um ambiente de ajuda e colaboração, tal como evidenciado no caso 1. Outro exemplo de colaboração aconteceu com uma díade indiferenciada, quando os alunos estavam a ter dificuldades em inserir uma caixa de texto. A aluna, apercebendo-se da situação, interveio prontamente, orientando o colega da seguinte forma:

AA1: Carrega aí. Carrega em cima disso. Agora... Carrega aí em cima disso (OBS\_VD).

As respostas do questionário pós-*storyjumper* (anexo 9) foram consistentes para ambos os elementos do caso, reforçando e corroborando as informações recolhidas através das observações, o que indica que as alunas se encontravam cognitivamente envolvidas na criação da história. Esta concordância nas respostas fortalece a ideia de que estavam comprometidas com as tarefas e demonstraram interesse e empenho na utilização da ferramenta, o que contribuiu para a construção de uma história bem estruturada e criativa.

Este capítulo está estruturado em três partes distintas. Inicialmente, é apresentada uma breve síntese do estudo, abordando as questões de investigação que orientaram o trabalho e alguns procedimentos metodológicos utilizados. Em seguida, com base nas mesmas questões, são apresentadas as conclusões resultantes da análise dos dados. Por fim, são abordadas as limitações encontradas durante a condução da investigação.

## 1. Síntese do estudo

O presente estudo teve como objetivo compreender a contribuição da ferramenta digital *storyjumper* no desempenho e envolvimento de dois casos numa turma de 4º ano, do 1º ciclo do ensino básico, durante a criação de uma história em inglês.

As três questões norteadoras foram: (1) Como se caracteriza o desempenho dos alunos ao longo do processo de criação das histórias? (2) Como se caracteriza o contributo da ferramenta na criação das histórias, relativamente à escrita? (3) Como se caracteriza o envolvimento dos alunos durante o uso da ferramenta a nível comportamental, afetivo e cognitivo?

O estudo adotou uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, com um design de estudo de caso, acompanhando o desempenho e envolvimento de dois casos de uma turma do 4º ano ao longo da criação de uma história, em formato de livro digital, no STJ durante o segundo e terceiro períodos letivos.

Para alcançar os objetivos a que nos propusemos, foram utilizados diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, como observações registadas em diário de bordo e vídeo, questionários, entrevista e documentos, incluindo as histórias produzidas pelos alunos no *storyjumper*. Os dados obtidos foram analisados e reduzidos, de forma a serem interpretados com base nas categorias de análise presentes no anexo 11. A partir dessa interpretação, foram elaboradas as principais conclusões do estudo, que serão descritas no próximo ponto.

## 2. Principais conclusões do estudo

Para responder às questões que nortearam este estudo, e que a seguir se apresentam, basear-nos-emos nos resultados descritos no capítulo anterior, analisando-os à luz dos referenciais teóricos que orientaram esta investigação. Com esta abordagem, pretendemos epitomar as principais conclusões do estudo, estabelecendo uma relação entre os dados obtidos e os conceitos teóricos que fundamentaram a nossa investigação.

### **Como se caracteriza o desempenho dos alunos ao longo do processo de criação das histórias?**

Durante o processo de criação das histórias, os casos e os restantes alunos enfrentaram diversos desafios, já identificados por vários autores (Anh, 2019; Moses & Mohamad, 2019; Nunan, 1989; Tavares & Barbeiro, 2011).

Observou-se que todos os grupos da turma, incluindo os casos, demonstraram capacidade para concluir suas histórias com êxito. No entanto, durante esse processo, enfrentaram algumas dificuldades relacionadas com a limitação de vocabulário e o fraco conhecimento gramatical, como mencionado por Moses e Mohamad, (2019). Essas dificuldades foram mais evidentes no caso 2, que optou por uma história mais elaborada e desafiadora. Enquanto o caso 1 trabalhou com conteúdos lecionados, utilizando frases simples e apenas o presente do indicativo, o caso 2 decidiu explorar vocabulário desconhecido e usar o pretérito perfeito, tempo verbal ainda não trabalhado na sala de aula. Ambos os casos recorreram ao google tradutor, mas essa ferramenta foi mais utilizada pelo caso 2, devido à complexidade da narrativa que escolheram desenvolver. Apesar de ter sido conseguida a criação de uma história coerente e envolvente, a fluidez textual acabou por ser comprometida pela tradução automática, o que resultou em construções gramaticais pouco naturais. Estes resultados diferem um pouco dos apresentados por Jesus (2010), já que o investigador considerava que o DST permitia a elaboração de textos escritos com maior complexidade e uma melhoria na estruturação das frases. No entanto, como não foram realizados pré-testes para analisar o desempenho na escrita, não podemos afirmar se houve de facto uma melhoria ou um retrocesso.



Para esta liberdade criativa, sem regras muito restritivas nas narrativas, contribuiu o facto de termos a abordagem da escrita baseada no processo como linha orientadora para o projeto de criação da história. Isto resultou numa metodologia de trabalho estruturada, mas ao mesmo tempo dinâmica e não linear (Kroll, 2001, citado em Selvaraj & Aziz, 2019), que fomentou a aprendizagem ativa, pela descoberta, sem grandes interferências da professora. Ao longo do processo de criação das histórias, tanto o caso 1 como o caso 2 mostraram estar ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, procurando as informações de forma autónoma e recorrendo a diversos recursos tais como o google tradutor, o manual escolar e o *writer's notebook*. Além disso, os alunos colaboraram entre si, trocando ideias e ajudando-se mutuamente. Esta abordagem autónoma e colaborativa permitiu que, quer o grupo turma, quer os casos fossem verdadeiros protagonistas do seu processo educativo, numa perspetiva de aprendizagem ativa (Cambridge-Community, 2017; Edwards, 2016; Petress, 2008).

#### **Como se caracteriza o contributo da ferramenta na criação das histórias, relativamente à escrita?**

Com base nos resultados deste estudo, foi possível observar que a ferramenta *storyjumper* contribuiu de forma positiva para a criação das histórias em inglês. Os dados mostraram que os alunos perceberam a escrita digital como uma vantagem, destacando que todo o processo de escrita e correção de conteúdos se torna mais simples. Os casos apreciaram especialmente a possibilidade de apagar e editar sem dificuldades, o que tornou a escrita mais acessível e facilitou o processo de criação das histórias. Esta constatação está em linha com o que foi evidenciado por Castañeda (2013), que destacou como a criação de histórias digitais proporciona aos alunos oportunidades para aperfeiçoarem várias competências linguísticas, incluindo a revisão e melhoria do conteúdo e das histórias de forma envolvente e interativa.

A investigação de Herrera (2013) enfatiza os benefícios das histórias digitais quando combinadas com tarefas colaborativas de escrita, contribuindo, entre outros aspetos, para a promoção de comportamentos de escrita autónoma. Ao analisar os dados do presente estudo, podemos constatar que a ferramenta *storyjumper*, utilizada pelos casos na criação

das suas histórias em inglês, também contribuiu para este mesmo objetivo, incentivando a autonomia dos alunos na procura de informações, imagens ou vocabulário na internet. O facto de ser uma ferramenta digital possibilita a pesquisa online, tornando o processo de escrita mais dinâmico, imediato e estimulante.

Os casos também valorizaram a oportunidade de trabalhar colaborativamente com os colegas. Embora não fosse possível atribuir um computador a cada aluno, reconheceram que o trabalho em pares permitiu uma troca de ideias significativa e a construção conjunta dos conteúdos das histórias. Durante a realização das atividades em pares, observamos algumas distrações, como mencionado por Hwang et al. (2014, citado em Christiansen & Koelzer, 2016) e que contrastam com os resultados apontados por Jasmin (2014), realizado com crianças do pré-escolar, que indicavam o desenvolvimento da atenção e concentração. No entanto, apesar dessas distrações, não encontramos dificuldades significativas na colaboração entre os alunos. É relevante destacar que o trabalho em pares favoreceu a entreaajuda entre os elementos dos casos e também entre diferentes díades, possibilitando a partilha de conhecimentos e o apoio mútuo ao longo do processo de escrita. Além disso, o espaço onde se desenvolveram as tarefas, a biblioteca escolar, e a proximidade com outros grupos de trabalho podem também ter contribuído para as distrações observadas.

Pudemos ainda constatar que o STJ oferece recursos que agilizam o processo de criação das histórias, permitindo que os alunos desenvolvessem histórias visualmente atraentes de forma simples. Através da inserção de imagens e da personalização das personagens conforme suas necessidades e preferências, a ferramenta proporcionou aos alunos uma experiência envolvente e interativa na criação das histórias. Além disso, a possibilidade de integrar imagens externas enriqueceu ainda mais as opções de personalização e a oportunidade de desenvolver outras competências tecnológicas, como a pesquisa online, o recorte de imagens e a criação de pastas para o armazenamento das mesmas. Por ser uma ferramenta multimodal, o STJ estimula ainda criatividade dos alunos ao incentivar a integração de elementos visuais e sonoros, como observado na história criada pelo caso 2. Esta possibilidade de uso diversificado de recursos além de enriquecer as narrativas e

promover uma experiência interativa para o leitor, torna o processo de escrita mais motivador.

Outro ponto relevante é que o STJ possibilita a criação de vários livros, o que permite aos alunos explorarem e expressarem sua criatividade de forma mais ampla. Neste contexto, importa lembrar que a turma criou um total de 64 livros, incluídos os 9 produzidos no âmbito deste estudo. Este resultado demonstra a motivação e entusiasmo dos alunos com a ferramenta, aproveitando a oportunidade para criar histórias adicionais.

Em suma, após a análise dos resultados consideramos que o STJ é uma ferramenta versátil e eficaz, que auxilia os alunos na criação de histórias, contribuindo positivamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das competências linguísticas e criativas dos alunos.

#### **Como se caracteriza o envolvimento dos alunos durante o uso da ferramenta a nível comportamental, afetivo e cognitivo?**

O envolvimento dos alunos na escola é amplamente reconhecido como um indicador do rendimento académico e desempenha um papel crucial no combate ao insucesso e ao abandono escolar (Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004; Hiver et al., 2020; Perry, 2022; Skinner & Pitzer, 2012). Nesse sentido, torna-se relevante compreender como os alunos se envolveram durante a criação de histórias no STJ.

Para responder a esta pergunta, apresentamos as conclusões obtidas a partir do envolvimento comportamental, associado à atenção, esforço e participação ativa dos alunos durante o processo de criação das histórias. No que diz respeito ao envolvimento afetivo, as conclusões foram obtidas a partir da descrição e análise dos indicadores relacionados com os sentimentos experimentados pelos alunos, tais como curiosidade, satisfação, entusiasmo, prazer, frustração e aborrecimento. No âmbito da análise do envolvimento cognitivo, focámo-nos no esforço intelectual dos alunos, nomeadamente ao nível das estratégias utilizadas para a resolução de problemas. Consideramos ainda a capacidade de escrita das narrativas de acordo com as orientações fornecidas, e a atenção dedicada aos conteúdos gráficos.

No âmbito da análise do envolvimento comportamental, ambos os casos demonstraram uma participação ativa e responsável nas tarefas, evidenciando dedicação, esforço, persistência, atenção e concentração ao longo do processo. No entanto, é relevante salientar que a aluna AA1, o caso 2, assumiu um papel de liderança e orientou as etapas da criação da história, o que acabou por limitar a participação ativa da colega AA2. Embora se tenha mostrado preocupada em respeitar a sua opinião e ambas tenham participado na tomada de decisões, ficou evidente a liderança predominante da AA1, o que por vezes relegou a AA2 para um papel mais secundário na construção da história. Além disso, observou-se um elevado nível de interação entre C1\_AO1 e C2\_AA1, que associamos à personalidade de liderança de ambos os alunos. Esta interação entre os dois pode ter influenciado a colaboração e a participação da AA2 durante a criação da história, porém não parece ter tido impacto no nível de colaboração dos elementos de C1, cuja troca de opiniões e tomada de decisões foi sempre conjunta. É importante destacar que a liderança predominante de AA2 o caso 2 pode ter influenciado a distribuição de tarefas e a participação de cada aluna no processo criativo da história.

De modo geral, não foram identificadas grandes discrepâncias em comparação com os restantes grupos da turma, uma vez que todos eles conseguiram concluir suas histórias, pese embora algumas diferenças na qualidade dos produtos finais.

No contexto do envolvimento afetivo, as tarefas realizadas neste ambiente digital, combinadas com o trabalho em pares, proporcionaram um ambiente relaxado e descontraído, no qual os alunos se sentiram à vontade para partilhar ideias, trocar opiniões e explorar conhecimentos. Foi rara a manifestação de ansiedade ou frustração, à exceção de uma situação esporádica de uma díade indiferenciada da turma, motivada pela limitação de vocabulário dos seus elementos. A dinâmica de trabalho em pares e o ambiente tecnológico promoveram a autonomia e a iniciativa dos alunos, incentivando-os a utilizar recursos disponíveis online, como tradutores e dicionários, e a interagir entre si, o que fortaleceu a sua confiança no processo de criação.

É relevante salientar o entusiasmo com que tanto os casos como o grupo turma se envolveram na criação das histórias digitais. Ambos os casos destacaram que o uso do

computador facilitou significativamente o trabalho, tornando o processo mais acessível e estimulante.

Esta abordagem, fundamentada no uso da tecnologia, em conjunto com o trabalho colaborativo em pares, revelou-se uma estratégia eficaz para fomentar a motivação e o interesse dos alunos pela escrita. Como resultado, observou-se um maior envolvimento afetivo dos alunos durante o processo de criação das histórias, refletindo-se numa atmosfera entusiasmante e estimulante de aprendizagem. Essa combinação de elementos proporcionou um ambiente propício para que os alunos se sentissem à vontade para expressar suas ideias, interagir com os colegas e explorar criativamente as ferramentas digitais disponíveis no STJ.

Quanto ao envolvimento cognitivo, os casos revelaram uma forte dedicação e empenho em enfrentar os desafios, especialmente quando se depararam com a limitação de vocabulário e pouco conhecimento da língua para criar histórias de acordo com as suas expectativas. Para superar essas dificuldades, os casos demonstraram uma atitude proativa e autónoma, recorrendo a diversos recursos, tais como tradutores e dicionários online, manuais escolares ou mesmo o *writer's notebook*. O caso 1, em particular, aproveitou os ensinamentos da aluna AA1, que sugeriu manter separadores abertos para consultas durante a construção das narrativas. Essa estratégia permitiu um acesso rápido e eficiente à informação necessária para enriquecer a escrita e garantir a precisão linguística das histórias em inglês.

Ao longo do processo de criação das histórias, também demonstraram um elevado grau de envolvimento cognitivo, ao explorarem de forma autónoma as diversas funcionalidades oferecidas pela plataforma do STJ. Isto incluiu a personalização de personagens e cenários, de acordo com as suas preferências e necessidades. Além disso, os casos preocuparam-se em apresentar imagens visualmente sugestivas, recorrendo a imagens externas ao STJ, apesar desse processo ser mais complexo e implicar a pesquisa, seleção e armazenamento das imagens para o posterior carregamento na plataforma. É de salientar que a C2 foi ainda mais além, decidindo incluir elementos sonoros na sua história, o que a diferenciou como o único grupo da turma a adotar essa abordagem criativa.

A pró-atividade e a utilização eficiente dos recursos oferecidos pelo STJ evidenciam o interesse e dedicação dos casos em ultrapassar desafios e garantir a qualidade das suas narrativas em inglês. Esta abordagem baseada no uso do STJ e aliada ao trabalho colaborativo em pares revelou-se uma estratégia eficaz para promover a motivação e o interesse dos alunos pela escrita, promovendo o seu envolvimento cognitivo.

### 3. Constrangimentos e reflexões para investigações futuras

Durante a implementação deste estudo, foram identificados diversos constrangimentos e obstáculos que devem ser considerados para futuras investigações. Inicialmente, destaca-se a falta de recursos tecnológicos adequados nas escolas selecionadas, constituindo um desafio significativo. Na primeira escola, não existiam salas preparadas tecnologicamente para o desenvolvimento da investigação, e os equipamentos disponíveis na biblioteca escolar estavam obsoletos, o que inviabilizava a sua utilização. Apesar das tentativas de intervenção por parte de um organismo oficial para montar uma sala de informática já planeada, tal esforço não foi bem-sucedido. Ponderou-se a utilização dos equipamentos disponibilizados aos alunos no âmbito do plano tecnológico, mas alguns encarregados de educação mostraram-se pouco recetivos a esta sugestão.

Perante estes constrangimentos, foi necessário proceder à implementação do estudo numa outra escola pertencente ao mesmo agrupamento, envolvendo novos participantes. A utilização dos computadores portáteis fornecidos pela escola revelou-se um desafio adicional, uma vez que alguns destes equipamentos chegavam à sala de aula sem bateria. A escassez de tomadas acessíveis e em número suficiente impossibilitava a utilização adequada dos dispositivos, o que, aliado às falhas de rede, causava ansiedade e frustração nos alunos. Devido a estas dificuldades, as aulas foram transferidas para a biblioteca escolar, o que também acarretou alguns desafios. A falta de computadores em número suficiente forçou os alunos a partilharem o equipamento por díade, o que limitava a colaboração e o trabalho simultâneo na ferramenta. Além disso, as deslocações entre a sala de aula e o local de implementação do projeto implicavam menos tempo para dedicar à criação das histórias, considerando que a disciplina apenas dispõe de 2 tempos semanais de 60 minutos.

Além dos desafios previamente mencionados, a inscrição e o acesso dos alunos à plataforma STJ também se revelaram obstáculos para aqueles menos familiarizados com a tecnologia. A simplicidade do registo não foi suficiente para evitar dificuldades, sendo necessário dedicar duas aulas exclusivamente para esse efeito. O esquecimento frequente das palavras-passe para aceder à plataforma foi uma constante entre alguns alunos, o que complicava o normal funcionamento das aulas.

Além disso, importa considerar o facto de que o ensino de inglês no 1.º ciclo tem apenas 2 horas por semana, o que dificulta a implementação de um projeto com esta natureza. Esta dificuldade é agravada quando os alunos precisam de sair da sala de aula devido à falta de condições tecnológicas. Ao analisarmos o número de aulas necessárias para os alunos concluírem as suas histórias digitais, é fácil perceber que se torna praticamente impossível adotar esta metodologia de ensino. O tempo disponível não é suficiente para abordar todas as etapas e exigências deste tipo de atividade, dentro do atual enquadramento horário do ensino de inglês no 1.º ciclo.

Durante a execução deste estudo, foram identificados desafios significativos, como a escassez de recursos tecnológicos adequados nas escolas selecionadas, obstáculos no acesso à plataforma STJ por parte de alunos menos familiarizados com a tecnologia e limitações temporais. Estes contratemplos, previstos durante o planeamento, reforçam a necessidade de uma abordagem cuidadosa para gerir tais questões. Para futuras investigações, é crucial analisar e superar esses desafios, assegurando a disponibilidade de recursos tecnológicos adequados e implementando estratégias para apoiar os alunos menos familiarizados com as ferramentas digitais, garantindo assim o sucesso de estudos similares.





## Referências

- Adami, E. (2021). Multimodality. In O. García, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 1–586). Oxford University Press.  
[https://www.researchgate.net/publication/331412043\\_Multimodality](https://www.researchgate.net/publication/331412043_Multimodality)
- Ahmadi, M. (2018). The use of technology in English language learning: a literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115–125.  
<https://doi.org/10.29252/IJREE.3.2.115>
- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. In *Universidade Aberta*. Universidade Aberta.  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%281ª edição atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%281ª%20edição_atualizada%29.pdf)
- Al-Gharabally, M. (2015). The writing difficulties faced by L2 learners and how to minimize them. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 3(5), 42–49. [https://www.mendeley.com/catalogue/394e6855-5475-3882-95a1-eb76112dbca8/?utm\\_source=desktop&utm\\_medium=1.19.8&utm\\_campaign=open\\_catalog&userDocumentId=%7B02783346-9957-49be-90ad-421d2be8a6d7%7D](https://www.mendeley.com/catalogue/394e6855-5475-3882-95a1-eb76112dbca8/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.8&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7B02783346-9957-49be-90ad-421d2be8a6d7%7D)
- Anderson, L. W. (1974). *Student involvement in learning and school achievement*. <https://eric.ed.gov/?id=ED090456>
- Anh, N. (2019). EFL student's writing skills: challenges and remedies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9(6), 74–84.  
<https://doi.org/110.9790/7388-0906017484>
- Anwar, S. (2019). Impact of educational technology-based learning environment on students' achievement goals, motivational constructs, and engagement. In *ICER*. ACM. <https://doi.org/10.1145/3291279.3339441>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2008.06.007>
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153–160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., & Kim, Y. (2016). Engagement with the language: how examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. In M. Sato & S. Ballinger (Eds.), *Peer Interaction and Second Language Learning Pedagogical potential and research agenda* (pp. 209–239). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.45.09bar>
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual* (1st ed.). Ministério da Educação.  
[https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros Bastida, C., & Barros Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 26–31. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202015000300005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000300005)
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino\\_ingles\\_3e4\\_anos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_ingles_3e4_anos.pdf)

- Bhowmik, S., & Kim, M. (2021). K-12 ESL writing Instruction: a review of research on pedagogical challenges and strategies. *Language and Literacy*, 23(3), 165–202. <https://doi.org/10.20360/LANGANDLIT29530>
- Bidarra, M. da G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177–195. <http://hdl.handle.net/10316/11548>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de inglês - ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cambridge-Community. (2017, December 27). *Getting started with active learning*. <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswal/index.html>
- Castañeda, M. E. (2013). “I am proud that I did it and it’s a piece of me”: Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44–62. <https://doi.org/10.11139/CJ.30.1.44-62>
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., John Geldhof, G., Warren, D. J. A., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: the changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884–896. <https://doi.org/10.1007/S10964-013-0085-4/FIGURES/2>
- Chioma, E. (2020). Multimodal spaces for digital translanguaging : using storyjumper to engage bi / multilinguals in interactive storytelling. *Teaching English with Technology*, 2, 118–130. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=850516>
- Christiansen, M. S., & Koelzer, M.-L. (2016). Digital storytelling: using different technologies for EFL. *MEXTESOL Journal*, 40(1), 1–14. [https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=1338](https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=1338)
- Comissão Europeia. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de Referência Europeu*. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1/language-pt>
- Comissão Europeia. (2020). *Digital education action plan (2021-2027) | European education area*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan#main-content>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (1st ed.). Edições Asa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do ensino básico*. Conselho Nacional de Educação. <http://files/1670/Gregório et al. - Integração do ensino da língua inglesa no curricul.pdf>
- Costa, F. A. (2010). Do subaproveitamento do potencial pedagógico das TIC à desadequação da formação de professores e educadores. *Actas Do I Colóquio Brasil-Portugal – 2010: “Perspectivas de Inovação No Campo Das TIC Na Educação.”* <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6565>
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>

- Coutinho, C. (2014). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais: teoria e prática* (2.<sup>a</sup>). Edições Almedina.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, XVIII(1), 5–22. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. (2015). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. In *Pearson Education, Inc.* (5th ed.). Pearson.
- Cruz, M. R., & Miranda, S. (2005). Por uma definição do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso. *Saber (e) Educar*, 10, 81–95. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/722>
- Cunha, C. M. (2022). *Desenvolvimento da oralidade na aprendizagem da língua inglesa suportada em tecnologias digitais* [Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2841>
- Decreto-Lei n.º 176/2014, Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12 6064 (2014). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2014/12/12/p/dre/pt/html>
- Edwards, S. (2016). Active learning in the middle grades classroom. *Middle School Journal*, 46(5), 26–32. <https://doi.org/10.1080/00940771.2015.11461922>
- Emert, T. (2014). Interactive digital storytelling with refugee children. *Language Arts*, 91(6), 401–415. [https://www.academia.edu/21313044/Interactive\\_Digital\\_Storytelling\\_with\\_Refugee\\_Children](https://www.academia.edu/21313044/Interactive_Digital_Storytelling_with_Refugee_Children)
- Fareed, M., Ashraf, A., & Bilal, M. (2016). ESL learners’ writing skills: problems, factors and suggestions. *Journal of Education & Social Sciences*, 4(2), 83–94. <https://doi.org/10.20547/JESS0421604201>
- Ferreira, L. M. L. (2022). *As vantagens do Digital Storytelling sobre a forma tradicional de contar histórias em contexto de ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de estágio, Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação]. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/20955>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: what Is It? Why does it matter? In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H., Jennifer A, F., Phyllis C, B., Alison H, P., Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 653–673). Springer.
- Graça, I. M. (2013). *O inglês em atividades de enriquecimento curricular. ELF e orientações programáticas no 1.º ciclo do ensino básico* [Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/10141>

- Griffiths, A.-J., Lilles, E., Furlong, M. J., & Sidhwa, J. (2012). The relations of adolescent student engagement with troubling and high-risk behaviors. In S. Christensen, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 563–584). Springer.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Teachers College Press. [https://doi.org/LK - https://worldcat.org/title/50590875](https://doi.org/LK-https://worldcat.org/title/50590875)
- Hasan, K., & Akhand, M. (2010). Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level. *Journal of NELTA*, 15(1–2), 77–88. <https://doi.org/10.3126/NELTA.V15I1-2.4612>
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13(2), 133–153. <https://doi.org/10.1007/BF03217103>
- Herrera, Y. E. (2013). Writing skill enhancement when creating narrative texts through the use of collaborative writing and the Storybird Web 2.0 tool\*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 166–183. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a02>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A., & Mercer, S. (2020). *Student engagement in the language classroom*. Multilingual Matters.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157–163. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.A3>
- Iskra, K. A. (2022). *Política linguística*. Fichas Técnicas Sobre a União Europeia; Parlamento Europeu. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/home>
- Jamins, F. (2014). *As TIC na educação pré-escolar: contributos na criação de histórias digitais* [Mestrado em Ciências da Educação: Administração e Organização Escolar, Universidade Católica Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/10400.14/18450>
- Jesus, A. G. de. (2010). *Narrativa digital: uma abordagem multimodal na aprendizagem de inglês* [Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho - Instituto de Educação]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14496>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623>
- Kim, H., & Lee, J. H. (2018). The value of digital storytelling as an L2 narrative practice. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0360-3>
- Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20–35. <http://llt.msu.edu/issues/june2014/action1.pdf> <http://llt.msu.edu/issues/june2014/action1.pdf>
- Kohn, K., & Moraes, C. (2007). O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da sociedade da informação e da sociedade digital. In *Intercom* –

- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* (pp. 1–13).  
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf>
- Lisenbee, P. S., & Ford, C. M. (2018). Engaging students in traditional and digital storytelling to make connections between pedagogy and children's experiences. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 129–139. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0846-x>
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45–63). Springer.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Carrillo, J., Silva, L., Maria, E., Horta, M., Claçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4.<sup>a</sup>). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The power of story: using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36–43.
- Despacho n.º 14753/2005, Diário da República n.º 127/2005, Série II de 2005-07-05 9785 (2005). <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/14753-2005-1932013>
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais, 3.º ano*.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais, 4.º ano*.
- Moses, R. N., & Mohamad, M. (2019). Challenges faced by students and teachers on writing skills in ESL contexts: a literature review. *Creative Education*, 10(13), 3385–3391. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1013260>
- Muralidharan, K., Singh, A., & Ganimian, A. (2016). *Disrupting education? Experimental evidence on technology-aided instruction in India* (Issue 22923). <https://doi.org/10.3386/w22923>
- National Council of Teachers of English. (2022). *Teaching storytelling - position statement*. <https://ncte.org/statement/teaching-storytelling-position-statements/print/>
- Nunan, David. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44–47.
- Okojie, M. C., Olinzock, A. A., & Okojie-Boulder, T. C. (2006). The pedagogy of technology integration. *Journal of Technology Studies*, 32(2), 66–71. The Pedagogy of Technology Integration
- Pardo, B. (2014). Digital Storytelling: a case study of the creation, and narration of a story by EFL learners. *Digital Education Review*. <http://greav.ub.edu/der/>
- Parlamento Europeu. (2021). *Espaço Europeu da Educação: uma abordagem global comum (Resolução do Parlamento Europeu, de 11 de novembro de 2021)*. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452\\_PT.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452_PT.html)
- Pasqualini, J. L. (2019). Como o inglês pode mudar a sua carreira. *Anais Do Seminário Internacional de Educação (SIEDUCA)*, 4(1). <https://ulbracds.com.br/index.php/sieduca/article/view/2420>

- Perry, A. (2022). Student engagement, no learning without it. *Creative Education*, 13(04), 1312–1326. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.134079>
- Petress, K. (2008). What is meant by “active learning?” *Education*, 128(4), 566–569. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=17db0a7d-0fdc-4fdb-94f9-bcf951e8a71b%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=32708989&db=a9h>
- Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(S1), 33. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165>
- Rapp, M. L. (2017). *Integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem pelos professores do 1º e 2º Ciclo de uma escola portuguesa* [Mestrado em Eudcação, com Especialização em E-Learning e Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, Universidade Nova de Lisboa]. <https://run.unl.pt/handle/10362/54377>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). Springer.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. In C. Wylie, A. Reschly, & S. Christenson (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). Springer .
- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5772440&info=resumen&idioma=ENG>
- Roig-Vila, R., & Rosales-Statkus, S. (2016). El relato digital. Análisis de sus elementos y tipología. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/RIITE/2016/257951>
- Santos, C., & Moraes, D. R. da S. (2008). Tecnologia educacional no contexto escolar: contradições, desafios e possibilidades. *III Jornada de Estudos Pedagógicos VI Semana de Pedagogia*, 2–35. [http://professorcarlinhos.pbworks.com/f/projeto\\_pde2008\\_carlinho.pdf](http://professorcarlinhos.pbworks.com/f/projeto_pde2008_carlinho.pdf)
- Selvaraj, M., & Aziz, A. A. (2019). Systematic Review: Approaches in Teaching Writing Skill in ESL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 450–473. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/V8-I4/6564>
- Shukla, A. (2015). Construtivism and intigration of ICT: powerful blen of teaching – learning process. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 82–90. <https://doi.org/10.20319/PIJSS.2015.S21.8290>
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 11–23). Cambridge Universty Press.
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21–44). Springer .

- Souza, A., & Schneider, H. (2016). Aprendizagem colaborativa e conectivismo pedagógico no Facebook. *Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)*, 1(Cbie), 81. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.81>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso.
- Steele, V. (n.d.). *Product and process writing: A comparison*. Retrieved January 6, 2023, from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-and-process-writing-comparison>
- Stošić, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 3(1), 111–114. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-111-114>
- Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287–308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua* (Ministério da Educação & Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Eds.; 1st ed.).
- The most spoken languages worldwide*. (2022, November 29). Statista Research Department. <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>
- The Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. [www.oecd.org](http://www.oecd.org).
- Tran-Thanh, V. (n.d.). *Using the combined approach of product writing and process writing in the preparation step of teaching writing in high schools*. 1–25. [http://supportyourstudy.weebly.com/uploads/9/6/8/9/9689561/using\\_the\\_combined\\_approach\\_of\\_product\\_writing\\_and\\_process\\_writing.pdf](http://supportyourstudy.weebly.com/uploads/9/6/8/9/9689561/using_the_combined_approach_of_product_writing_and_process_writing.pdf)
- Unesco. (2005). *Towards Knowledge Societies*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132958>
- Unesco. (2022). *The ICT Competency Framework for Teachers Harnessing OER Project: digital skills development for teachers*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383206>
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a investigação qualitativa em educação matemática — o estudo de caso. *Revista Da ESE*, 5, 171–202. [https://www.academia.edu/10198052/Algumas\\_Notas\\_sobre\\_Investigação\\_Qualitativa\\_em\\_Educação\\_Matemática\\_o\\_Estudo\\_de\\_Caso](https://www.academia.edu/10198052/Algumas_Notas_sobre_Investigação_Qualitativa_em_Educação_Matemática_o_Estudo_de_Caso)
- Vale, I. (2020). *A recolha de dados qualitativos* (pp. 1–29).
- World Economic Forum. (2023). *Future of jobs*. [www.weforum.org](http://www.weforum.org)
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339–352. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2011.12.012>
- Yin, R. K. (2004). *Estudo de caso: planejamento métodos* (2nd ed.). Bookman.





# Anexos

## Anexo 1 – Consentimento informado/Autorização dos Encarregados de Educação

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, que me encontro a frequentar, pretendo realizar uma investigação centrada na área da criação de livros/histórias com recurso à ferramenta *StoryJumper*, na turma em que o seu educando se encontra.

Para a concretização desta investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles, registos fotográficos e/ou vídeos das atividades referentes ao estudo. Os registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente para a realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando a dissertação for publicada.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe nesta investigação, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. É de salientar que estarei ao seu dispor para prestar qualquer esclarecimento.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração, solicito que assine a declaração abaixo, devendo posteriormente destacá-la e devolvê-la.

O professor

\_\_\_\_\_  
(Sónia Maria Manso Pontes)

.....  
Eu, \_\_\_\_\_,

Encarregado(a) de Educação do aluno \_\_\_\_\_,

n.º \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_\_ .º ano, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Anexo 2 – Pedido de autorização à Direção do Agrupamento

Estimado(a) Sr. Diretor(a),

No âmbito do curso de Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pretendo realizar, no presente ano letivo, uma investigação centrada na criação de histórias em Inglês com recurso à ferramenta digital StoryJumper, na turma , pelo que venho por este meio solicitar a sua autorização para proceder à recolha de dados.

A recolha de dados será realizada através de diferentes meios, entre eles, registos fotográficos e vídeos das atividades referentes ao estudo. Os registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente para a realização da investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando a dissertação for publicada.

Cumpre ainda informar que a autorização foi também solicitada aos encarregados de educação.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Ponte de Lima, 17 de novembro de 2021.

A professora

---

(Sónia Maria Manso Pontes)

### Anexo 3 – Pedido de colaboração para equipamento de uma sala de informática

Exmo. Sr. \_\_\_\_\_,

A professora Sónia Pontes encontra-se a frequentar o mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Na qualidade de coordenadora do curso, vou sendo informada dos constrangimentos com que os mestrandos se vão deparando, nomeadamente, a necessidade de aquisição de equipamentos informáticos que satisfaçam as necessidades das escolas e a falta de uma rede estável que suporte o uso de vários computadores em simultâneo. Estamos conscientes do muito que se tem feito para dotar os espaços escolares com estas tecnologias, mas, infelizmente, há ainda um longo percurso a percorrer. Perante esta realidade, e sabendo de antemão que está planeada uma sala de informática para a escola onde a professora Sónia pretende desenvolver o seu projeto ( \_\_\_\_\_ ), venho, por este meio, reforçar o pedido de colaboração para a criação da referida sala, solicitando atenção para o reforço da rede, a doação de computadores portáteis e a instalação de um quadro interativo (importantíssimo para orientar os alunos nas sessões/aulas de TIC), o mais brevemente possível, sob pena de dificultar ou até comprometer a investigação.

A criação de uma sala TIC, com o material adequado é sinónimo de investimento na Educação, porque nela os alunos encontrarão portas de acesso para a construção do seu futuro. Aqueles que contribuírem para a sua concretização, revelam sensibilidade singular e tenho a certeza de que o contributo de V. Exa. será imprescindível.


Grata pela atenção dispensada,

A Coordenadora do Curso,

---

Anexo 4 – *writer's notebook* (as imagem correspondem à capa, página 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 respetivamente)

# Writer's Notebook



## Seeds for Writing

Writing stories is fun BUT there are a few things that you have to think about before you start writing. Your story will be much better/ more interesting when you have a close look at this planning sheet. After reading it you should make your own planning sheet, fill it out and then...grab your pen and some paper and there you go!

**Setting:**  
Where does it take place  
When does it take place

**WHERE:**  
-A big city  
-Japan, The U.S.A etc  
-In the sea  
-At an amusement park  
-At home  
**WHEN:**  
-In the past, present or future  
-During a birthday party  
-During a holiday  
-During a lesson at school

**Characters:**  
How do they/he/she feel  
How old are they is he/she  
How do they look

**FEELINGS:**  
Sad, happy, nervous, excited, sick, tired, athletic etc

**AGE:**  
Twelve, fourteen, eighty, one-hundred etc

**APPEARANCE:**  
Fat, skinny, short, tall, handsome, cute, ugly, casual, punky etc

**Conflict / problem:**

- Caught cheating
- Fell in the water
- Broke some eggs
- Lost keys, wallet, direction
- Forgot homework
- Got an injury
- Fell down the stairs
- Was too late for class for the third time

**Development of the story:**  
Describe what happens when he/she/they for EXAMPLE:

- Went to see a doctor
- Had to go to the principal
- Was/were punished
- Stay in bed for 2 weeks

**Solution of the problem**

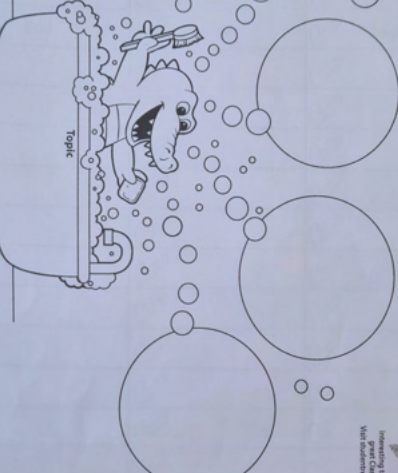
- Had regret and talked it over
- Got medicine
- Made it up
- Made agreements
- Made promises
- Bought a new lock (lost keys)

**End of the story**

A story usually has a happy ending BUT that's all up to the writer of course. Decide for yourself and remember...never cut off a story and leave the readers confused.

### Bubbling Over With Ideas

Brainstorming



Write your ideas in the bubbles.

©2014 Studentresources®. Text and design by The Education Centre, LLC.

### Check It Out!

Brainstorming

Add words to each list.  
Use the list when you are ready to write.  
After you use a topic from the list, color the check mark.

People	Places	Things
<input checked="" type="checkbox"/> Mum	<input checked="" type="checkbox"/> school	<input checked="" type="checkbox"/> gorilla
<input checked="" type="checkbox"/> Dad	<input checked="" type="checkbox"/> moon	<input checked="" type="checkbox"/> bicycle
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

©2014 Studentresources®. Text and design by The Education Centre, LLC.

## Paint a Picture With Words!

Word choice

**Sensory Words**

furry  
large  
long  
round

**Sensory Words**

shiny  
short  
smooth  
sparkly

**Sensory Words**

sweet  
thick  
tiny

**Vivid Verbs**

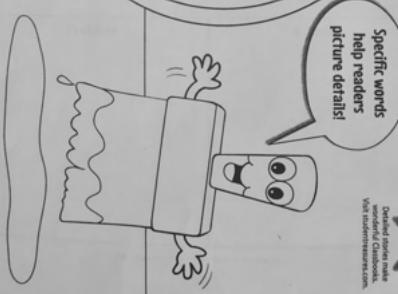
chase  
grab

**Vivid Verbs**

jump  
peek

**Vivid Verbs**

shiver  
tumble



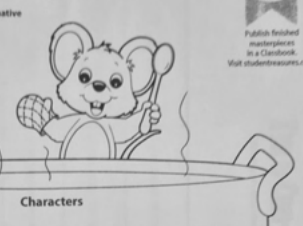
Specific words help readers help readers picture details!

Detailed stories make wonderful Classbooks. Visit studenttreasures.com.

©2014 StudentTreasures®. Test and design by The Education Center, LLC.

## Cook Up a Story!

Narrative writing: imaginative



Characters

Setting

Problem

Solution

©2014 StudentTreasures®. Test and design by The Education Center, LLC.


## Spot-On Writing

Editing

I started each sentence with a capital letter.

I ended each sentence with a ., ?, or !.

I left space between words.

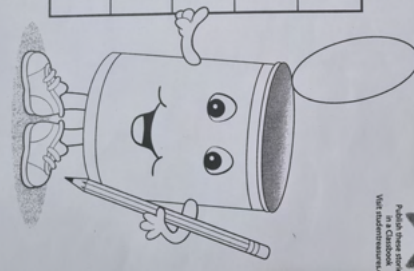


©2014 StudentTreasures®. Test and design by The Education Center, LLC.

## I'm a Can-Do Writer!

Writing process checklist (W.K.-2, W.1.1-3)

✓ <b>Prewrite.</b>	I can think of something to write about.
✓ <b>Write a draft!</b>	I can write about a topic.
✓ <b>Revise.</b>	I can make my writing better.
✓ <b>Edit.</b>	I can make my writing easy for other people to read.
✓ <b>Publish.</b>	I can share my writing with others.



©2014 StudentTreasures®. Test and design by The Education Center, LLC.

## Getting to know you better

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre a criação de livros/histórias digitais com recurso à tecnologia, no 1º Ciclo do Ensino Básico. A tua contribuição é muito importante. Responde com **sinceridade** pois o questionário é **anónimo** e os dados obtidos serão mantidos confidenciais.

\* Obrigatório

### 1. Idade \*

- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos

### 2. Sexo \*

- Masculino
- Feminino

### 3. Gostas de aprender inglês? \*

- Muito
- Pouco
- Nada

4. Tens facilidade em aprender inglês? \*

- Tenho muita facilidade em aprender inglês.
- Tenho alguma facilidade em aprender inglês.
- Custa-me um pouco aprender inglês.
- Tenho muita dificuldade em aprender inglês.

5. Consideras que o inglês te pode ajudar no futuro? \*

- Sim
- Não
- Não sei

6. Como consideras o teu nível de inglês? \*

- Muito bom
- Bom
- Suficiente
- Insuficiente

7. Alguma vez leste histórias em inglês? \*

- Sim
- Não

8. Qual o formato das histórias que leste? \*

- Digital (computador, tablet, telemóvel...).
- Papel (livros, livros escolares, fotocópias...).



9. Gostarias de ler histórias em inglês? \*

- Sim
- Não

10. Em que formato gostarias de ler essas histórias? \*

- Digital (computador, tablet, telemóvel...).
- Papel (livros, livros escolares, fotocópias...).

11. Costumas utilizar o computador? \*

- Várias vezes por semana.
- Algumas vezes por semana.
- Raramente.
- Nunca.

12. Por que razão não utilizas o computador? \*

- Não tenho computador.
- Tenho computador, mas prefiro utilizar outros equipamentos (telemóvel, tablet...).
- Não sei utilizar o computador.

13. Que tipo de utilização fazes? \*

- Para fazer trabalhos escolares (Word, Powerpoint...).
- Para estudar (fazer pesquisas, sites educativos do tipo "Escola Virtual"...).
- Para entretenimento (jogar, ouvir música, ver filmes, redes sociais...).

14. Como avalias o teu desempenho na utilização de computadores? \*

- Sou muito bom.
- Sou bom.
- Sou razoável.
- Sou fraco.

15. Gostarias de construir histórias utilizando o computador? \*

- Sim
- Não

---

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Anexo 6 – Questionário pós-STJ, em papel

		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Envolvimento Comportamental	Mantive-me focado, mesmo quando tive dificuldades (de compreensão e/ou de realização das tarefas).		
	Participei em todas as tarefas.		
	Tentei dar sempre o meu melhor, mesmo quando estava a ser difícil.		
	Trabalhei até acabar o que me foi pedido.		
	Fiz de conta que estava a trabalhar.		
	Não fui muito participativo.		
	Estava a fazer outras coisas, quando devia estar atento.		
	Prestei atenção e ouvi atentamente.		
Envolvimento Afetivo	Estava ansioso pelo início da aula.		
	Gostei de aprender coisas novas.		
	Quis compreender o que estava a aprender.		
	Senti-me bem enquanto estava na aula.		
	Senti-me frustrado enquanto estava na aula.		
	Senti-me aborrecido enquanto estava na aula.		
	Não queria estar na aula.		
	Senti que não queria aprender.		
Envolvimento Cognitivo	Revi o meu trabalho, cuidadosamente, para ter a certeza de que estava tudo bem feito.		
	Procurei diferentes formas de resolver os problemas no meu trabalho.		
	Tentei relacionar novos conhecimentos com o que já tinha aprendido.		
	Procurei compreender onde errei, quando fiz algo mal.		
	Preferi que me dessem a resposta, em vez de tentar descobri-la eu.		
	Não pensei muito enquanto fazia o trabalho.		
	Só trabalhei nas partes mais fáceis, deixando as difíceis para o meu colega.		
	Trabalhei apenas para o mínimo.		

## Anexo 7 – Guião de entrevista

### Perguntas do estudo:

- 1- Como se caracteriza o desempenho dos alunos ao longo do processo de criação das histórias?
- 2- Como se caracteriza o contributo da ferramenta na criação das histórias, relativamente à escrita?
- 3- Como se caracteriza o envolvimento dos alunos durante o uso da ferramenta, a nível comportamental, afetivo e cognitivo?

Com o estudo, pretende-se ainda promover o trabalho colaborativo e a integração das tecnologias | em contexto de sala de aula.

### Temas a abordar:

- Trabalho de grupo/pares
- StoryJumper e a criação de histórias

### Trabalho de grupo/pares

1. Durante as aulas de inglês, preferes trabalhar em grupo/pares ou individualmente? Porquê?
2. Para que tudo corra bem, o que te parece essencial durante um trabalho de grupo?
3. Preferias ter trabalhado sozinho?
4. Trabalhar em grupo facilitou ou dificultou a tarefa?

### StoryJumper

Usámos a ferramenta StoryJumper para criar histórias em inglês.

1. Nos questionários, disseste que tentaste relacionar os conhecimentos novos com os que já possuías e que procuraste diferentes formas de resolver os problemas que iam surgindo. De que forma fizeste isso? (direcionado para o envolvimento cognitivo – perguntas 1 e 3)
  - Sentes que aprendes mais inglês neste tipo de aulas, ou nas aulas mais tradicionais?
2. Também respondeste que te sentiste bem nas aulas e que estive focado e interessado nas tarefas, mesmo quando sentiste dificuldades. Consideras que as aulas em que trabalhámos com o StoryJumper contribuíram para que te sentisses assim (bem, focado e interessado)? Como? (direcionado para o envolvimento comportamental e afetivo – perguntas 2 e 3).
  - Sentiste-te mais motivado para aprender inglês deste modo de trabalhar?
3. Qual te parece a forma mais interessante de criar histórias: a tradicional (lápiz e papel) ou com recurso ao StoryJumper? Quais as vantagens e desvantagens do StoryJumper na produção escrita, nomeadamente na criação de histórias? (direcionado para o envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo – perguntas 1, 2 e 3).
  - Quais as maiores dificuldades que sentiste? A criar a história? A trabalhar com o StoryJumper? A escrever em inglês? A trabalhar em grupo?
4. No primeiro inquérito a que respondeste, disseste gostarias de criar histórias utilizando o computador. Como descreves esta tua experiência com o StoryJumper?
  - Gostaste da experiência?
  - Qual foi a tarefa de que mais gostaste? E menos?

## Anexo 8 – Hiperligações para livros/histórias digitais

Totalidade dos livros criados pela turma

<https://www.storyjumper.com/class/books/3793802/books>

Livros digitais criados no âmbito do estudo

[Prepositions of place \(livro coletivo\)](#)

[EB1 da Correlhã Physical Appearance TPC - 20/01/2022 4AC \(livro coletivo\)](#)

[Puppy Alfa](#)

[The zoo animals](#)

[Family dinner](#)

[Quiz family, animals and geography](#)

[I love my family](#)

[The zoo](#)

[Family in farm](#)

[Adventures with Anna](#)

[My friends](#)

Livros criados pelos casos

[Family dinner](#)

[The zoo](#)

Anexo 9 – Quadro resumo da intervenção didática

Etapas	N.º aulas	Data	Sumário	Observações	
Preparação	1	07-10-2021	Informação aos alunos que se pretendia realizar uma investigação com a participação da sua turma e entrega do pedido de autorização aos EE. Explicação sobre os objetivos e as etapas do estudo.	Última semana do mês dedicada ao Halloween	
	2	12-10-2021	Recolha das autorizações.		
	3	14-10-2022	Formação das díades.		
	4	19-10-2021	Seleção das temáticas para as histórias digitais: <i>“família”</i> e <i>“animais”</i> .		
Tema família (exploração de conteúdos)	1	2-11-2021	Introdução ao módulo 1, <i>“My body and the 5 senses”</i> , sobre a temática <i>“família”</i> : - graus de parentesco;	Dia 11 não houve aula de inglês devido à comemoração do dia de S. Martinho.	
	2	4-11-2021			
	3	9-11-2021	- descrição física (estrutura e altura); - caso possessivo e determinantes possessivos.		
	5	16-11-2021	Visualização, leitura e interpretação de uma história digital (manual). Exercícios de consolidação sobre os determinantes possessivos e o caso possessivo.		Exploração do conceito <i>“história digital”</i> e <i>“storytelling”</i>
	6	18-11-2021	Continuação da exploração de conteúdos sobre a família: - descrição física (rosto e cabelo); - verbo <i>“have got”</i> e <i>“to be”</i> (distinção no uso); - partes do corpo e os 5 sentidos:		
	7	23-11-2021			
	8	25-11-2021			
	9	30-11-2021			
Dezembro Mês dedicado à avaliação e Natal e não contabilizado para o computo das aulas da intervenção didática.					
Tema <i>“animais”</i> (exploração de conteúdos)	1	4-1-2022	Exploração das preposições de lugar do módulo 2, <i>“My home and my neighbourhood”</i> .	O tema <i>“animais”</i> faz parte do módulo 5 e aborda as preposições de lugar, pelo que era necessário explorar este conteúdo.	
	2	6-1--2022	Exercícios de consolidação sobre as preposições de lugar.		
	3	11-1-2022	Introdução ao módulo 5, <i>Let’s meet the animais</i> , sobre a temática <i>animais</i> : - animais selvagens; - descrição física; - preposições de lugar	Pretendia-se fazer o registo dos alunos no STJ, mas não foi possível porque a	

				funcionária responsável pelos PCs (requisição, entrega) se encontrava doente (Covid).
STJ (familiarização)	1	13-01-2022	Registo dos alunos no STJ.	
	2	18-01-2022	Continuação do registo dos alunos no STJ	
	3	20-01-2022	Exploração da ferramenta STJ: - criação de livros (coletivos e/ou individuais); - edição da capa; - inserção de imagens (fundo, personagens); - inserção de caixas de texto;	
	4	25-01-2022	Continuação de tarefas de exploração/familiarização no STJ	
Tema animais (exploração de conteúdos)	4	27-01-2022	Visualização, leitura e interpretação de uma história digital (manual).	Pausa STJ para analisar problemas.
	5	01-02-2022	Continuação do estudo do tema <i>animais</i> : - animais da quinta/domésticos.	
	6	03-02-2022	Leitura e interpretação do texto <i>My favourite farm animal</i> . Produção de um texto coletivo sobre o tema.	
	7	08-02-2022	Saída com o professor titular.	
	8	10-02-2022	St. Valentine's day: exploração da temática e atividades relacionadas.	
	9	15-02-2022	Continuação da temática <i>animais</i> : - animais bebé; - o ciclo de vida de uma galinha.	
	10	17-02-2022	Conclusão da aula anterior-	
22-02-2022 Avaliação da oralidade: apresentação oral sobre os animais.				
STJ (planificação das histórias)	5	24-02-2022	Preenchimento do guião para escritores <i>writer's notebook</i> .	
	6	03-03-2022	Conclusão do guião do escritor.	
STJ (criação das histórias)	7	08-03-2022	Início do projeto de criação de histórias digitais no STJ.	Na biblioteca.
	8	10-03-2022	Continuação do projeto de criação de histórias digitais.	Proibiu-se o uso do tradutor.
	9	15-03-2022		
	10	17-03-2022		
22-03-2022 e 24-03-2022 Revisões para a ficha de avaliação e realização da mesma.				
STJ criação das histórias	11	29-03-2022	Continuação do projeto de criação de histórias digitais.	
	12	05-04-2022	Conclusão do projeto de criação de histórias digitais.	

Anexo 10 – Respostas ao questionário pós-STJ da C2 (AA1 e AA2, respetivamente)

Nome: \_\_\_\_\_  
Na aula de inglês do dia 10/03/2022

		SIM	NÃO
Envolvimento Comportamental	Mantive-me focado, mesmo quando tive dificuldades (de compreensão e/ou de realização das tarefas).	X	
	Participei em todas as tarefas.	X	
	Tentei dar sempre o meu melhor, mesmo quando estava a ser difícil.	X	
	Trabalhei até acabar o que me foi pedido.	X	
	Fiz de conta que estava a trabalhar.		X
	Não fui muito participativo.		X
	Estava a fazer outras coisas, quando devia estar atento.		X
	Prestei atenção e ouvi atentamente.	X	
	Estava ansioso pelo início da aula.	X	
Envolvimento Afetivo	Gostei de aprender coisas novas.	X	
	Quis compreender o que estava a aprender.	X	
	Senti-me bem enquanto estava na aula.	X	
	Senti-me frustrado enquanto estava na aula.		X
	Senti-me aborrecido enquanto estava na aula.		X
	Não queria estar na aula.		X
	Senti que não queria aprender.		X
	Revi o meu trabalho, cuidadosamente, para ter a certeza de que estava tudo bem feito.	X	
	Procurei diferentes formas de resolver os problemas no meu trabalho.	X	
Envolvimento Cognitivo	Tentei relacionar novos conhecimentos com o que já tinha aprendido.	X	
	Procurei compreender onde errei, quando fiz algo mal.	X	
	Preferi que me dessem a resposta, em vez de tentar descobri-la eu.		X
	Não pensei muito enquanto fazia o trabalho.		X
	Só trabalhei nas partes mais fáceis, deixando as difíceis para o meu colega.		X
	Trabalhei apenas para o mínimo.		X

Adaptado de Hiver et al. (2021)

Nome: \_\_\_\_\_  
Na aula de inglês do dia 05/04/2022

		SIM	NÃO
Envolvimento Comportamental	Mantive-me focado, mesmo quando tive dificuldades (de compreensão e/ou de realização das tarefas).	X	
	Participei em todas as tarefas.	X	
	Tentei dar sempre o meu melhor, mesmo quando estava a ser difícil.	X	
	Trabalhei até acabar o que me foi pedido.	X	
	Fiz de conta que estava a trabalhar.		X
	Não fui muito participativo.		X
	Estava a fazer outras coisas, quando devia estar atento.		X
	Prestei atenção e ouvi atentamente.	X	
	Estava ansioso pelo início da aula.	X	
Envolvimento Afetivo	Gostei de aprender coisas novas.	X	
	Quis compreender o que estava a aprender.	X	
	Senti-me bem enquanto estava na aula.		X
	Senti-me frustrado enquanto estava na aula.		X
	Senti-me aborrecido enquanto estava na aula.		X
	Não queria estar na aula.		X
	Senti que não queria aprender.		X
	Revi o meu trabalho, cuidadosamente, para ter a certeza de que estava tudo bem feito.	X	
	Procurei diferentes formas de resolver os problemas no meu trabalho.	X	
Envolvimento Cognitivo	Tentei relacionar novos conhecimentos com o que já tinha aprendido.	X	
	Procurei compreender onde errei, quando fiz algo mal.	X	
	Preferi que me dessem a resposta, em vez de tentar descobri-la eu.		X
	Não pensei muito enquanto fazia o trabalho.		X
	Só trabalhei nas partes mais fáceis, deixando as difíceis para o meu colega.		X
	Trabalhei apenas para o mínimo.		X

Adaptado de Hiver. et al. (2021)

Nome: \_\_\_\_\_  
Na aula de inglês do dia 10/03/2022

		SIM	NÃO
Envolvimento Comportamental	Mantive-me focado, mesmo quando tive dificuldades (de compreensão e/ou de realização das tarefas).	✓	
	Participei em todas as tarefas.	✓	
	Tentei dar sempre o meu melhor, mesmo quando estava a ser difícil.	✓	
	Trabalhei até acabar o que me foi pedido.	✓	
	Fiz de conta que estava a trabalhar.		✓
	Não fui muito participativo.		✓
	Estava a fazer outras coisas, quando devia estar atento.		✓
	Prestei atenção e ouvi atentamente.	✓	
	Estava ansioso pelo início da aula.	✓	
Envolvimento Afetivo	Gostei de aprender coisas novas.	✓	
	Quis compreender o que estava a aprender.	✓	
	Senti-me bem enquanto estava na aula.	✓	
	Senti-me frustrado enquanto estava na aula.		✓
	Senti-me aborrecido enquanto estava na aula.		✓
	Não queria estar na aula.		✓
	Senti que não queria aprender.		✓
	Revi o meu trabalho, cuidadosamente, para ter a certeza de que estava tudo bem feito.	✓	
	Procurei diferentes formas de resolver os problemas no meu trabalho.	✓	
Envolvimento Cognitivo	Tentei relacionar novos conhecimentos com o que já tinha aprendido.	✓	
	Procurei compreender onde errei, quando fiz algo mal.	✓	
	Preferi que me dessem a resposta, em vez de tentar descobri-la eu.		✓
	Não pensei muito enquanto fazia o trabalho.		✓
	Só trabalhei nas partes mais fáceis, deixando as difíceis para o meu colega.		✓
	Trabalhei apenas para o mínimo.		✓

Adaptado de Hiver et al. (2021)

Nome: \_\_\_\_\_  
Na aula de inglês do dia 05/04/2022

		SIM	NÃO
Envolvimento Comportamental	Mantive-me focado, mesmo quando tive dificuldades (de compreensão e/ou de realização das tarefas).	✓	
	Participei em todas as tarefas.	✓	
	Tentei dar sempre o meu melhor, mesmo quando estava a ser difícil.	✓	
	Trabalhei até acabar o que me foi pedido.	✓	
	Fiz de conta que estava a trabalhar.		✓
	Não fui muito participativo.		✓
	Estava a fazer outras coisas, quando devia estar atento.		✓
	Prestei atenção e ouvi atentamente.	✓	
	Estava ansioso pelo início da aula.	✓	
Envolvimento Afetivo	Gostei de aprender coisas novas.	✓	
	Quis compreender o que estava a aprender.	✓	
	Senti-me bem enquanto estava na aula.	✓	
	Senti-me frustrado enquanto estava na aula.		✓
	Senti-me aborrecido enquanto estava na aula.		✓
	Não queria estar na aula.		✓
	Senti que não queria aprender.		✓
	Revi o meu trabalho, cuidadosamente, para ter a certeza de que estava tudo bem feito.	✓	
	Procurei diferentes formas de resolver os problemas no meu trabalho.	✓	
Envolvimento Cognitivo	Tentei relacionar novos conhecimentos com o que já tinha aprendido.	✓	
	Procurei compreender onde errei, quando fiz algo mal.	✓	
	Preferi que me dessem a resposta, em vez de tentar descobri-la eu.		✓
	Não pensei muito enquanto fazia o trabalho.		✓
	Só trabalhei nas partes mais fáceis, deixando as difíceis para o meu colega.		✓
	Trabalhei apenas para o mínimo.		✓

Adaptado de Hiver. et al. (2021)



## Anexo 11 – dimensões e categorias de análise

### I – Desempenho dos alunos

Categoria: conhecimentos e capacidades		
Subcategorias	Componentes	Indicadores
Compreensão		Compreensão do que é solicitado
Conceitos		Aplicação correta dos temas e conteúdos abordados/solicitados
Comunicação	Escrita	Correção ortográfica e gramatical Intenção comunicativa
Representações	Gráficas	Adequação das imagens ao conteúdo/contexto
Procedimentos e estratégias	Convencionais	Utilização de procedimentos e estratégias baseados na aprendizagem em sala de aula (consulta do manual, perguntar ao professor)
	Não convencionais	Utilização de estratégias e procedimentos não baseados na aprendizagem em sala de aula (envolvem imaginação e perspicácia: e.g. consultar dicionários físicos ou <i>online</i> , tradutores online; pesquisas na internet)
Sistematização do produto final (história/narrativa escrita)		Concordância com o que é solicitado

### II – Envolvimento dos alunos

Categoria: Envolvimento Comportamental	
Subcategorias	Indicadores
Atenção	Foco (tempo de permanência na tarefa)
Empenho	Dedicação, esforço e persistência
Participação	Envolvimento ativo nas tarefas

Categoria: Envolvimento Afetivo	
Subcategorias	Indicadores
Sentimentos positivos	Curiosidade, satisfação, entusiasmo e gozo/prazer
Sentimentos negativos	Frustração e aborrecimento

Categoria: Envolvimento Cognitivo	
Subcategorias	Indicadores
Esforço mental	Apresentação de narrativas escritas/histórias de acordo com o solicitado (tema e conteúdos) Atenção ao conteúdo gráfico, à forma e ao significado das narrativas escritas/histórias Utilização de estratégias de resolução de problemas adequadas
Colaboração	Troca de ideias entre pares