



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM INGLÊS SUPORTADA PELA TECNOLOGIA DIGITAL *BOOK CREATOR*

Maria Olinda Alves de Sousa Martins

Escola Superior de Educação

2024



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Olinda Alves de Sousa Martins

Desenvolvimento da escrita em inglês
suportada pela tecnologia digital
Book Creator

Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Isabel Maria Torres Magalhães Vieira de Araújo
Professor Doutor Pedro Miguel Teixeira Faria

novembro de 2024

Agradecimentos

O desenvolvimento desta investigação surgiu da vontade pessoal em cumprir mais uma etapa na minha formação, e que acompanha a minha aprendizagem ao longo da vida. Resulta do esforço individual e do apoio incondicional das pessoas que me rodeiam e que compreendem a importância que dou à inovação e à melhoria das minhas práticas, enquanto docente. Venho endereçar-lhes as minhas palavras de gratidão.

Para a minha família vão as primeiras palavras, pelo que para mim representam e pelos valores e ensinamentos que me transmitiram, sobretudo os que já partiram. Ao meu marido e aos meus filhos, a quem tantas vezes preteri em favor do estudo e da investigação, agradeço o apoio incondicional, o carinho e o bom humor com que celebram as minhas vitórias.

À Anabela, grande amiga, companheira desta e de muitas outras grandes viagens, agradeço o apoio e as palavras sempre encorajadoras. O seu espírito construtivo e positivo é contagiante e foi essencial nesta caminhada conjunta.

À Margarida, pela nossa amizade que nasceu na vida académica e ficou para a vida. Mesmo estando longe, é sempre a primeira com a presença, o apoio e a motivação para fazer mais e melhor.

Aos amigos desta caminhada, os colegas de mestrado, reconheço o apoio e carinho que contribuíram para motivar e ultrapassar os grandes desafios. O Fernando foi um motor e um agregador, sempre disponível para que ninguém ficasse para trás.

Para os meus orientadores vão as minhas palavras finais, de agradecimento e reconhecimento. O seu exemplo de excelência académica, as suas orientações, o aconselhamento e disponibilidade foram fulcrais na construção deste estudo. Agradeço a compreensão, a dedicação e o valioso contributo na concretização desta etapa.

Resumo

A globalização, enquanto fenómeno do século XXI, impõe à Escola os desafios da sociedade digital e a preparação dos jovens, enquanto cidadãos responsáveis e informados, para tecnologias, sobretudo ao nível do mundo do trabalho e realidades que ainda não foram criadas. A Escola deve preparar para a sociedade digital numa perspectiva construtivista, em que os alunos constroem o seu conhecimento, de modo ativo e autónomo, tornando o processo mais motivador e em que a sala de aula é uma realidade dinâmica. Impõe-se o recurso a metodologias diferenciadoras e ao trabalho colaborativo, potenciando o desenvolvimento e a adaptação às necessidades e ao ritmo dos alunos.

A crescente utilização da língua inglesa, usada como língua comum devido à globalização, exige competências ao nível da sua comunicação oral e escrita.

Atualmente, os alunos do ensino secundário científico-humanístico, apesar de terem contacto com a língua inglesa desde o primeiro ciclo, revelam um nível de compreensão oral e escrita satisfatórios. No entanto, apresentam maiores dificuldades e inibição na produção de enunciados escritos.

Este estudo de natureza qualitativa pretende analisar o contributo da ferramenta digital *Book Creator* no desenvolvimento de atividades colaborativas de produção escrita e na melhoria da proficiência em língua inglesa. Com recurso à tecnologia digital *Book Creator*, os alunos criaram colaborativamente uma história, no âmbito dos conteúdos da disciplina de Inglês, do 10ºano de escolaridade.

A metodologia adotada foi a de estudo de caso, aplicada a dois alunos, de um curso científico-humanístico. Para tal, utilizaram-se diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente os questionários, os registos em diário de bordo, a análise dos enunciados produzidos pelos alunos e a observação do comportamento dos alunos quanto à motivação e empenho no trabalho colaborativo. A análise de conteúdo a que os dados foram submetidos permitiu concluir que a ferramenta digital *Book Creator*, além de favorecer a colaboração entre os alunos, pode propiciar a criação de uma narrativa de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento das competências na língua inglesa, em termos de criatividade, correção gramatical e vocabular.

Palavras-chave: Escrita, Língua Inglesa, *Book Creator*, Colaborativo.

Abstract

Globalisation, as a 21st century phenomenon, imposes on schools the challenges of the digital society and the preparation of young people as responsible and informed citizens for technologies, especially in the world of work, and realities that have not yet been created. School must prepare for the digital society from a constructivist perspective, in which students build their knowledge actively and autonomously, making the process more motivating, in a dynamic reality classroom. Differentiating methodologies and collaborative work is required, fostering development and adapting to students' needs and rhythm.

The growing use of English, used as a common language due to globalisation, requires oral and written communication skills.

Currently, students in secondary scientific-humanistic education, despite having had contact with the English language since the elementary school, show a satisfactory level of oral and written comprehension. However, they have greater difficulties and limitations when it comes to producing written statements.

This qualitative study aims to analyse the contribution of the Book Creator digital tool in the development of collaborative writing activities and in the improvement of English language proficiency. Using the Book Creator digital technology, students have collaboratively created a story within the scope of the 10th grade English subject.

The selected case study methodology was applied to two students of a scientific-humanities course. For this purpose, various data collection tools were used, namely questionnaires, logbook registers, analysis of the statements produced by students and observation of the students' behaviour, in terms of motivation and commitment to collaborative work. The content data analysis led to conclusions about the Book Creator digital tool: besides enabling collaboration between students, it can help create a quality narrative, contributing to the development of English language skills in terms of creativity, correct grammar and vocabulary.

Keywords: Writing, English Language, Book Creator, Collaborative.

Índice

I INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização do estudo	1
1.2 Pertinência do estudo	1
1.3 Problema e questões de investigação	2
1.4 Organização do estudo	3
II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. Introdução	5
2.2. Políticas educativas	6
2.3. A aprendizagem de línguas estrangeiras	10
2.4. O desenvolvimento da competência de produção escrita	14
2.5. Tecnologias para o desenvolvimento da competência de escrita	18
2.6. Avaliação da escrita com o recurso a rubricas	23
III – METODOLOGIA	25
3.1. Opções metodológicas	25
3.2. Abordagem qualitativa	25
3.3. Estudo de caso	27
3.4. Participantes	30
3.5. Os alunos-caso	33
3.6. Descrição do estudo	35
3.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	37
3.7.1. Questionários	39
3.7.2. Ferramenta digital para a escrita	40
3.7.3. Diário de bordo	42
3.8. Descrição da análise de dados	43
3.9. Considerações éticas	44
IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
4.1. Introdução	45
4.2. Análise dos TPPA - A escrita na ferramenta digital <i>Book Creator</i>	45
4.3. Inquérito aos alunos – questionário de auto e heteroavaliação da atividade de escrita na ferramenta <i>Book Creator</i>	56
V – CONCLUSÕES	61
5.1. Introdução	61
5.2. Conclusões do Estudo	61
5.3. Constrangimentos e limitações ao estudo	66
5.4. Sugestões de trabalhos futuros	67

VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
VII – ANEXOS	73
7.1. Anexo 1	67
7.2. Anexo 2	68
7.3. Anexo 3	69
7.4. Anexo 4	77
7.5. Anexo 5	80
7.6. Anexo 6	84
7.7. Anexo 7	85
7.8. Anexo 8	87
7.9. Anexo 9	88
7.10. Anexo 10	89

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Fonte: Martins <i>et al.</i> , 2017)	7
Figura 2: DigComp 2.2 – Quadro de Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Fonte: Lucas <i>et al.</i> , 2022)	9
Figura 3: Línguas com maior número de falantes em 2024 (Fonte: Ethnologue.com)	10
Figura 4: Tradução da estrutura do modelo de escrita de Flower e Hayes (1981, p.370)	15
Figura 5: Atividades favoritas na aula de Inglês	30
Figura 6: Atividades mais difíceis na aula de Inglês	31
Figura 7: Metodologia de trabalho na aula de Inglês	31
Figura 8: Contributo das tecnologias para a melhoria do desempenho	32
Figura 9: Contributo das tecnologias para a melhoria das competências em inglês	32
Figura 10: Esquema de Investigação	37
Figura 11: Processo de escrita com recurso ao BC	41
Figura 12: Painel de controlo da ferramenta digital Book Creator	41
Figura 13: Feedback através do painel de controlo	42
Figura 14: Capa do livro	47
Figura 15: Primeira imagem do BC	48
Figura 16: A caminhada do personagem	49
Figura 17: Representação do personagem no início e no fim da história	49
Figura 18: Descrição do homem e da sua rua (Capítulo I)	51
Figura 19: Descrição da rotina do personagem (Capítulo I)	52
Figura 20: A cidade versus personagem (Capítulo I)	52
Figura 21: A entrada na máquina do tempo (Capítulo II)	53
Figura 22: A nova vida na era da tecnologia (Capítulo II)	54
Figura 23: As grandes mudanças para uma vida feliz com a tecnologia (Capítulo III)	55
Figura 24: Reflexão acerca do desempenho na realização da tarefa na ferramenta digital BC	57
Figura 25: Desempenho pessoal na atividade	57
Figura 26: Reflexão acerca do desempenho do colega na realização da tarefa na ferramenta digital BC	58
Figura 27: Desempenho dos colegas na atividade de escrita na ferramenta digital BC	58
Figura 28: Contributo da ferramenta digital BC para a melhoria do desempenho	59
Figura 29: Competências desenvolvidas na disciplina de Inglês	60

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Competências a desenvolver em inglês no 10ºano (Ministério da Educação, 2018) – adaptado..	13
Tabela 2 - Resultados do Exame Nacional de Inglês (550) – por Escola, Região, País – Ano Letivo 2023/24 – 1ª fase - IAVE (adaptada).....	17
Tabela 3 - Análise comparativa de ferramentas digitais de escrita	22
Tabela 4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	38

Lista de Abreviaturas

APP	Aplicação digital
BC	<i>Book Creator</i>
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
LE	Língua Estrangeira
MALU	<i>Mobile Assisted Language Use</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TPPA	Trabalhos Produzidos Pelos Alunos

I INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do estudo

Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira parte, procede-se à contextualização e apresentação da pertinência do estudo, com base na revisão da literatura científica, nas políticas educativas e nos documentos orientadores do ensino da língua inglesa. Segue-se a apresentação do problema e questões de investigação que estão na génese deste estudo, quanto à influência do uso da tecnologia digital *Book Creator* (BC) no desenvolvimento das competências de produção escrita em língua inglesa. Na terceira parte, é explanada a organização geral do estudo, que permite compreender as etapas seguidas ao longo da investigação.

1.2 Pertinência do estudo

Os efeitos da Globalização têm tido um grande impacto na educação e implicam mudanças ao nível das metodologias e da utilização das tecnologias da informação e comunicação. Assiste-se também à necessidade de desenvolver competências comunicativas em língua inglesa para, juntamente com as tecnologias, fazer face aos desafios que a sociedade e o mundo do trabalho apresentam. O desenvolvimento do trabalho colaborativo, e a sua relevância para a construção do conhecimento e interação entre os pares, apresenta-se como condição essencial para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e de comunicação em língua inglesa (Sawir, 2005).

O Conselho da Europa criou, em 2001, o QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (anexo 1). Define as competências de comunicação em língua estrangeira nos vários domínios – compreensão oral e escrita, interação e produção oral, e interação e produção escrita - e estabelece graus de proficiência linguística que vão do nível(A1), mais básico, ao (C2), mais proficiente (Houot *et al.*, 2001).

Os alunos portugueses são expostos ao contacto com a língua inglesa desde o primeiro ciclo e reconhecem, na generalidade, a importância de possuir boas competências

comunicativas para fazer face aos desafios da sociedade globalizada e do mercado de trabalho. No entanto, a maioria revela diferentes níveis de proficiência na competência comunicativa - domínios da compreensão oral e escrita, interação e produção oral, e interação e produção escrita, sendo o domínio da produção escrita a que apresenta níveis mais baixos (anexo 10).

Para Jiang & Kalyuga (2022) a aprendizagem da escrita numa língua estrangeira é um processo cognitivo complexo de resolução de problemas. Consideram que o desenvolvimento eficaz da escrita só é possível se os alunos já tiverem adquirido as competências linguísticas básicas de uma língua, de modo a possibilitar a organização das ideias, o planeamento, a redação e a revisão do texto.

Por outro lado, vários estudos indicam que o uso das tecnologias contribui para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem mais inovadores, (Almeida *et al.*, 2023), proporcionando diversos recursos e ferramentas que enriquecem experiências de aprendizagem dos alunos. Mais ainda, em contexto escolar são fundamentais, “possibilitando ao professor trabalhar os conteúdos de diversas formas como: pesquisa, jogos, hipertextos, imagens etc., permitindo mediar conhecimentos, expandir formas de acesso a informações, dando significado ao conteúdo.” (Almeida *et al.*, 2023, p. 57).

Neste estudo pretende-se observar o contributo da tecnologia digital *Book Creator* no desenvolvimento das competências de produção escrita em língua inglesa.

1.3 Problema e questões de investigação

De acordo com os parâmetros definidos no QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Houot *et al.*, 2001), considera-se que os alunos do ensino secundário científico-humanístico, na generalidade, revelam competências satisfatórias ao nível da compreensão escrita e oral em língua inglesa, o que lhes permite compreender as ideias principais e identificar o conteúdo de enunciados orais e escritos, quando inserido no seu contexto habitual. No entanto, na produção escrita a maioria dos alunos revelam menor predisposição para a criação de enunciados escritos, evidenciando mais lacunas ao nível da estrutura linguística e da variedade vocabular (Martins & Cardoso, 2015).

Para De La Paz & Graham (2002) e Baaijen & Galbraith (2018) falam da complexidade inerente ao desenvolvimento da competência de escrita, em termos de planeamento e organização do pensamento. Este facto pode justificar o facto de a escrita ser a competência mais deficitária, o que vem ao encontro dos resultados do exame nacional de Inglês (anexo 10). Além da necessidade de desenvolver a comunicação oral em língua inglesa de forma mais fluente, é essencial que os alunos melhorem a capacidade de escrita e de argumentação, indo ao encontro das metas definidas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), e às necessidades da sociedade e do mercado do trabalho. Considerando as orientações emanadas pela tutela da Educação, relativamente à importância das aprendizagens ativas e da valorização da autonomia e flexibilidade curricular, as práticas pedagógicas e o recurso às tecnologias devem adequar-se aos interesses e predisposição dos alunos para a aprendizagem. Neste contexto, verifica-se a necessidade de um maior investimento no desenvolvimento das competências de comunicação escrita, pelo que o presente estudo tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita em língua inglesa, com o recurso a uma ferramenta digital, o *Book Creator*.

De modo a cumprir com este objetivo pretende-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

“Como é que o uso da tecnologia digital *Book Creator* poderá contribuir para a melhoria da escrita colaborativa na aula de inglês?”

“Quais as implicações do uso de tecnologia digital *Book Creator* ao nível do desenvolvimento da capacidade de comunicação escrita?”

1.4. Organização do estudo

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos: Introdução, enquadramento teórico, metodologia, apresentação, análise e discussão de resultados, e conclusões.

No capítulo da introdução, e que integra este subcapítulo, procede-se à contextualização do estudo. Ao longo de dois subcapítulos, procede-se, inicialmente, à apresentação da pertinência do estudo, decorrente da necessidade de a Escola dar resposta às necessidades da sociedade, através da adoção de metodologias ativas, com o

recurso às tecnologias digitais. Posteriormente, é apresentado o problema – o baixo nível de proficiência nas competências de produção escrita em língua inglesa - e são formuladas as questões de investigação, seguindo-se a organização geral do projeto de dissertação.

No segundo capítulo faz-se o enquadramento teórico através de uma revisão bibliográfica, e que vai servir de suporte às principais teorias e aspetos abordados, baseada na opinião de autores, e de pesquisas pertinentes para a abordagem que vai ser implementada neste estudo. Apresentam-se as recomendações e alterações educativas e a necessidade de desenvolver competências-chave, desde a digital à competência escrita em língua inglesa. Para fazer face às dificuldades dos alunos na produção de enunciados escritos em língua inglesa, analisam-se várias ferramentas colaborativas que podem contribuir para a melhoria dessas competências.

No terceiro capítulo segue-se a apresentação da metodologia que vai ser adotada neste estudo. Optou-se por uma investigação predominantemente qualitativa com recurso ao estudo de caso, uma vez que se observa e descreve de forma empírica um conjunto de atividades desenvolvidas, no âmbito das competências de produção escrita, com o recurso à tecnologia digital *Book Creator* - BC. Posteriormente, procede-se à descrição do estudo com a sequência das atividades de investigação e as fases de desenvolvimento da dissertação. Nas subcategorias seguintes apresentam-se as técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados, a descrição e análise de dados, terminando com as considerações éticas.

No quarto capítulo são apresentados os dados deste estudo, seguindo-se a análise dos trabalhos produzidos pelos alunos na ferramenta digital *Book Creator* - BC. Procede-se, em seguida, à discussão dos resultados.

No último capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo, as suas limitações e constrangimentos, e a apresentação de sugestões de trabalhos futuros.

II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Introdução

A Educação acompanha a evolução da condição humana ao permitir aos indivíduos a reconstrução das suas experiências, para se prepararem para os desafios do futuro, e na criação de uma ponte entre o crescimento individual e a evolução social. Dewey (1966) fala da Educação como algo intemporal, uma necessidade da vida e com uma função social, para a transmissão da cultura, competências e conhecimentos, enquanto processo contínuo de crescimento.

A Escola está a enfrentar os desafios da sociedade digital e verifica-se a necessidade de preparar os jovens, enquanto cidadãos responsáveis e informados, para tecnologias e realidades que ainda não foram criadas, sobretudo ao nível do mundo do trabalho, sendo esta opinião partilhada por alguns autores (Abellan, 2015; Marinho *et al.*, 2019). Na opinião de Morin (2000, p.39) somos confrontados com grandes desafios, à escala planetária, e a educação deve promover o uso “total da inteligência geral”, ao favorecer e estimular a “aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais”, que muitas vezes se perde com o avançar da instrução. Este autor considera que a Educação, além da aquisição dos conteúdos, deve promover o sentido crítico e a aptidão natural para contextualizar e integrar os saberes, a par com o desenvolvimento da autonomia e do relacionamento interpessoal, relevantes nas várias áreas e essenciais para fazer face aos desafios do futuro.

A OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico faz uma análise do percurso percorrido até 2019, em termos de Educação, e dos desafios desta década (OECD, 2019). Recomenda aos professores que, além de ensinar, devem orientar e dotar os alunos com ferramentas para terem a capacidade para encontrar o próprio caminho, através de um espírito crítico, responsável e respeitador dos valores comuns, na busca de um mundo melhor.

A educação já não é apenas ensinar algo aos alunos. Mais importante é ensiná-los a desenvolver uma bússola fiável e as ferramentas de navegação para encontrarem o seu próprio caminho num mundo que é cada vez mais complexo, volátil e incerto. A nossa

imaginação, consciência, conhecimentos, competências e, mais importante, os nossos valores comuns, maturidade intelectual e moral e sentido de responsabilidade é o que nos guiará para que o mundo se torne um lugar melhor (OECD, 2019, p.5).

A metáfora da “bússola de aprendizagem” (OECD, 2019, p.25) refere-se aos vários pontos de orientação e tipos de competências que os alunos precisam para navegar, autonomamente, em direção ao futuro que desejam, a nível individual e coletivo, em termos de conhecimentos, atitudes e valores. Além das competências-chave, ligadas ao conhecimento, ao uso de tecnologias e à comunicação em língua estrangeira, são apresentadas as competências transformadoras que os alunos necessitam para o seu bem-estar e para moldar um futuro melhor, nomeadamente a responsabilidade e a autonomia para navegarem, por si próprios, em contextos desconhecidos.

Atualmente, a sociedade assiste a rápidas mudanças decorrentes de tendências globais, que vão desde as alterações climáticas, à digitalização e aos avanços da inteligência artificial. Impõem-se novos desafios à Escola, quanto aos seus objetivos e métodos de ensino, centrados nos alunos, no seu *background*, individualidade e bem-estar.

2.2. Políticas educativas

A educação é vista como um processo complexo e interdisciplinar, pelo que se impõe uma nova abordagem para o trabalho a desenvolver, centrada no aluno, que lhe permita fazer conexões entre diferentes áreas do saber, entender a complexidade das questões sociais e meio envolvente, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes (Morin, 2000; Araújo, 2010).

Na apresentação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Martins *et al.* (2017, p.5) falam da “educação para todos” e da necessidade de considerar a diversidade e complexidade na definição das aprendizagens a adquirir pelos alunos. Pretende-se a criação de “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e sentido crítico” na formação de cidadãos ativos, responsáveis e autónomos. São definidos os vários pilares subjacentes ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, realçando os princípios, áreas de competência e valores que devem orientar o seu percurso educativo. A representação circular dos vários elementos (Figura 1) promove

uma visão globalizante, holística e inclusiva que deve pautar o desenvolvimento integral do aluno, tanto ao nível das competências científicas, como dos valores éticos e competências sociais (Martins *et al.*, 2017).

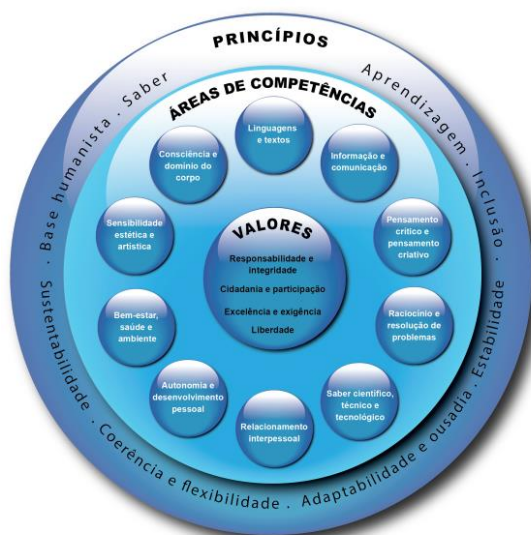


Figura 1: Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória fonte:(Martins *et al.*, 2017)

A filosofia subjacente aos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018 (Ministério da Educação, 2018) relativamente à inclusão, ao direito à aprendizagem e aquisição de competências, implicam a reformulação dos currículos e das práticas educativas. Abellan (2015) refere-se à necessidade de uma mudança na Educação, com a adoção de metodologias interativas e motivadoras, centradas no aluno, promotoras da construção do conhecimento de forma colaborativa e autónoma. Devem promover a interação e a colaboração com os pares enquanto ativamente desenvolvem competências sociais. Considera, também, que as aprendizagens devem ser significativas, indo ao encontro dos interesses, experiências e necessidades dos alunos, de modo a assumirem a construção do seu próprio conhecimento.

As recomendações da OCDE (OECD, 2019) para 2030 apontam para um currículo mais flexível e inclusivo, redesenhado para possibilitar chegar a todos os alunos, às suas necessidades e de acordo com o seu ritmo e capacidades. A Escola tem de preparar os alunos para tecnologias e empregos que ainda nem existem e para desafios que também não são previsíveis. Deve, por isso, preparar os alunos para um mundo globalizado, com

ênfoque no desenvolvimento de competências no âmbito das tecnologias, da resolução de problemas e criatividade. Paralelamente, recomenda-se o reforço das línguas estrangeiras para a melhoria da comunicação intercultural e da empregabilidade. Tal como referem Marinho *et al.* (2019), a aprendizagem é assumida como não linear, evitando, assim, o receio de falhar e possibilitando a aquisição das competências e a progressão. Cabe aos professores, em colaboração com as equipas educativas e com a comunidade, desenvolver um trabalho de adaptação dos currículos às necessidades globais, locais e às características dos alunos. O recurso a metodologias ativas e colaborativas, com a integração de tecnologias educativas, propicia ambientes educativos mais motivadores para os alunos, despertando uma maior predisposição para a aprendizagem (Moura, 2019).

A Comissão Europeia apresentou, em 2018, um documento em que recomenda as oito competências-chave a desenvolver na aprendizagem ao longo da vida e que devem fazer parte dos currículos. Posteriormente, e com a designação DigComp 2.2, surge o Quadro Europeu de Competência Digital para os Cidadãos com o objetivo de estabelecer um “entendimento comum sobre o que é a competência digital, em contextos europeus e internacionais” (Lucas *et al.*, 2022). Este documento orientador, além de definir as competências-chave a desenvolver para fazer face aos desafios da atualidade e do mercado de trabalho, vem ao encontro das políticas educativas (PASEO e Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018) e do pensamento de alguns autores que preconizam o desenvolvimento da aprendizagem centrada no aluno e nas suas necessidades, e que promova a interação com o meio ambiente e a sociedade (Abellan, 2015; Morin, 2000).

Na figura 2, as oito competências-chave são apresentadas em círculos interligados entre si, representando a importância que todas assumem na formação e no desenvolvimento holístico de um cidadão, para que possa fazer face aos desafios da sociedade e do mercado e trabalho. Destacamos a competência digital e a competência em língua estrangeira por estarem diretamente relacionadas com os objetivos deste estudo.



Figura 2: DigComp 2.2 – Quadro de Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Fonte: Lucas et al., 2022)

O impacto da tecnologia na sociedade é inegável, pelo que os cidadãos têm de estar preparados para os desafios que se apresentam. Tal como Araújo (2010) refere, vivemos numa “sociedade em rede” com tráfego ilimitado de informação, fazemos conexões e, além da educação formal, a aprendizagem informal, através da sociedade e redes sociais, tem um grande impacto. Assim, e tal como Siemens (2004) apresenta na nova abordagem da aprendizagem para a era digital, o Conectivismo, vamos construindo o conhecimento através das ligações que estabelecemos em que o conhecimento não é unicamente adquirido, mas é também construído através da conexão e interação digital. Para este autor, mais importante do que o conhecimento que temos no momento é a capacidade para fazer conexões entre fontes de informação, seleccionar e estruturar conceitos úteis, de modo a permitir desenvolver a capacidade para aprender o que necessitamos para o futuro. A Escola deve, por isso, preparar os seus alunos para serem autónomos, para se confrontarem com as diversas opiniões e fontes de informação, estabelecerem conexões interativas e reconhecerem padrões. O professor deve, assim, assumir o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, tal como refere Araújo (2010).

Nos seus estudos, também Moura (2019) fala da configuração de um novo paradigma educacional, resultante do uso das tecnologias móveis, e da necessidade de os

professores integrarem as tecnologias, sobretudo colaborativas, nas suas práticas, de modo a irem ao encontro dos interesses dos alunos, e dotando-os com as competências necessárias.

2.3. A aprendizagem de línguas estrangeiras

A necessidade de ser capaz de comunicar em línguas estrangeiras, sobretudo em língua inglesa, tornou-se numa competência essencial atendendo à globalização, às exigências do mercado de trabalho, da mobilidade e dos contactos culturais, tal como definido nos documentos orientadores (OECD, 2019; Lucas *et al.*, 2022).

A designação da língua inglesa enquanto língua franca, ou livre, refere-se ao facto de ser usada nos mais variados contextos, de forma sistemática, para tornar possível a comunicação entre falantes que não partilham a mesma língua materna (Jenkins, 2009). Embora o inglês seja a língua materna de cerca de 380 milhões de pessoas, é utilizado regularmente como língua de comunicação por mais de um bilião de pessoas em todo o mundo (figura 3).

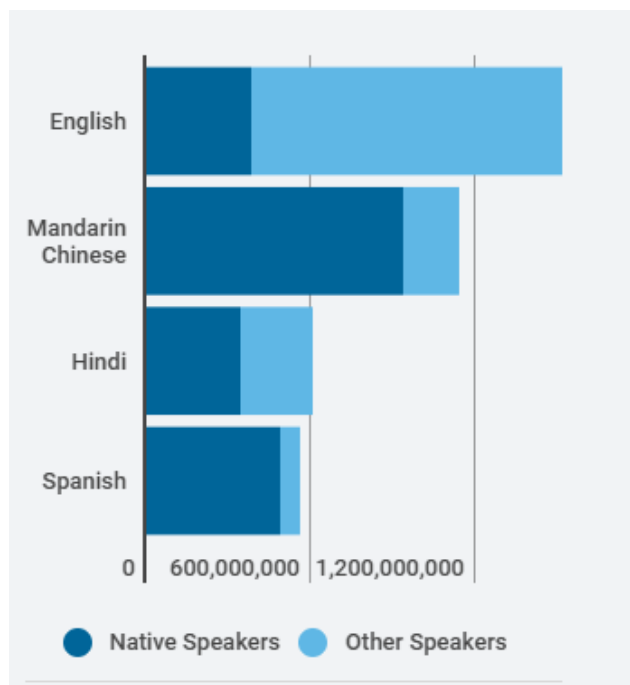


Figura 3: Línguas com maior número de falantes em 2024 (fonte: Ethnologue.com)

Martinaj (2020), no seu estudo acerca dos fatores-chave que contribuem para a empregabilidade, refere que as boas competências de comunicação em língua estrangeira, permitem o acesso a melhores ofertas de emprego, bem como a carreiras de sucesso e com mais oportunidades de promoção. Na sua análise ao relatório que analisa a importância das línguas para os empregos (*"Languages for Jobs" – European Strategic Framework for Education and Training*), apresenta resultados que demonstram que há uma oferta crescente de empregos para candidatos que possuam competências comunicativas em línguas estrangeiras, sendo a língua inglesa a mais procurada. A mobilidade e a internacionalização das empresas levam a assumir que o domínio da língua inglesa é uma condição necessária, além de ser visto como uma demonstração de abertura cultural e de adaptabilidade. Mesmo as empresas de menor dimensão pretendem integrar nas suas equipas funcionários capazes de trabalhar em equipas multilingues e multiculturais, com flexibilidade e experiência internacional.

A União Europeia tem como um dos princípios fundamentais o multilinguismo, que visa não só proteger e promover a diversidade linguística, mas também a aprendizagem de línguas. O Conselho da Europa tem atribuído grande importância à aprendizagem de línguas estrangeiras para facilitar a comunicação e livre circulação na Europa e no mundo. Podemos observar os esforços e medidas encetadas, a nível europeu, para melhorar o ensino das línguas, com particular relevo dado à língua inglesa. Além de plataformas interculturais e de aprendizagem de línguas, tais como a *School Education Gateway* e o *eTwinning*, a União Europeia tem disponível, desde 1987, diferentes modalidades no âmbito dos projetos Erasmus+, que permitem a mobilidade e formação de alunos e pessoal educativo.

Houot *et al.* (2001) criaram o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (anexo 1). Este define as competências de comunicação em língua estrangeira, nos vários domínios – compreensão oral e escrita, interação e produção oral, e interação e produção escrita – e estabelece seis níveis de proficiência linguística que vão do nível básico (A1) ao mais proficiente (C2). Este modelo vem contribuir para a uniformização do nível de competências comunicativas em línguas, a criação de uma base comum para o desenvolvimento de currículos e materiais de ensino, bem como para a avaliação de

competências em toda a Europa. Além disso, facilita a mobilidade, a validação e o reconhecimento de competências linguísticas, enquanto promove a aprendizagem ao longo da vida, ao incentivar o falante a querer melhorar o seu nível de competências. Por outro lado, o utilizador pode refletir criticamente e autoavaliar-se acerca das suas competências comunicativas, de modo a poder identificar o seu nível de proficiência comunicativa nos diferentes domínios.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 6/2001 (2001) possibilitou às escolas do 1ºciclo a iniciação à língua estrangeira, de acordo com a disponibilidade de recursos, com ênfase na expressão oral. Em 2005, o Despacho n.º 14753/2005 (2005) veio permitir a criação de condições para que o sistema de ensino português recuperasse algum do seu atraso, comparativamente com os padrões europeus. Assim, o ensino do inglês foi generalizado aos 3º e 4º anos de escolaridade, visando um contacto mais precoce com a língua, em consonância com os referenciais internacionais. Além de possibilitar a perceção da multiculturalidade e a aquisição de competências em língua inglesa, a sua aprendizagem contribui, também, para a construção da identidade.

Em 2007, o Ministério da Educação criou legislação para a implementação do ensino das línguas estrangeiras de acordo com as competências linguísticas definidas no QECRL (Houot *et al.*, 2001). Trata-se de uma abordagem metodológica por tarefas e do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, com enfoque na avaliação da componente oral e escrita em língua estrangeira. Martins & Cardoso (2015) falam de uma mudança de paradigma no que diz respeito à avaliação da oralidade pois, até então, não havia um enfoque específico nesta competência. Estes autores apontam grandes dificuldades na aplicação de contextos reais em sala de aula que propiciem o desenvolvimento da competência oral e escrita. Impõe-se, assim, a mudança de metodologias e o recurso a tecnologias digitais que possibilitem o desenvolvimento das competências comunicativas e, desse modo, ir ao encontro das recomendações da União Europeia.

Em 2018, as “Aprendizagens Essenciais de Inglês” (Ministério da Educação, 2018) vêm definir, de acordo com as competências-chave definidas no PASEO (Martins *et al.*, 2017) e os programas da disciplina, os três principais domínios a desenvolver: a competência

comunicativa, a competência intercultural e a competência estratégica. Pretende-se que os alunos nos domínios da linguagem e comunicação desenvolvam a competência para pesquisar e validar informação, bem como de comunicar em variadas situações, potenciando contextos e situações estimulantes ao nível do pensamento crítico e criatividade. Por outro lado, promove-se a adoção de um espírito crítico na mobilização de vários saberes, essenciais na construção da identidade de um cidadão global, consciente e respeitador dos valores e das diferentes culturas (tabela 1).

Tabela 1 - Competências a desenvolver em inglês no 10ºano (Ministério da Educação, 2018) – adaptado

Áreas Temáticas	Um Mundo de Muitas Línguas O Mundo Tecnológico Os Media e a Comunicação Global Os Jovens na Era Global	
Domínio	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	
Competência Comunicativa	Compreensão Oral	Compreender discursos e diálogos dentro das áreas temáticas, mobilizando experiências e conhecimentos prévios.
	Compreensão Escrita	Ler e compreender diferentes tipos de texto; interpretar informação e identificar ideias-chave.
	Interação Oral	Interagir, reformular e repetir; participar em conversas e debates.
	Interação Escrita	Responder de forma estruturada a emails, cartas e questionários, respeitando a função e o destinatário.
	Produção Oral	Produzir discursos simples e articulados sobre temas do interesse; descrever, narrar e apresentar pontos de vista de forma clara.
	Produção Escrita	Elaborar textos adequados ao tipo, função e destinatário; integrar experiências pessoais e conhecimentos prévios.
Competência Intercultural	- Reconhecer, respeitar e refletir acerca das diferentes culturas e valores. - Integrar elementos culturais relevantes na escrita/oralidade, demonstrando compreensão e empatia.	
Competência Estratégica	- Analisar e relacionar informações criticamente. - Ajustar o discurso e a escrita ao contexto. - Contribuir para a colaboração em grupo, na concretização de tarefas. - Usar estratégias de autoavaliação para melhorar o desempenho - Utilizar ferramentas digitais.	

Dey (2023), nos seus estudos, aborda a importância de compreender a aquisição de uma segunda língua. Refere, que o processo de aprendizagem de uma segunda língua é dotado de grande complexidade, uma vez que implica a relação entre a língua, o conhecimento e o contexto social. Pode ser influenciada por vários fatores, desde a transferência linguística a partir da língua materna, à motivação, às metodologias e às tecnologias usadas. A compreensão do uso da língua em contextos quotidianos e o papel da cultura são, igualmente, muito relevantes na aprendizagem das línguas. Impõe-se a necessidade de criar experiências de aprendizagem significativas e reais, que coloquem os alunos num ambiente favorável ao desenvolvimento das competências em língua estrangeira, sendo esta opinião apresentada por vários autores (De La Paz Graham, 2002; Kristen Purcell *et al.*, 2016; Moura, 2019; Jiang & Kalyuga, 2022)

2.4. O desenvolvimento da competência de produção escrita

O desenvolvimento da competência de produção escrita é sempre desafiante, tanto na língua materna como em língua estrangeira. Trata-se de um processo cognitivo complexo de resolução de problemas, que requer competências que integrem o conhecimento genérico, processual e linguístico, de modo a permitir a redação desde textos simples até documentos complexos (Kroll, 1990).

Na literatura relativa ao desenvolvimento da escrita, o modelo cognitivo do processo de escrita apresentado por Flower e Hayes (1981) constitui um marco importante ao descrever os processos que envolvem a escrita. Consiste num conjunto de atividades cognitivas estruturadas em ordem cíclica e não linear que levam o escritor a relacionar as diferentes fases do processo de escrita. Este modelo representado na figura 4 vê a escrita como um processo cíclico de tomada de decisão, e distingue três componentes principais e subprocessos que interagem entre si: o ambiente da tarefa, externo ao escritor, mas que pode influenciar o seu desempenho; a memória de longo prazo e que se reporta aos conhecimentos que são ativados durante a produção escrita; e os processos cognitivos, que englobam o planeamento, tradução e revisão do texto. No período dedicado ao planeamento, procede-se à definição e organização de ideias de acordo com o objetivo definido, enquanto o processo de tradução transforma a informação e as ideias já

organizadas e em texto escrito, seguindo as exigências específicas da linguagem escrita de uma determinada língua, em termos de estrutura, sintaxe e léxico. O processo de revisão do texto implica a leitura e a edição, com vista à sua melhoria em termos de coesão e coerência textual. A monitorização é feita pelo próprio escritor, ao longo do processo de planeamento, tradução e revisão, e possibilita uma avaliação e reestruturação da sua escrita.

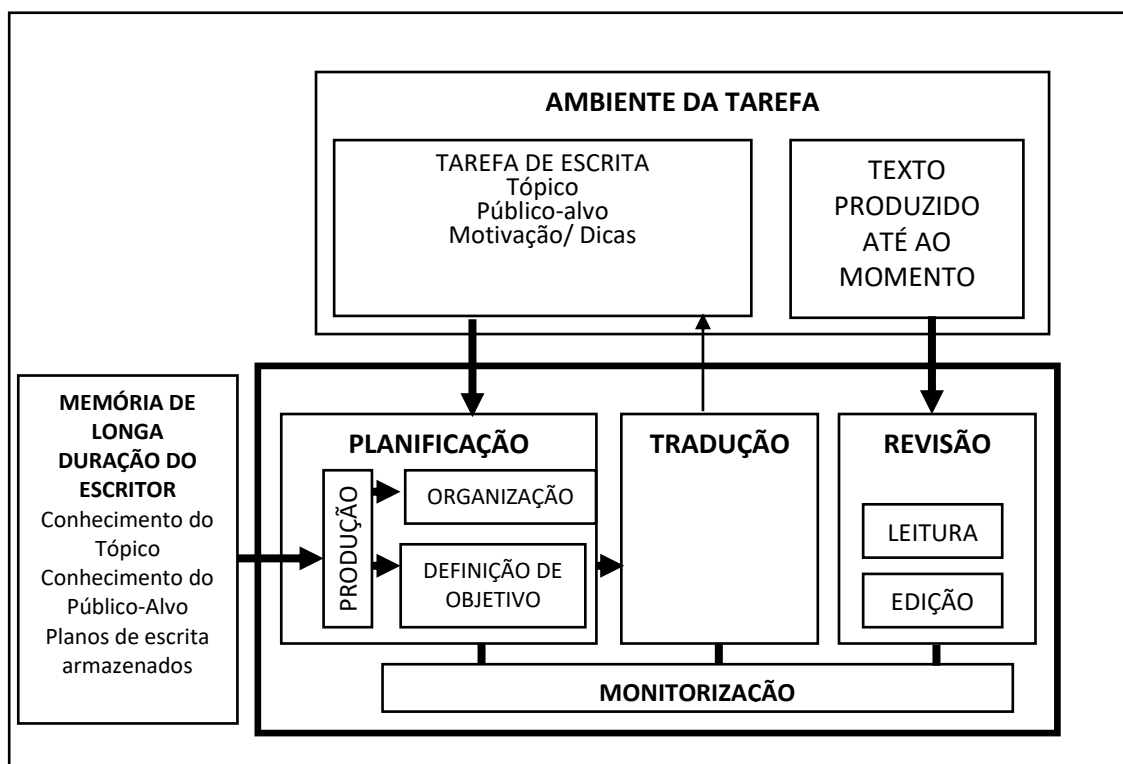


Figura 4: Tradução da estrutura do modelo de escrita de Flower e Hayes (1981, p.370)

Também para Baaijen & Galbraith (2018) o processo de escrita implica o planeamento, a tradução e a revisão, de modo que a expressão de ideias, o conteúdo e a mensagem a veicular sejam eficazmente entendidas pelo leitor. Exige, por isso, o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências do aluno para se expressar por escrito. Assim, ao aprender a escrever de forma proficiente, o aluno está a usar a escrita para desenvolver a sua compreensão acerca de um determinado tópico, criando uma correlação entre a melhoria da qualidade do texto e o desenvolvimento da compreensão.

Considerando as exigências que o desenvolvimento da competência de escrita em língua estrangeira impõe, os resultados nem sempre são os desejados. Esses resultados poderão dever-se, sobretudo, ao facto de os alunos não elaborarem um plano com a sequência de

ideias, ou de não procederem a reformulações ou correções gramaticais e sintáticas. A interferência da língua materna regista-se, frequentemente, ao nível da gramática e sintaxe, podendo também causar dificuldades de compreensão e interpretação, caso se registem discrepâncias entre o texto escrito e a mensagem que se pretende transmitir, tal como refere Demneri (2024, p.38):

Esta dificuldade é identificada quando há uma discrepância entre o significado pretendido e o que se quer dizer, devido à interferência inadequada e incorreta da língua materna. Esta tendência acontece normalmente a todos os alunos e é impossível de evitar completamente, dependendo da forma como a língua estrangeira é ensinada e do grau de familiaridade do aluno com a cultura do público-alvo.

Vários autores apontam a necessidade de desenvolver, junto dos alunos, estratégias para a melhoria do desempenho na produção escrita, nomeadamente: fornecer a estrutura, vocabulário essencial ao contexto, conectores e modelos de frases, bem como desenvolver atividades de planeamento, redação e revisão textual (De La Paz & Graham, 2002).

Nos resultados do exame nacional 550 da disciplina de Inglês do Ensino Secundário, no Agrupamento em que decorreu este estudo, no ano letivo 2023/24, os alunos tiveram uma prestação bastante positiva ao nível da oralidade (90.7 pontos), estando ligeiramente acima da média regional e nacional. No entanto, na produção escrita (exercícios C.1. e C.2.) os resultados foram bastante inferiores (69.6 e 66.6 pontos) e abaixo da média regional e nacional (tabela 2). Para um estudo mais pormenorizado acerca dos resultados, pode consultar-se o anexo 10.

Tabela 2 - Resultados do Exame Nacional de Inglês (550) – por Escola, Região, País – Ano Letivo 2023/24 – 1ª fase - IAVE (adaptada)

		Agrupamento	Região Norte	País
		(Média)	(Média)	(Média)
Componente	Total da Componente Oral	90.7%	88.2%	86.4%
	Exercício de Produção Escrita – C.1.	69.6%	77.5%	76.3%
	Exercício de Produção Escrita – C.2.	66.6%	78.1%	74.9%

Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de os alunos demonstrarem grandes dificuldade tanto em organizar as suas ideias como em expressá-las por escrito. Tal facto pode condicionar seriamente o desenvolvimento das competências comunicativas, devendo o uso de metodologias ativas com recurso às tecnologias trazer um contributo positivo (Sawir, 2005). Por outro lado, e tal como refere Vygotsky (1978), a interação assume grande importância para a melhoria das competências comunicativas, devendo ser criadas situações de aprendizagem em colaboração. Para este autor, a linguagem e o pensamento estão associados à construção do conhecimento e envolvem a interação com base na comunicação, permitindo aumentar a autonomia das crianças. Por isso, a adoção de metodologias que impliquem a interação e colaboração entre os alunos traz benefícios não só a nível social, mas também cognitivo e na aquisição de competências que se coadunam com as exigências da atualidade, tal como os documentos orientadores, nomeadamente o PASEO (Martins *et al.*, 2017), as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), e as recomendações da OCDE (OECD, 2019) e o DigComp 2.2 (Lucas *et al.*, 2022).

Nas aulas de língua estrangeira, o trabalho colaborativo de pares ou em pequenos grupos constitui uma das práticas mais comuns, o que permite uma melhor compreensão dos processos cognitivos e uma maior facilidade no desenvolvimento de competências de escrita. Os estudos de Kirschner *et al.* (2009) indicam que os alunos, quando trabalham colaborativamente, demonstram maior capacidade de processamento de informação, de construção de enunciados escritos mais complexos e, por conseguinte, revelam melhor desempenho. Fernández Dobao (2012, p.55) desenvolveu estudos acerca dos benefícios da realização de tarefas de escrita colaborativa, em pares, nas aulas de língua estrangeira.

Concluiu que, embora o processo de escrita seja mais lento e moroso, cria oportunidades para os alunos questionarem, testarem e confirmarem o seu uso da língua, bem como avaliarem os contributos do par e darem feedback, o que contribui para a melhoria do seu desempenho linguístico. No entanto, nem sempre os alunos têm o mesmo nível de empenho e de colaboração, o que pode afetar a consecução da tarefa de escrita.

Jiang & Kalyuga (2022) apontam a investigação numa perspetiva sociocultural que sugere que as atividades de escrita em língua estrangeira, desenvolvidas colaborativamente, levam os alunos a refletir acerca do seu uso da língua e a trabalhar em conjunto na resolução de dúvidas linguísticas, melhorando o seu desempenho. No processo de escrita colaborativa, estes autores identificam um conjunto de capacidades desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente: gerar, organizar e aperfeiçoar ideias, envolvendo-se em atividades complexas, como o *brainstorming*, a discussão, redação e revisão de texto. Verificaram, também, que os textos produzidos pelos alunos em pares revelam maior correção e complexidade gramatical do que quando o fazem individualmente.

2.5. Tecnologias para o desenvolvimento da competência de escrita

O desenvolvimento da competência de escrita numa língua estrangeira é considerado um grande desafio, na medida em que implica o domínio de conhecimentos funcionais e gramaticais da língua, associado à estruturação do pensamento e expressão de ideias. Ortega (2008), quanto à aquisição de uma segunda língua, fala da necessidade de proporcionar ambientes de aprendizagem agradáveis uma vez que há uma relação complexa entre a língua, a cognição e o contexto social. Além da criação de ambientes de aprendizagem favoráveis, o professor deve ter em conta a motivação, a idade e a trajetória dos alunos, os estilos de aprendizagem e a exposição à língua. Por outro lado, a prática da escrita em língua estrangeira, embora possa ter a interferência da língua materna na estruturação do pensamento, contribui amplamente para o desenvolvimento das competências linguísticas. A autora refere a importância que as tecnologias podem assumir na criação de ambientes de aprendizagem favoráveis e motivadores, que se repercutem na qualidade e eficácia da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na abordagem da aprendizagem orientada para a descoberta, os alunos desenvolvem uma aprendizagem ativa, dedicando uma maior atenção e empenho na consecução das tarefas (Richards *et al.*, 1990). A assunção do papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem permite-lhe criar ambientes motivadores, com recurso a metodologias ativas e a ferramentas digitais, e em que os alunos assumem o controlo do processo de escrita em língua inglesa. Tal possibilita a exploração das suas curiosidades pessoais, desenvolvendo as suas ideias e estimulando o pensamento crítico. Os alunos sentem-se mais motivados para a consecução das tarefas, recorrendo ao uso de tecnologias com as quais estão familiarizados (Fox, 2014).

O uso das tecnologias no ensino facilita o processo de aprendizagem, devendo ser utilizadas metodologias e instrumentos com os quais os alunos se identifiquem, pois, tal como é referido por Santos e Moraes (2008), a educação tem de se adaptar às necessidades da atualidade. O recurso a tecnologias digitais colaborativas permite a criação de um ambiente de aprendizagem favorável, uma vez que os alunos conseguem acompanhar o que o colega está a escrever, servindo de inspiração e permitindo reestruturar as suas ideias ao tomar melhor consciência das incorreções, opinião corroborada por Brodahl *et al.* (2011, p.77):

As ferramentas de colaboração podem ser utilizadas (...) para o desenvolvimento da colaboração com o uso da tecnologia para melhorar a aprendizagem e (...) podem melhorar a interação entre pares e o trabalho de grupo, facilitar a partilha e distribuição de conhecimentos e informação entre uma comunidade de aprendentes (Lipponen, 2002). Finalmente, um elemento essencial da aprendizagem colaborativa é que os aprendentes devem ser encorajados a refletir sobre os seus conhecimentos. As ferramentas colaborativas permitem que esta reflexão seja feita em colaboração, aproximando-se de um modo de aprendizagem plenamente construtivista e social.

Brodahl *et al.* (2011, p.79) afirmam que “a escrita colaborativa em ambientes Web 2.0 não só é uma tecnologia digital prática, mas também uma situação fluída e dialógica existente entre escritores, objetos, e os contextos informativos”. Referem também que os trabalhos de escrita produzidos colaborativamente podem ter maior qualidade do que um documento escrito por apenas um aluno. As tecnologias digitais gratuitas, disponíveis para

a escrita colaborativa, permitem a colaboração e edição síncrona e assíncrona, de texto e imagem, bem como de gravação de voz.

Relativamente ao estudo do impacto do uso de tecnologias digitais de escrita colaborativa, Kristen Purcell *et al.* (2016) referem que houve um impacto muito positivo nos alunos na construção colaborativa de textos em língua inglesa, ou seja, verificou-se uma interação significativa em todas as fases do processo de escrita.

Couvaneiro & Pedro (2015) falam do estudo desenvolvido por Huber (2012) quanto ao uso de aplicações digitais (apps) em língua estrangeira. Concluem que, na generalidade, estas tecnologias podem ser muito úteis no desenvolvimento de competências comunicativas, na competência social e intercultural e na aquisição de estratégias de aprendizagem. Os alunos assumem uma postura mais ativa e motivadora, o que está alinhado com as orientações e os pressupostos definidos nas Aprendizagens Essenciais e no PASEO.

Garrett (2009) fala da premência em desenvolver a proficiência linguística de um número crescente de falantes, sendo o uso de CALL (*Computer Assisted Learning Language*) essencial para atingir esse propósito. Nas práticas de ensino segundo o conceito CALL, a aprendizagem de línguas assistidas por computador, nem sempre são postas em prática pelos professores ou cumprem as necessidades digitais dos alunos. Os professores, em formação inicial ou em formação contínua, devem capacitar-se com conhecimentos acerca de ferramentas digitais que possam ser aplicadas no ensino e melhoria das competências em línguas estrangeiras (Rahmati & Sadeghi, 2021). Garrett (2009) diz que o CALL, para ser eficaz, deve integrar a pedagogia, as teorias comunicativas de aprendizagem de uma segunda língua e a tecnologia, que neste âmbito está a ser dominada pelas tecnologias da informação. Atendendo aos avanços tecnológicos, a autora fala do CALL em três categorias: tutoriais, interação com materiais autênticos, e comunicação, reforçando a crescente necessidade de desenvolver a proficiência em língua estrangeira.

Jarvis & Achilleos (2013) falam da transição do CALL para MALU (*Mobile Assisted Language Use*), o uso da linguagem assistida por telemóvel, ou seja, o recurso ao telemóvel para a prática e melhoria das competências comunicativas. As tecnologias digitais são de fácil acesso nos telemóveis, com funcionalidades vantajosas, enriquecedoras e

motivadoras, devendo ser integradas no cotidiano do ensino das línguas estrangeiras.

O recurso aos MALU possibilita aos docentes a criação de contextos mais desafiantes e motivadores, envolvendo os alunos em todo o processo de aprendizagem, uma vez que estes são muito hábeis na utilização de ferramentas digitais. O uso de ferramentas digitais contribui, assim, para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, em que os alunos são protagonistas da própria aprendizagem, permitindo-lhes assumir uma posição de maior autonomia, no processo de decisão e criação de conhecimento, e definindo a sua posição central no processo de aprendizagem (Araújo, 2010; Graça *et al.*, 2020). Couvaneiro & Pedro (2015) consideram benéfico para os alunos o uso de recursos digitais, uma vez que possibilitam a diferenciação pedagógica, e torna-os mais autónomos no desenvolvimento das competências orais e escritas em língua inglesa. No entanto, referem que o professor deve monitorizar o trabalho dos alunos, pois estes podem distrair-se com a tecnologia e perder o foco da tarefa a desenvolver.

No estudo de Kristen Purcell *et al.* (2016), os docentes consideram também que as ferramentas digitais de escrita têm um impacto positivo e estão a moldar a escrita dos alunos, sobretudo em língua inglesa e literatura, facilitando a expressão pessoal e criatividade. Referem que os alunos se sentem mais empenhados na revisão textual e, por isso, mais disponíveis para analisar e aceitar o *feedback* fornecido pelos professores, uma vez que as ferramentas propiciam o trabalho colaborativo o que, no geral, beneficiam o processo de escrita. Destacam as funcionalidades multimodais das ferramentas digitais e o seu contributo na criação de tarefas de escrita criativa, no ensino de uma língua estrangeira. Salientam, igualmente, a importância do *feedback* do professor, mediado por computador, em relação ao trabalho e desempenho dos alunos, bem como do *feedback* entre os pares, no caso do trabalho colaborativo entre alunos. No entanto, apresentam algumas preocupações quanto ao uso de ferramentas digitais de escrita, nomeadamente: a dificuldade de concentração no desenvolvimento de pensamentos e argumentos mais complexos, devido à rapidez e pouco esforço associados à tecnologia; as questões relacionadas com plágio e direitos de autor.

Considerando as questões de investigação formuladas neste estudo, a tarefa a desenvolver e os participantes, procedeu-se a uma análise comparativa de cinco

ferramentas digitais que apresentam características favoráveis ao desenvolvimento da escrita colaborativa. Analisaram-se as suas funcionalidades, nomeadamente: a multimodalidade, quanto à possibilidade de integração de texto, imagens, áudio e vídeo; a colaboração em tempo real; e a adequação aos dispositivos móveis, tal como a seguir se apresenta:

Tabela 3 - Análise comparativa de ferramentas digitais de escrita

ferramenta	Multimodal (texto, imagens, áudio e vídeo)	Colaboração em tempo real	Usabilidade em dispositivo móvel (telemóvel)	Observações
<i>Book Creator</i>	SIM	SIM	Muito boa	permite <i>feedback</i> e interação; assinala erros e dá sugestões de correção; muito dinâmica e versátil
<i>Story Jumper</i>	texto e imagem; áudio limitado	SIM	Limitada	permite <i>feedback</i> e interação; assinala erros e dá sugestões de correção mais adequado para alunos mais jovens
<i>Google Docs</i>	texto e imagem	SIM	Muito boa	Guarda alterações; assinala erros e dá sugestões de correção permite restaurar versões anteriores
<i>Storyboardthat</i>	texto e imagens limitadas aos cenários	SIM,mas limitado	Limitada	Disponibiliza cenários e personagens; não permite importação de imagens
<i>Storybird</i>	texto e imagem	SIM	Limitada	Disponibiliza ilustrações; mais adequado para alunos mais jovens

Além das características elencadas, estas ferramentas digitais têm uma versão grátis, que é suficiente para a tarefa que se pretende desenvolver. Todas permitem a partilha do documento produzido e mesmo a impressão em formato de livro, no caso do *Book Creator* e *Story Jumper*. O *Storyboard That* tem recursos limitados, não permitindo a importação de imagens, e exibe marca d'água. As ferramentas *Story Jumper* e *Storybird* apresentam cenários, ilustrações e layout mais adequados para alunos mais jovens. A opção pela ferramenta *Book Creator* (BC) deve-se ao facto de apresentar um conjunto de características

mais favoráveis ao desenvolvimento do projeto de escrita criativa, além de muito boa usabilidade em dispositivo móvel.

2.6. Avaliação da escrita com o recurso a rubricas

A avaliação numa língua estrangeira, além de aferir a proficiência linguística, possibilita a identificação de dificuldades e a autorreflexão, essenciais para orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens. Richards *et al.* (1990, p.62), neste âmbito, fazem a distinção entre apreciação, avaliação, e investigação-ação:

A apreciação engloba o conjunto de processos através dos quais fazemos juízos sobre o nível de competências e conhecimentos de um aluno. A avaliação refere-se ao processo mais amplo de recolha e interpretação de dados para fazer juízos sobre um programa ou programas específicos. Os dados a que recorreremos durante o processo de avaliação incluem normalmente dados de avaliação dos alunos (...) sobre o que aprenderam ou não. A investigação-ação na sala de aula de línguas pode determinar porque é que determinados resultados foram ou não foram obtidos.

O papel do professor deve, por isso, ir além da apreciação e da avaliação, pois deve refletir acerca dos resultados dos seus alunos e definir um plano de ação a seguir.

A avaliação da escrita na aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo devido à subjetividade, à competência linguística e ao estilo de escrita dos alunos, e até ao contexto cultural. O recurso a rubricas de escrita apresenta-se como um instrumento de avaliação, que pode ter impacto não só no trabalho do professor, mas também nos alunos e no modo como identificam e analisam o seu progresso e encaram a sua própria aprendizagem. Brookhart (2012) apresenta a sua definição de rubrica como “um conjunto coerente de critérios para o trabalho dos alunos, que inclui descrições dos níveis de qualidade do desempenho, em função dos critérios” (p.4). O recurso a rubricas funciona não só como instrumento de avaliação, mas também como uma descrição dos objetivos de aprendizagem para uma determinada tarefa, numa linguagem que o aluno consegue entender e o ajuda a identificar as suas fragilidades e pontos de melhoria.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Houot *et al.*, 2001) esteve na génese do surgimento das rubricas de avaliação, nos vários domínios de comunicação em

língua estrangeira, não só com as competências a desenvolver, mas também com os resultados a observar. Além de contribuir para a padronização de normas a utilizar pelos professores de línguas, tornou a avaliação um processo reflexivo e mais claro, também para os alunos. Para Fernandes (2021, p.4), as rubricas constituem um procedimento que vem simplificar e apoiar a avaliação, tendo em conta a diversidade de produções e o desempenho dos alunos. A criação de rubricas de avaliação para os diferentes domínios, quer sejam de carácter formativo ou sumativo, possibilitam a uniformização de critérios a adotar, bem como apoiam o trabalho dos professores e as aprendizagens dos alunos. Fernandes (2021, p.5) aponta dois elementos fundamentais que devem constar numa rubrica: “um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios”. As rubricas incluem, assim, um conjunto de critérios, que compreendem vários descritores de níveis de desempenho. Podem constituir orientações fundamentais para os professores, na sua prática, permitindo-lhes aferir o que os alunos sabem ou são capazes de fazer num dado momento, pois embora permitam avaliar, as rubricas são naturalmente descritivas (Brookhart, 2012; Fernandes, 2021).

De acordo com Brookhart (2012, p.94), as rubricas podem ser usadas para partilhar objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso com os alunos. Esses objetivos podem levá-los a pensar, escrever, analisar e demonstrar competências complexas ou à construção de produtos elaborados. A análise de rubricas com os alunos pode ser muito vantajosa, levando-os a entender melhor os objetivos e competências a desenvolver, além de tornar a avaliação mais clara. A utilização de uma rubrica permite aos alunos autorregular os seus progressos nas aprendizagens que estão a desenvolver, entender melhor as expectativas quanto ao que é esperado do seu processo de escrita, bem como gerir o *feedback* recebido (Andrade, 2000,p.13).

III – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se as opções metodológicas seguidas no desenvolvimento deste estudo, em que foi adotada uma metodologia de caráter predominantemente qualitativo, com um *design* de estudo de caso. Posteriormente, apresentam-se os participantes, a descrição do estudo, os instrumentos de recolha de dados e a descrição da análise de dados, seguida das considerações de ética.

3.1. Opções metodológicas

Na investigação em ciências sociais e humanas devem ser adotadas as abordagens que melhor se coadunam ao seu contexto e objetivos específicos. Dado o objetivo deste estudo e as questões de investigação, pretende-se estudar o desempenho e o comportamento dos alunos no desenvolvimento de uma tarefa de escrita, com recurso a uma ferramenta digital. Neste sentido, optou-se por analisar a qualidade dos enunciados produzidos e compreender o comportamento dos participantes, no seu contexto natural, em que os fatores externos assumem uma importância secundária, tal como referem Bogdan & Biklen (2007). Por se tratar de uma investigação em Educação tem um caráter subjetivo, devido à natureza dos conteúdos abordados e porque estamos perante a observação de comportamentos dos alunos, no desenvolvimento de atividades em sala de aula. O investigador vai desempenhar o papel de observador para compreender as interações e os significados que os participantes atribuem às suas experiências no contexto de sala de aula, ou seja, na compreensão de dinâmicas mais complexas de fenómenos, em contextos reais (Vale, 2004; Yin, 2018).

3.2. Abordagem qualitativa

Em Educação, tal como Coutinho (2014) refere, a investigação qualitativa interessa-se pela descrição e classificação de fenómenos, o que permite estudar melhor o comportamento dos alunos, e, conseqüentemente, melhor compreender como é que o uso

de uma ferramenta digital pode contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita em língua inglesa. Assim, a metodologia qualitativa é a que melhor se adequa aos objetivos deste estudo, que pretende contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita em língua inglesa com o recurso a uma ferramenta digital. Atendendo a que se ambiciona analisar o uso da ferramenta digital *Book Creator*, esta investigação vai incidir na descrição e classificação de fenómenos para permitir ao investigador a observação dos processos e as relações que ocorrem em ambientes de aprendizagem, com o objetivo de compreender os factos, conforme defendem vários autores (Vale, 2004; Coutinho, 2014; Yin, 2018).

De modo a dar resposta às questões formuladas, é necessário analisar e compreender o comportamento dos alunos em contexto e quanto ao uso das tecnologias, pelo que a realidade é vista como algo que não pode ser completamente apreendida e capturada, tal como referem Bogdan & Biklen (1994). Devido à natureza subjetiva e ao contexto educacional em que decorre o estudo, o investigador tem de dotar a sua investigação de flexibilidade e adaptabilidade, devendo interpretar os resultados de forma holística, ao considerar os elementos objetivos e subjetivos que caracterizam a realidade do caso (Stake, 1995). O investigador deve aproximar-se da realidade do caso através do uso de métodos que lhe vão permitir percebê-la, o que pode servir para a tomada de decisões ou para aplicar noutras situações, optou-se por um estudo interpretativo.

De acordo com Morse (1994), a investigação abarca várias etapas, nomeadamente: a fase de reflexão e definição das questões de investigação; o planeamento e o trabalho de campo com a recolha de dados; o tratamento e partilha dos dados; a redação e construção de teorias ou modelos que expliquem os fenómenos estudados; e a reflexão crítica acerca das escolhas do investigador e das conclusões obtidas. Relativamente à recolha de dados, Morse (1994) remete para a relevância de o investigador criar relações de confiança com os participantes que lhe permitam garantir a autenticidade dos dados recolhidos, enquanto Yin (2018) realça a importância de apresentar os resultados de forma clara e acessível. Para tal, vão estabelecer-se conexões entre os dados recolhidos, de modo a poder deduzir factos e chegar a conclusões, que possam ajudar a responder às questões de investigação, tal como referem Stake (1995), Vale (2004) e Bogdan & Biklen (1994). Optou-se por uma

organização dos dados recolhidos em quatro subcategorias, considerando os instrumentos utilizados neste estudo e que estão na base da recolha dos dados de investigação, nomeadamente: os TPPA (trabalho produzido pelos alunos – livro digital), o diário de bordo utilizado pela professora investigadora e os inquéritos aos alunos, no início e no final da tarefa de escrita.

3.3. Estudo de caso

De acordo com Coutinho (2014), destacam-se quatro modalidades de investigação qualitativa, nomeadamente: a investigação-ação, centrada na resolução de problemas práticos; a abordagem etnográfica, que envolve a observação em ambientes naturais em que o investigador se insere; a teoria fundamentada, focada na compreensão das experiências vivenciadas pelos participantes; e o estudo de caso, que analisa detalhadamente um caso específico, de modo a obter conhecimentos profundos e contextualizados. Atendendo às questões de investigação, e ao objetivo deste estudo, e à necessidade de compreensão do fenómeno em análise, optou-se pela modalidade de estudo de caso.

Creswell (2007) considera a investigação de estudo de caso como uma metodologia de abordagem qualitativa, na qual o investigador estuda um caso, ou vários casos específicos e delimitados, ao longo de um período, através da recolha detalhada e profunda de dados, envolvendo múltiplas fontes de informação. Os tipos de estudo de caso apresentam, para o autor, três variações de acordo com a intenção: 1) o instrumental único; 2) o coletivo ou múltiplo; 3) e o intrínseco. Em relação ao estudo de caso instrumental único, o investigador foca-se num problema e depois seleciona um caso delimitado para o ilustrar; quanto ao estudo de caso coletivo ou múltiplo, o investigador foca-se, igualmente, num problema, mas depois seleciona vários casos para o ilustrar; no caso do estudo de caso intrínseco, o foco incide sobre o caso, em si mesmo, uma vez que o caso apresenta uma situação invulgar ou única. Neste contexto, uma vez que se pretendeu estudar o caso de uma turma e, em particular, o trabalho de dois alunos, optou-se pelo instrumental único.

Segundo Stake (1995, p.112), espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um único caso. Uma vez que é um processo dinâmico, o investigador deve adotar uma posição reflexiva e consciente, quanto à influência que ele próprio pode assumir na interpretação dos dados. Assim, os investigadores em estudo de caso de carácter qualitativo assumem o papel de intérpretes das anotações que recolhem, de modo a permitirem uma compreensão contextualizada dos fenómenos observados. Depois, têm de transmitir a sua compreensão dessas observações, ou seja, construir a realidade do conhecimento reunido através da sua investigação. Assim, privilegiou-se o trabalho interpretativo, tendo a investigadora participante acompanhado os alunos durante o estudo empírico propriamente dito.

Yin (2018) define estudo de caso como um fenómeno atual e inserido no contexto da vida real, em que os limites entre o fenómeno e o contexto não estão bem definidos, e o investigador tem pouco domínio sobre ambos. Considera também que quando as principais questões de investigação pretendem dar resposta ao “como” e ao “porquê” de determinado fenómeno a estudar, devemos adotar uma metodologia de estudo de caso. Por isso, defende que o estudo de caso deve incluir múltiplas fontes de evidência, com os seus pontos fortes e fragilidades, e que permitam a sua triangulação, nomeadamente: documentação, registos em arquivo, entrevistas, observações diretas, observações participantes e artefactos físicos. Neste estudo foram selecionadas três fontes de recolha de dados, de modo a permitir dar resposta às questões orientadoras desta investigação.

Stake (1995, pp.107-108) também refere que no estudo de caso devemos ir além do senso comum, seguindo protocolos de investigação, que em investigação qualitativa se designam por “triangulação”. Uma vez que o investigador está a lidar com fenómenos complexos, as suas obrigações éticas levam-no a evitar mal-entendidos ou interpretações erradas. Assim, sempre que os dados recolhidos possam ser contestados ou suscitarem dúvidas devem ser apresentados a outros investigadores, tal como defende Stake (1995, p. 112): “Quando se tem dúvidas sobre a contestabilidade da descrição ou a criticidade das afirmações, é boa ideia experimentá-la com alguns leitores substitutos”.

Na tabela 2, Stake (1995, p.112) apresenta alguns exemplos quanto à situação de dados recolhidos (*Data Situation*) e a respetiva necessidade de triangulação (*Need for*

Triangulation), variando de nível simples (*little effort*) à necessidade de esforço complementar de confirmação (*extra effort*).

Tabela 3: Situação de dados recolhidos e necessidade de triangulação, Stake (1995, p.112)

Data Situation	Need for Triangulation
Uncontestable description	needs little effort toward confirmation
Dubious and contested description	needs confirmation
Data critical to an assertion	need extra effort toward confirmation
Key interpretations	need extra effort toward confirmation
Author's persuasions, so identified.	need little effort toward confirmation

Quanto à objetividade em estudos qualitativos, Coutinho (2014) defende que não é fácil de conseguir e nem sempre se obtém consenso. Por isso, a recolha de dados deve ser diversificada, permitindo a sua triangulação e a observação sob diferentes perspetivas. O conceito de “triangulação” pretende analisar os dados obtidos através de diferentes pontos de vista, métodos e materiais, permitindo atribuir maior rigor e melhor compreensão do fenómeno em estudo. Por outro lado, a recolha de registos de observação tem carácter mais subjetivo, implica a definição de critérios e sujeitos e insere-se no plano de investigação qualitativa. Desta forma, Coutinho (2014) recomenda a obtenção de pelo menos três diferentes tipos de dados para analisar as várias fontes de evidência. Obtém-se, assim, uma perspetiva mais abrangente e completa relativa ao estudo em questão, verificando-se a triangulação de dados.

Em suma, considerando a revisão da literatura e as questões de investigação levantadas, e dada a sua complexidade, optou-se pelo método de estudo de caso, uma vez que se pretende estudar o caso de uma turma e, em particular, o trabalho de dois alunos. Para tal, foram usados vários meios de obtenção de dados, como os questionários, o trabalho desenvolvido pelos participantes e o diário de bordo, potenciando a triangulação dos mesmos.

3.4. Participantes

O estudo decorreu numa escola secundária pública da região norte, localizada no meio urbano, e cujos discentes têm origens socioeconómicas diversificadas. Os participantes eram alunos do 10ºano de escolaridade do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, tendo a escolha recaído sobre a única turma do ensino secundário que a investigadora docente lecionava. A investigação foi realizada na disciplina de Inglês, inserida na temática “O Mundo Tecnológico”.

A turma que participou no estudo tinha 19 alunos, sendo doze do género masculino e sete do género feminino. A sua média de idades, no início do ano letivo, era de 15,2 anos e frequentavam o mesmo agrupamento de escolas, desde o ensino pré-escolar. Os alunos são oriundos de famílias de classe média baixa e não apresentam qualquer retenção no seu percurso escolar. Possuem boas competências digitais e a maioria tem um desempenho bastante satisfatório na generalidade das disciplinas, o que se verifica também na disciplina de Inglês, ao nível da compreensão e produção escrita.

Da análise ao questionário aplicado no início do estudo, respondido pelos dezanove alunos da turma, com o recurso ao telemóvel, todos os alunos disseram que gostam de usar tecnologias nas aulas e que estas podem ajudar a melhorar o desempenho escolar.

Quanto às atividades favoritas na sala de aula de Inglês, a maioria dos alunos indicou “ver documentários, filmes, etc.” (Figura 5). É de realçar que nenhum aluno indicou “Escrever artigos, opiniões, etc.”

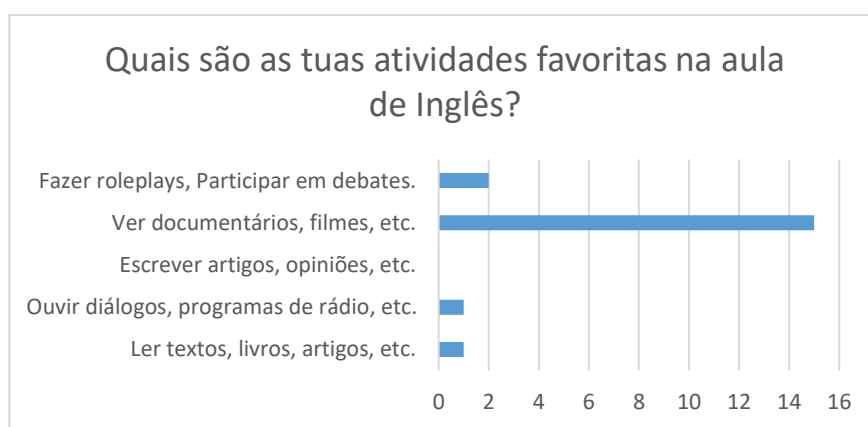


Figura 5: Atividades favoritas na aula de Inglês

Relativamente às atividades mais difíceis, a maioria dos alunos considerou “Escrever textos criativos e de opinião”, seguida das atividades “Falar, expressar opinião”. Contudo, as atividades que indicaram como mais fáceis são a leitura e os exercícios de gramática, seguidos de exercícios de audição (Figura 6).

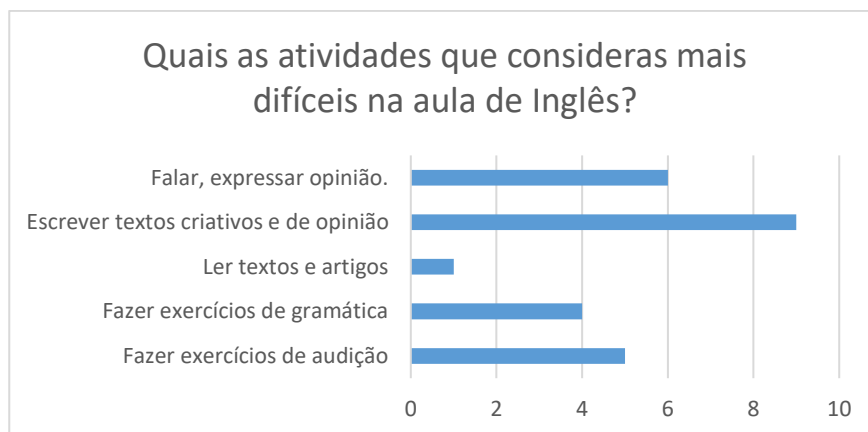


Figura 6: Atividades mais difíceis na aula de Inglês

No que respeita ao trabalho de pares, em grupo ou sozinho, a maioria indicou o trabalho de pares e apenas cinco alunos preferem o trabalho em grupo. Em contrapartida, nenhum aluno mostra preferência pelo trabalho individual (figura 7).

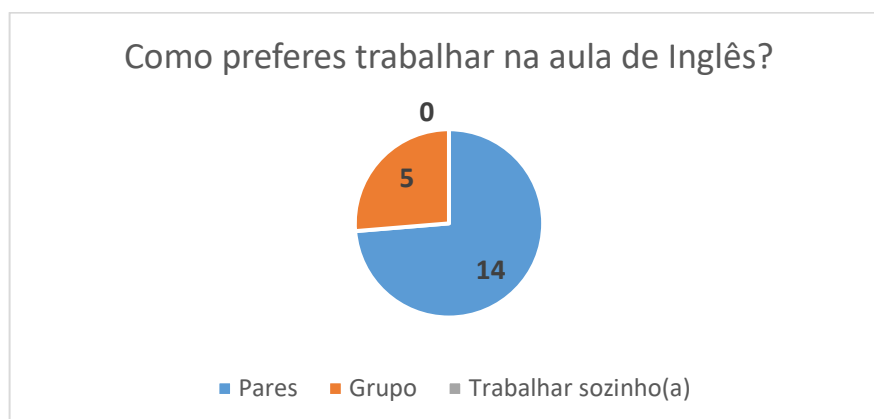


Figura 7: Metodologia de trabalho na aula de Inglês

Na questão respeitante ao contributo das tecnologias para a melhoria do desempenho, o “trabalho em equipa” foi destacado com sete respostas. Seguido de “organização de ideias” e a “motivação”, com cinco e quatro respostas, respetivamente. As tecnologias parecem não contribuir grandemente para a “resolução de problemas” e o

desenvolvimento da “responsabilidade e autonomia”, pois foram selecionados apenas por um aluno (figura 8).

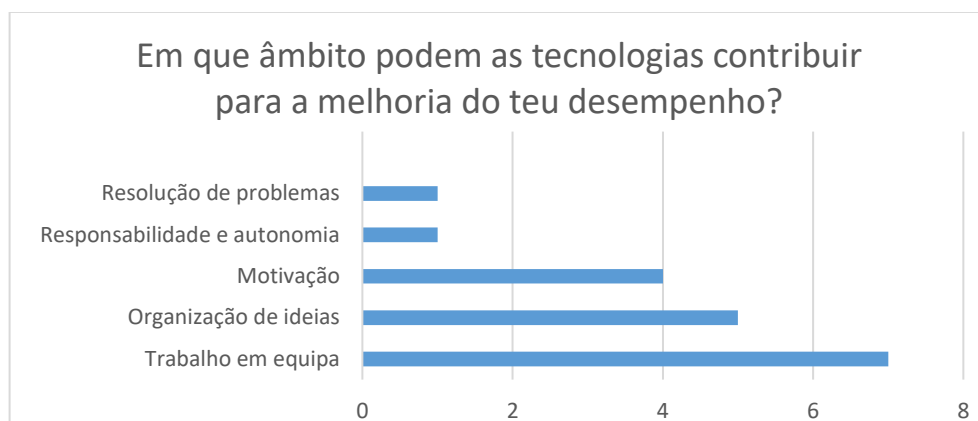


Figura 8: Contributo das tecnologias para a melhoria do desempenho

Na última questão, os alunos deram a sua opinião quanto ao “contributo das tecnologias para a melhoria das competências em Inglês”, podendo apontar mais do que uma opção. Assim, a “fala/comunicação”, a “escrita” e a “audição”, respetivamente com catorze, treze e dez respostas, são as áreas que consideram que conseguem desenvolver melhor as suas competências de inglês. Por outro lado, apenas uma minoria indicou que as tecnologias dão contributo na melhoria da “gramática” e da “leitura”, com cinco e três respostas, respetivamente (figura 9). Neste sentido, poder-se-á deduzir que a maioria destes alunos não reconhece que as tecnologias dão contributo no desenvolvimento de competências de inglês nas áreas da gramática e da leitura.

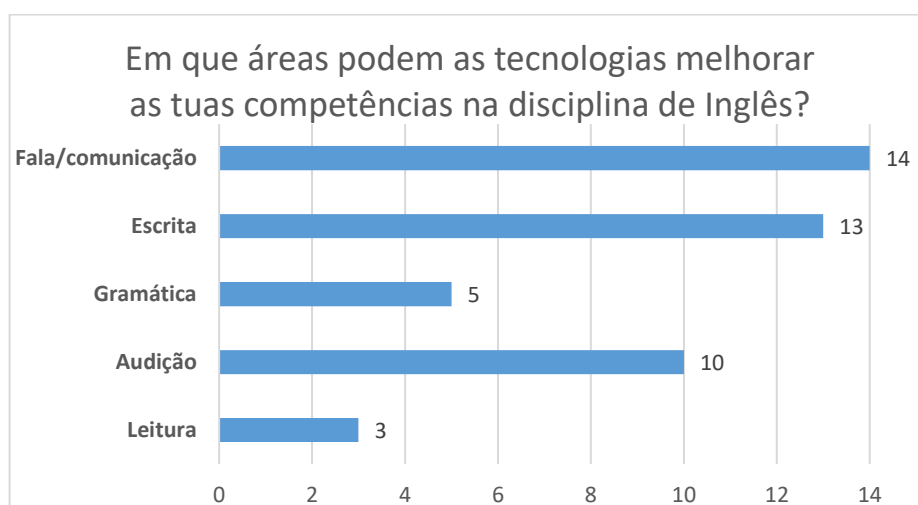


Figura 9: Contributo das tecnologias para a melhoria das competências em inglês

Em suma, as respostas ao questionário demonstram que a maioria dos alunos prefere atividades que envolvam tecnologia com som e imagem, como o visionamento de filmes e documentários. Referem que estas atividades proporcionam um ambiente mais dinâmico ao possibilitar a discussão posterior dos conteúdos visualizados, e que podem, também, influenciar a sua motivação e desempenho nas aulas de Inglês, bem como o trabalho desenvolvido para este estudo. Por outro lado, apenas alguns alunos dão preferência à interação oral ou à leitura e audição de diálogos, e nenhum indicou a escrita como atividade favorita. Quanto às atividades que consideram mais difíceis, apontaram a escrita, uma vez que requer um maior envolvimento, e a aplicação de conhecimentos. Seguem-se a oralidade e os exercícios de audição. As atividades de gramática e leitura são, no entanto, vistas como as menos difíceis.

Nas metodologias de trabalho preferidas, a maioria dos alunos apontaram o trabalho de pares, enquanto uma minoria aponta o trabalho de grupo. Nenhum aluno escolheu o trabalho individual. Quanto ao uso de tecnologias nas aulas de Inglês, todos os alunos afirmaram que gostam de as utilizar e consideram que podem contribuir para a melhoria do seu desempenho escolar. Também referiram que contribui para a melhoria do trabalho em equipa, para a organização de ideias e para aumentar a motivação. Por fim, em relação às competências de língua inglesa que mais beneficiam com o uso das tecnologias, os alunos destacaram a oralidade, a escrita e a audição como as áreas onde observaram maior desenvolvimento, tendo menor impacto na melhoria da gramática e da leitura.

3.5. Os alunos-caso

A seleção dos participantes, de acordo com Vale (2004), e considerando que se trata de um estudo de caso, deve ser intencional e seguir critérios bem definidos que possibilitem a recolha de dados e permitam compreender e construir conhecimento, relativamente ao fenómeno em estudo. Por outro lado, deve ter em conta os objetivos do estudo, de modo a permitir ao investigador a observação dos factos e comportamentos pertinentes. Mediante as observações recolhidas, obtêm-se dados descritivos relevantes e a construção de deduções, sendo estes princípios partilhados por vários autores (Morse, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Vale, 2004; Coutinho, 2014).

Em investigação qualitativa observam-se os comportamentos dos participantes em ação, pelo que a amostra a observar deve ser bem definida para que o investigador possa compreender esses casos específicos. Para Morse (1994), os participantes devem revelar certas características pessoais e académicas que lhes permitam contribuir qualitativamente para a investigação.

Por outro lado, Abrantes (1994, citado em Vale, 2004) aponta alguns critérios que podem ser seguidos para que os alunos sejam selecionados para participar, nomeadamente: “1) sejam extremos; 2) correspondam à maior diversidade possível de reacções; 3) sejam típicos; 4) sejam especialmente problemáticos; 5) sejam particularmente interessantes, etc.”. A escolha de participantes que apresentem uma ou mais características acima elencadas pode contribuir para o desenvolvimento de uma observação mais focada e intencional, por parte do investigador, permitindo-lhe compreender esses casos específicos e a sua “unicidade” (Vale, 2004).

Neste estudo, foram selecionados dois alunos do sexo masculino para observação e estudo, tendo em conta as suas características pessoais e académicas, que se consideraram relevantes para cumprir os objetivos da investigação (Morse, 1994). A escolha obedeceu a critérios relevantes para o estudo, nomeadamente: o interesse e disponibilidade para participarem no estudo, bom desempenho académico e capacidade de reflexão e expressão em língua inglesa, assegurando o compromisso na realização da tarefa e interações construtivas (Morse, 1994; Vale, 2004). Por outro lado, reúnem dois dos critérios apontadas por Abrantes (1994, citado em Vale, 2004), nomeadamente o facto de serem “típicos” e “particularmente interessantes”. Na realidade, estes alunos são muito empenhados e têm um perfil muito semelhante ao dos colegas da turma, quanto a percurso escolar e origens socioculturais.

No sentido de proteger a identidade e os critérios de confidencialidade, os alunos da turma foram identificados com a letra A, seguida do número de ordem na turma (A1 a A19). Os alunos em observação foram identificados como o par A16 e A17.

3.6. Descrição do estudo

Este estudo empírico visou observar os comportamentos desenvolvidos em sala de aula, de modo a entender o significado e o conhecimento dos trabalhos produzidos pelos alunos (TPPA), para dar resposta ao objetivo deste estudo. O espaço de sala de aula, além do mobiliário escolar, dispunha de quadro interativo e computador. Os alunos tinham acesso a dispositivos eletrónicos pessoais (telemóvel) ou requisitados na biblioteca escolar (*tablets*).

O estudo empírico foi integrado na temática “O Mundo Tecnológico”, da disciplina de Inglês do 10ºano, do ensino secundário científico-humanístico, do curso de Ciências e Tecnologias, com um projeto de escrita criativa, relativo aos desafios, ao impacto da tecnologia e às exigências da sociedade, em constante evolução.

No início deste estudo, os 19 alunos da turma responderam a um questionário com recurso a telemóvel, na ferramenta digital *Google forms*, para a obtenção de informação quanto aos seus interesses na disciplina, metodologias de trabalho preferidas, e uso de tecnologias. A primeira aula funcionou, unicamente, para os alunos se familiarizarem com as funcionalidades da ferramenta, e como preparação para o desenvolvimento da tarefa de escrita, que decorreu nas duas aulas seguintes. Posteriormente, ao longo de duas aulas (90 minutos cada), foi implementado um trabalho colaborativo de pares, e com o recurso ao software *Book Creator*. Os alunos desenvolveram uma tarefa de escrita criativa com esse software, que resultou na produção de enunciados - TPPA. Estes foram alvo de análise documental pela professora investigadora, com recurso a uma rubrica de avaliação escrita, que permite compreender as competências adquiridas e o nível de desempenho em que se situam. A rubrica foi elaborada de acordo com os documentos curriculares em vigor, nomeadamente, o PASEO (Martins *et al.*, 2017), as Aprendizagens Essenciais de Inglês (Ministérios da Educação, 2018a) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Houot *et al.*, 2001).

A opção pela metodologia de trabalho colaborativo, em pares, deveu-se ao facto de a professora investigadora considerar que seria a mais adequada ao perfil dos alunos da turma, já familiarizados com esta estratégia, e à natureza da tarefa a desenvolver. Além da colaboração na melhoria das competências de produção escrita em língua inglesa, assiste-

se ao desenvolvimento de situações que permitam aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. Possibilita, também, o desenvolvimento da capacidade de argumentação e de comunicação escrita em língua inglesa, que são essenciais para poder aceder a mercados e ofertas de trabalho mais abrangentes, tal como refere Martinaj (2020).

Os alunos tiveram como proposta de trabalho a criação de uma história que envolvesse a temática abordada, “O Mundo Tecnológico”, com recurso à ferramenta digital *Book Creator*, tendo que, colaborativamente em pares, definir as personagens, o enredo e o cenário da história. A proposta de trabalho foi colocada no *classroom* da turma (ferramenta da *Google*), juntamente com a rubrica de avaliação escrita, que foi explicada pela professora e analisada pelos alunos, em pares.

Durante o período em que decorreu o estudo empírico, a docente investigadora procedeu à observação direta do trabalho dos alunos, com o registo em diário de bordo, quanto a: interação, capacidade de pesquisa e seleção de informação, trabalho colaborativo, criatividade e facilidade na utilização da tecnologia digital. A recolha de dados decorreu em contexto de sala de aula, de forma essencialmente descritiva, observando-se o processo e analisando o produto final, conforme defende Coutinho (2014).

Na última fase, os alunos responderam a um questionário, partilhado via *Google forms*, de auto e heteroavaliação acerca do trabalho desenvolvido usando uma ferramenta digital. Através dos resultados obtidos, procedemos a uma análise clara e objetiva dos dados que permitem a avaliação qualitativa da perceção dos alunos quanto ao seu desempenho/desempenho do par, e quanto ao contexto e impacto da ferramenta nas competências em língua inglesa.

Na figura 10 apresenta-se de forma sucinta e cronológica o esquema de investigação deste estudo.

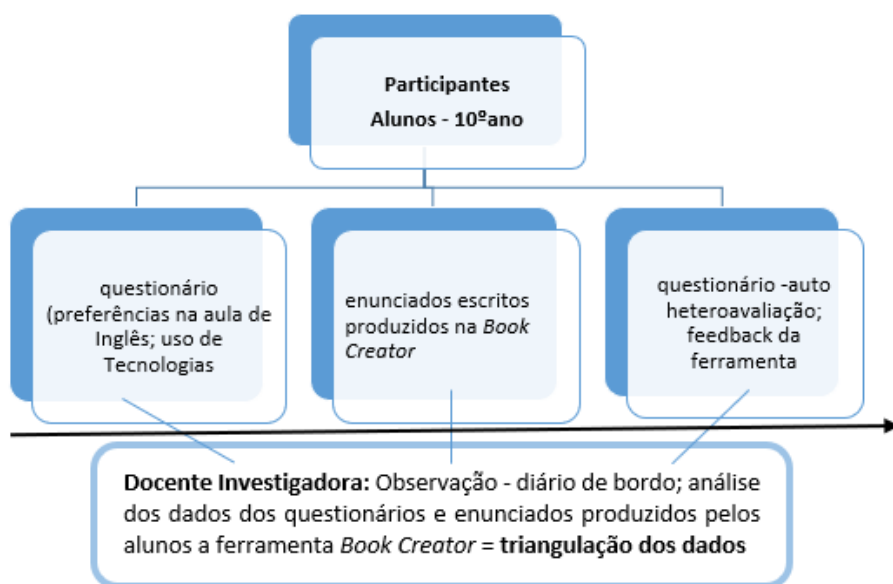


Figura 10: Esquema de Investigação

Após produção TPPA, os mesmos foram analisados e avaliados pela professora/investigadora, com recurso a uma rubrica de escrita. Finda a fase experimental, e de acordo com o esquema de investigação apresentado, a investigadora, posteriormente, analisou os dados recolhidos, tendo procedido à sua triangulação.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os estudos de carácter qualitativo em Educação caracterizam-se por uma abordagem exploratória e interpretativa, em que o investigador pretender estudar e compreender acontecimentos, bem como o contexto e experiências dos participantes. Deve, por isso, recorrer a várias fontes de evidência que lhe permitam analisar e compreender o contexto em que o estudo se realiza. Assim, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados são fundamentais para a obtenção de informações detalhadas e de qualidade, e que permitam a análise e compreensão do fenómeno em estudo, tal como defendem vários autores (Stake, 1995; Vale, 2004; Bogdan & Biklen, 1994). A partir da análise do contexto de realização do estudo, da observação das reações e percepções dos participantes, o investigador pode construir deduções, tendo por base essa recolha de dados descritivos, o que permite a adaptação à dinâmica do estudo (Vale, 2004; Coutinho, 2014; Yin, 2018). Por outro lado, o recurso a diversos instrumentos possibilita a triangulação dos dados,

corroborando a sua validade e possibilitando uma visão mais abrangente e conclusiva quanto ao estudo (Stake, 1995; Coutinho, 2014).

Optou-se por uma organização dos dados recolhidos em quatro subcategorias, considerando os instrumentos utilizados neste estudo e que estão na base da recolha dos dados de investigação, nomeadamente: os TPPA (trabalho produzido pelos alunos – livro digital), o diário de bordo utilizado pela professora investigadora e os inquéritos aos alunos, no início e no final da tarefa de escrita.

A investigadora docente foi responsável pela recolha de dados, processo que decorreu em ambiente de sala de aula, tendo como preocupação essencial descrever o processo, analisar os dados e interpretar o seu significado (Coutinho, 2014).

Assim, a recolha de dados teve em conta os seguintes instrumentos: dois questionários na ferramenta *Google Forms*, enviados aos alunos, via *classroom*, no início e no fim estudo; um artefacto - TPPA (trabalho produzido pelos alunos), que resultou do trabalho colaborativo dos alunos na criação de uma narrativa na ferramenta digital *Book Creator* e que foi analisado com recurso a uma rubrica de escrita; o diário de bordo, que a professora investigadora preencheu com as anotações e observações recolhidas durante as aulas em que a tarefa foi desenvolvida pelos alunos.

Na tabela seguinte, e de acordo com os objetivos pretendidos, apresentam-se as técnicas e os instrumentos selecionados, bem como o momento de aplicação:

Tabela 4 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Técnicas	Instrumentos	Operacionalização	Objetivos
Inquérito	questionários	Questionários no <i>google forms</i> , enviados via <i>classroom</i> no início e fim do estudo	1. Identificar as dificuldades e preferências de atividades/estratégias/tecnologias na aula de Inglês 2. Avaliar o desempenho/do par na atividade de escrita na ferramenta <i>Book Creator</i>
Criação do documento (histórias em formato digital)	Ferramenta digital	<i>Book Creator</i> – instalado no PC/telemóvel dos alunos para a tarefa de escrita (duas aulas)	1. Criar uma história alusiva ao tema da tecnologia 2. Incluir enredo, cenário e personagens
Observação dos participantes	Diário de bordo	grelha usada pela professora investigadora durante as aulas do estudo	1. Registrar evidências do contexto de aprendizagem (envolvimento, participação, comportamento, etc.) 2. Observar, documentar e refletir acerca do processo e do estudo em análise 3. Adaptar e melhorar estratégias/metodologias

3.7.1. Questionários

De acordo com Coutinho (2014), a inquirição com o uso do questionário revela vantagens no estudo de um grupo, permitindo caracterizá-lo, sendo habitualmente associado a uma investigação de natureza quantitativa. Creswell (2007) refere que os questionários podem complementar os resultados obtidos através de outros instrumentos usados na metodologia qualitativa, tais como as entrevistas e observação. Estes questionários permitem recolher dados acerca dos participantes e do contexto, e que podem ser úteis para interpretar resultados qualitativos. Os questionários podem ser usados para complementar, validar e reinterpretar os dados qualitativos, embora não possuam a flexibilidade de outros instrumentos (Bogdan & Biklen, 1994; Creswel, 2007).

Uma vez que este é um estudo qualitativo, as questões são do tipo aberto, permitindo aos participantes expressarem a sua opinião, e que será alvo de análise de conteúdo simples, de modo a deduzir possíveis conclusões, baseadas na dedução. Na inquirição aos alunos através de dois questionários, antes e após (Anexos 4 e 5) a realização da tarefa de escrita, conseguimos obter informação relevante, de carácter qualitativo.

O primeiro questionário, (Anexo 4), partilhado via *Google forms*, antecedeu o primeiro contacto com a ferramenta digital *Book Creator*. O questionário, de carácter individual, tinha um total de sete perguntas de escolha múltipla. O questionário permitiu uma análise qualitativa do contexto da turma quanto a: competências e motivações, no âmbito da disciplina de Inglês e do recurso às tecnologias; preferências metodológicas e de atividades.

No questionário realizado após a tarefa de escrita, (Anexo 5), pretendeu-se que os alunos refletissem criticamente, a nível pessoal e da colaboração com o par. As questões são de escolha múltipla e incidiram no grau de envolvimento, motivação e desempenho na concretização da tarefa, na construção colaborativa do conhecimento e, por conseguinte, no possível impacto na melhoria das competências na disciplina de Inglês.

3.7.2. Ferramenta digital para a escrita

Os desafios da Escola de hoje impõem a necessidade de implementação de metodologias ativas, em que o aluno deixa de ser um sujeito passivo/recetor para se envolver no processo da construção do seu conhecimento. A utilização de ferramentas digitais vem fundamentar uma nova abordagem da aprendizagem, em que o aluno desenvolve as suas competências selecionando e estruturando conceitos, enquanto faz conexões com as diferentes fontes de informação (Siemens, 2004; Araújo, 2010). Trata-se da capacidade de combinar recursos e metodologias ativas, que propiciem aos alunos a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais, bem como a atualização e melhoria das práticas, por parte dos professores (Moura, 2019).

A escolha de uma ferramenta digital para este estudo teve por base não só a percepção baseada na observação de que os alunos se sentem muito motivados pelo uso de tecnologias na aula de Inglês, mas, também, os estudos que têm sido desenvolvidos neste âmbito, e que apontam vários benefícios para a aprendizagem (Couvaneiro & Pedro, 2015; Moura, 2019; Zakirova *et al.*, 2021).

Considerando os objetivos deste estudo e as questões de investigação formuladas, a opção pela tecnologia digital *Book Creator* teve por base um estudo comparativo de várias tecnologias de escrita colaborativa, bem como o facto de possibilitar: a utilização intuitiva e de aprendizagem fácil; a customização da apresentação com imagens, fotografias e avatares; o *layout* mais adequado à idade dos participantes; e a utilização em dispositivos móveis. Na produção escrita em língua inglesa o BC apresenta, então, várias potencialidades ao nível da motivação, colaboração e interação dos intervenientes, o que pode ter impacto na qualidade do produto final.

A proposta da realização de uma atividade na ferramenta digital de escrita BC visou envolver os alunos, de forma dinâmica e motivadora, enquanto contribuiu para o desenvolvimento das suas competências de escrita, em língua inglesa. O recurso ao BC permite a escrita com corretor, o que facilita a compreensão e motivação dos alunos para a atividade, bem como o desenvolvimento e melhoria das competências comunicativas digitais. Por outro lado, promove o envolvimento ativo e colaborativo dos alunos na aprendizagem, levando-os a gerir o processo de criação do conhecimento e do

desenvolvimento de competências. Assim, e no seguimento do que vários autores defendem (Sawir, 2005; Abellan, 2015; Moura, 2019) esta atividade com recurso à ferramenta digital BC coloca os alunos no centro de todo o processo de escrita criativa e ativa as suas competências digitais e comunicativas em inglês, conforme se apresenta na figura 11:

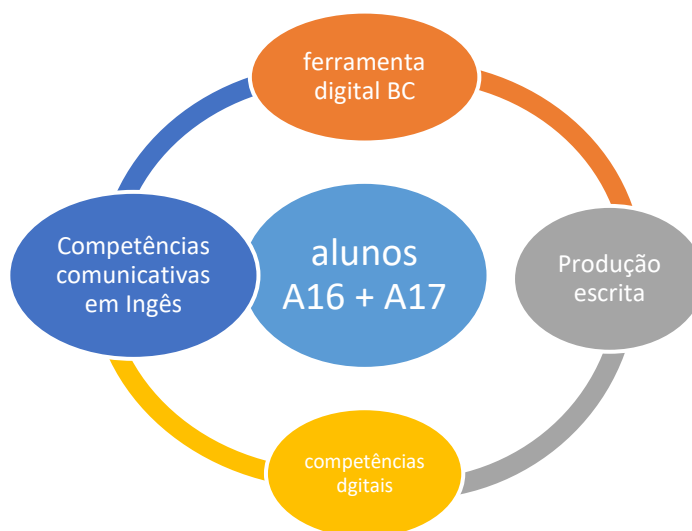


Figura 11: Processo de escrita com recurso ao BC

A opção pela ferramenta *Book Creator*, também recomendada no site da Direção Geral de Educação, no separador de Apoio a Escolas, teve em consideração as características e funcionalidades apresentadas. Este facto permitiu à professora investigadora dar acesso aos alunos através da disponibilização de um código, que lhes possibilitou trabalhar colaborativamente na criação de uma narrativa, tal como se apresenta na figura 12:

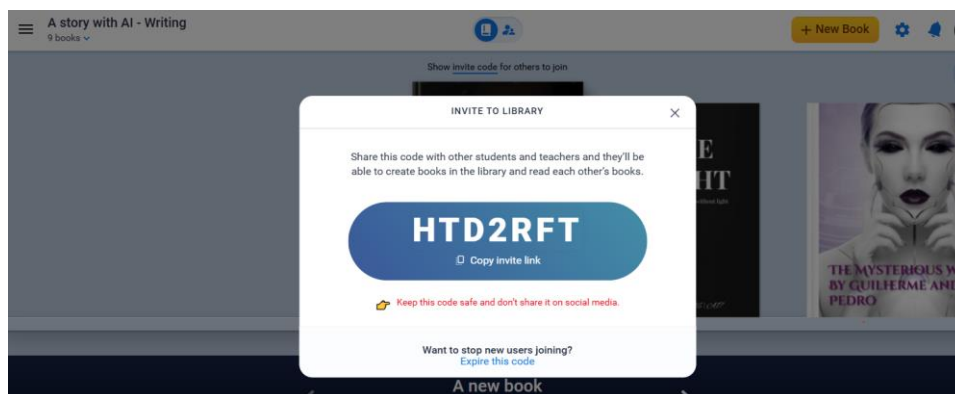


Figura 12: Painel de controlo da ferramenta digital Book Creator

Os alunos, nos seus dispositivos acederam a um modelo de livro em branco que customizaram e usaram como base para o seu processo de escrita criativa, tendo disponível uma funcionalidade essencial que assinala os erros e apresenta a sugestão de correção.

O painel de controlo da ferramenta (figura 13) permite à professora investigadora acompanhar o processo e a evolução da escrita: pode comentar, interagir com os alunos e dar *feedback*, e com a garantia de segurança de proteção dos dados dos participantes, tal como se pode verificar na figura seguinte:

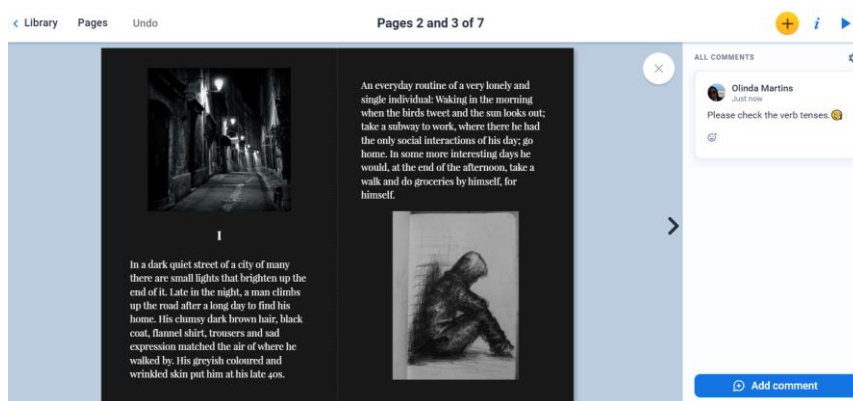


Figura 13: Feedback através do painel de controlo

3.7.3. Diário de bordo

O diário de bordo é considerado um instrumento crucial em investigação qualitativa em Educação, acompanhando as etapas de investigação, desde a recolha de dados, até à sua interpretação e reflexão acerca dos resultados. Segundo Bogdan e Biklen (1994) para que um estudo qualitativo seja bem-sucedido o investigador deve registar sistematicamente as suas observações, tentando fazê-lo o mais objetivamente possível. Os registos no DB vêm complementar o processo de recolha de dados, com o registo de observações detalhadas acerca do trabalho desenvolvido, nomeadamente as experiências de carácter subjetivo dos participantes quanto a emoções, perceções e as motivações, bem como o *feedback* quanto ao nível de desempenho e dificuldades, subjacentes às dinâmicas do contexto do estudo (Creswell, 2007; Coutinho, 2014). Por outro lado, o DB possibilita ao docente uma reflexão e análise crítica acerca do seu trabalho, funcionando como um instrumento de aprendizagem ao nível profissional e até pessoal (Simões *et al.*, 2021). Ao contribuir para a

observação do contexto, o DB vem, em conjunto com outros instrumentos, corroborar o estudo, possibilitando a triangulação dos dados, que se revelam fundamentais para formular conclusões (Stake, 1995; Coutinho, 2014).

3.8. Descrição da análise de dados

Neste estudo foi feita uma análise de conteúdo de carácter qualitativo, com recurso ao estudo de caso e com o objetivo de dar resposta às questões de investigação. Tal como Ponte (2006) refere, pretende-se conhecer a realidade tal como os seus intervenientes a veem.

Tal como Bogdan & Biklen (1994) referem, nesta etapa da investigação fez-se uma recolha e análise de conteúdos de todos os instrumentos utilizados e dos materiais produzidos, de modo a compreendê-los e a poder inferir conclusões. Na análise dos gráficos dos questionários recorreu-se a uma avaliação quantitativa, quanto ao número de respostas dos alunos a determinadas questões, apenas utilizados para compreender as observações associadas.

Vale (2004) aponta três fases enunciadas por Wolcott (1994) para a análise dos dados: a descrição, a análise e a interpretação. Na descrição, a professora investigadora relata o que aconteceu mantendo-se próximo dos dados originais, e descrevendo-os como factos. A análise dos dados permite relacioná-los entre si e encontrar pontos de interesse e relevantes para a investigação. A interpretação envolve as três fases e os elementos de estudo, e é essencial para inferir os resultados do estudo. Por sua vez, Miles e Huberman (1994, citados por Santos, 2008) apresentam três fases na análise de dados: redução de dados, apresentação dos dados e conclusões, e a verificação. Na fase de redução de dados, o investigador vai descartando as informações acessórias, não essenciais, centrando a sua atenção nos dados mais relevantes para o estudo.

Os estudos enunciados serviram de suporte à análise e descrição dos dados desta investigação. A análise dos dados recolhidos, a partir da observação do comportamento e das reações dos alunos em sala de aula, e do TPPA, revela-se difícil devido ao seu carácter subjetivo e complexo. A redução desses dados permitiu limitar a informação ao essencial para os objetivos que pretendemos observar, com base na sua seleção, transformação e

organização. Na apresentação dos dados recolhidos nos questionários, a professora-investigadora recorreu a gráficos para melhor explicar a informação recolhida e poderem ser apresentadas conclusões que validem o estudo desenvolvido.

3.9. Considerações éticas

A investigação qualitativa enfrenta várias questões éticas que surgem durante a recolha de dados no terreno e na análise e divulgação de resultados qualitativos. O investigador pode desenvolver o seu estudo em casos individuais, que representam uma amostra ou um grupo, devendo sempre proteger a identidade dos participantes. Deve, sobretudo, informar os participantes quanto à natureza do estudo, recolher a sua concordância e preservar os dados mais sensíveis (Creswell, p.141, 2007).

Este estudo cumpriu os princípios da ética da investigação, relativamente ao consentimento informado, à confidencialidade, à proteção dos dados dos participantes e à integridade da professora investigadora. O estudo foi autorizado pelo diretor do Agrupamento e pelos participantes, bem como pelos respetivos encarregados de educação, que foram informados acerca dos objetivos e etapas de todo o processo. Foram utilizados códigos para manter o anonimato dos participantes e garantir a confidencialidade dos dados. As autorizações dos participantes, através dos seus encarregados de educação, cumprem com os princípios de consentimento informado e confidencialidade.

IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados no âmbito do estudo aqui realizado, relativo à utilização da ferramenta digital *Book Creator* (BC). Pretende-se analisar e descrever, de forma empírica, um conjunto de atividades e as implicações do uso desta tecnologia digital, ao nível do desenvolvimento da capacidade de comunicação escrita em língua inglesa, de modo a dar resposta às questões de investigação que norteiam este estudo.

A utilização do diário de bordo permitiu o registo detalhado e contextualizado da diversidade das experiências dos alunos, com enfoque no par A16 e A17. Em conjunto com os outros instrumentos de recolha de dados, veio fortalecer a validade dos resultados, pois possibilitou a triangulação dos dados, ao proporcionar a verificação e comparação de dados e informações obtidas através de diferentes fontes.

4.2. Análise dos TPPA - A escrita na ferramenta digital *Book Creator*

Após uma primeira aula em que os alunos se familiarizaram com a ferramenta digital BC, os dados foram recolhidos ao longo das duas aulas seguintes. Todos os alunos revelaram, desde o início, bastante interesse na proposta de atividade de escrita e na exploração das características multimodais da ferramenta BC. Os alunos organizaram-se rapidamente em pares, de acordo com os interesses na disciplina e afinidades pessoais. Porém, nem todos os alunos da turma conseguiram concluir a atividade de escrita, pois dispersaram-se um pouco com as funcionalidades do BC, na definição da narrativa e, sobretudo, nos detalhes gráficos.

Os resultados aqui apresentados debruçam-se sobre o livro digital (TPPA) de dois alunos, o par A16 e A17 que concluiu a tarefa nas duas aulas definidas.

A análise do TPPA incidiu sobre o seu aspeto visual e estrutural, bem como dos seguintes parâmetros definidos na rubrica de escrita: desenvolvimento temático; coerência; competência funcional; e correção gramatical e vocabular (anexo 2).

De acordo com os registos de observações no DB, relativamente aos alunos A16 e A17, a definição da estrutura da narrativa não causou dificuldades. Desde o início, os alunos decidiram que a história iria seguir um padrão normal com introdução, desenvolvimento e final inesperado e, possivelmente, “feliz”. Os alunos foram esboçando vários cenários e possíveis personagens que poderiam integrar a história. Foi criado um ambiente colaborativo em que os alunos demonstraram à-vontade e entusiasmo, enquanto as ideias fluíam, com avanços e recuos. A negociação esteve sempre presente e levou-os, finalmente, a delinear a sua história, bem como as funcionalidades do BC a serem usadas, embora alguns pormenores tenham sido decididos à medida que a escrita avançou.

Quando começaram a redigir o texto, os alunos optaram por usar o telemóvel, enviando o texto para o computador, pois a escrita era muito mais rápida. A funcionalidade de corretor do BC contribuiu para que os alunos escrevessem mais, pois sabiam que teriam a ajuda da ferramenta digital a sublinhar as incorreções a vermelho. Os alunos mostraram-se muito satisfeitos pelo aspeto que a sua história estava a adquirir, dizendo que isso influenciou a sua escrita. Estavam a escrever muito mais do que se fosse no caderno da disciplina, sem rasuras, com os erros ortográficos ou gramaticais assinalados, levando-os a corrigir imediatamente, e com imagens e um layout mais apelativo.

A narrativa centra-se na história de um homem solitário que, inesperadamente, entra numa máquina do tempo que o leva para o futuro, e transforma radicalmente a sua vida. A história está estruturada em três partes: uma introdução que descreve o cenário e a rotina em que o homem vive; o desenvolvimento retrata o inesperado encontro com uma máquina do tempo, onde decide entrar; a conclusão apresenta a nova vida do homem na era da tecnologia e com o impacto das redes sociais. No desenvolvimento do enredo, os alunos, além da competência comunicativa, ativaram conhecimentos ao nível da competência intercultural e estratégica, conforme definido nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018a).

Numa primeira fase, a análise ao TPPA incide no uso das funcionalidades da ferramenta digital BC, e nas opções que os alunos-escritores tomaram quanto à parte gráfica e seleção de imagens. Estes alunos organizaram-se rapidamente na escolha do *template*, enquanto discutiam o enredo que estaria no centro da produção escrita. Quanto

à estrutura, optaram por um *template* em branco, em formato “*portrait*”, retangular, que em seguida customizaram. O livro tem fundo preto com o título e subtítulo a branco, com fonte e tamanho variáveis (Figura 14). Justificaram a escolha da capa para dar um “ar mais sério e sinistro e levar o leitor a assumir uma postura de algum medo e expectativa”, o que daria a entender que a sua história teria contornos obscuros e inesperados.

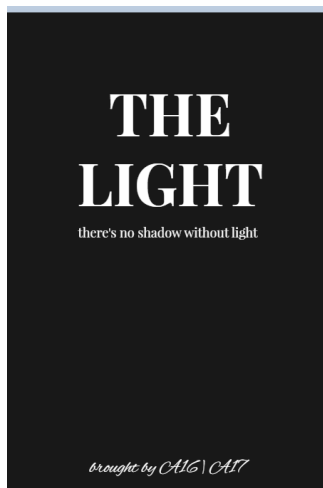


Figura 14: Capa do livro

A escolha do título não foi imediata, mas ficou decidido que haveria também um subtítulo para criar suspense, o qual surgiu mais tarde. Segundo os alunos, o jogo de palavras do título e subtítulo (*shadow/light*) poderiam contribuir para atrair a atenção do leitor, bem como o fundo preto, em contraste com o título (black/the light).

Este TPPA inclui texto e ilustração, contando com quatro imagens ao longo das seis páginas, além da capa. As imagens são intercaladas com blocos de texto, que os complementam, tornando a leitura mais fluída, já que é muito próxima do modelo de um livro em formato tradicional.

Em termos gráficos e visuais, os alunos estiveram sempre de acordo quanto à escolha do *template* e à customização inicialmente definida. Embora na aula anterior tivessem experimentado as diversas funcionalidades da ferramenta digital BC, optaram por manter um estilo sóbrio, dispensando a possibilidade de inserir vídeo e som. Justificaram essa opção dizendo que a história iria assumir um caráter sério e, por isso, apenas iriam incluir algumas imagens. Consideraram que a atividade de escrita deveria ser a prioridade

e os possíveis vídeos ou áudios não iriam beneficiar a riqueza do texto, podendo “distrair os leitores”.

A seleção das imagens foi bastante negociada, na medida em que estavam indecisos se usavam imagens reais ou desenhos, pois os sites de imagens disponíveis apresentam muita variedade. Para descrever os espaços e cenário envolvente, optaram por imagens/fotografias a preto e branco, escuras e com contraste de luz. Relativamente à primeira imagem, explicaram a escolha dizendo que “assim, dava a ideia de que tudo era negro na vida do personagem” (Figura 15). Além disso, a rua estreita e mal iluminada pretendia transmitir uma atmosfera sombria e decadente, própria de um subúrbio de uma grande cidade.



Figura 15: Primeira imagem do BC

Quanto à segunda imagem (Figura 16), os alunos disseram que pretendiam dar a ideia de que “o homem caminha das trevas para a luz, sugerindo que iria mudar-se para uma nova vida, cheia de luz”. Embora a imagem seja realista, a sua escolha pretendeu, segundo os alunos, dar a ideia de que o personagem estava a entrar numa dimensão diferente, a “porta de entrada na máquina do tempo”. No que concerne à escolha da imagem com uma mochila na mão, os alunos quiseram dar a ideia de que o homem levava consigo tudo o que possuía, os poucos haveres que acumulou durante uma vida.



Figura 16: A caminhada do personagem

Para a representação do personagem da história, os alunos selecionaram dois desenhos a lápis e carvão (Figura 17). No desenho à esquerda, o homem está sentado de perfil no chão, a um canto, num espaço vazio e sombrio. Os alunos fundamentaram a escolha dizendo que “assim, percebemos logo que se sente sozinho e deprimido”.

O desenho à direita, que representa o personagem da história após a sua entrada na máquina do tempo, é um esboço de uma cara e parte superior do tronco, desenhado a preto em fundo branco. Com a escolha deste desenho, os alunos disseram que “o homem está muito diferente, com outro ar e com vontade de olhar para o leitor, enquanto esboça um ligeiro sorriso de felicidade”.



Figura 17: Representação do personagem no início e no fim da história

Os alunos explicaram o motivo para colocarem este desenho na última página, dizendo que “vem reforçar a ideia de mudança para uma vida melhor, desde que a tecnologia começou a fazer parte da sua vida”. Além disso, e depois de folhear um livro de fundo preto, a última página em branco vem dar a ideia de uma grande mudança.

Em termos de estrutura narrativa, procedemos a uma análise qualitativa de conteúdo do TPPA em estudo, com o recurso aos registos da professora investigadora e a uma rubrica de escrita (Anexo 2), quanto a: desenvolvimento temático, coerência, competência funcional e correção gramatical/vocabular.

Neste TPPA, os alunos A16 e A17 procederam a uma redação com uma lógica clara e estrutura narrativa bem definida, respeitando o tema proposto e cumprindo com todos os aspetos solicitados. A construção do enredo foi bastante negociada entre os alunos, quanto ao número de personagens, à envolvência e ao impacto da tecnologia. Em termos de desenvolvimento temático e competência funcional, o TPPA respeitou plenamente os descritores de desempenho, quanto ao tema e ao tipo de texto solicitado e cumpriu todas as intenções comunicativas previstas. Além destes parâmetros, procede-se, em seguida, à análise textual em termos de coerência e correção gramatical e vocabular.

A narrativa desenrola-se ao longo de três capítulos. O primeiro capítulo, (Figura 18), inicia-se com a descrição do personagem, um homem próximo dos 50 anos, que caminha na cidade à noite, de regresso a casa. O vocabulário usado é variado e expressivo e permite criar uma atmosfera envolvente, levando o leitor a visualizar o espaço (“dark quiet street”; “Small lights that brighten”) e a criar uma imagem mental e harmoniosa com a descrição que é feita do personagem (“clumsy dark Brown hair”; “greyish wrinkled skin”; “black coat, flannel shirt”). Os adjetivos qualificativos (greyish, clumsy; wrinkled; dark; quiet; sad; black) enriquecem o discurso e permitem caracterizar o personagem e o espaço de maneira visual e envolvente. O espaço sombrio está em consonância com a aparência física e estado de espírito do homem, também ele triste, desleixado e cansado. Há uma sequência clara de ideias, que revela coerência de texto, e que leva o leitor a acompanhar o homem no seu percurso a casa, após um longo dia. Em termos de correção gramatical o excerto revela solidez, com frases adequadas e uso correto de tempos verbais. Porém, algumas frases poderiam ser mais naturais, notando-se alguma interferência da língua materna,

assinalado com um círculo (sugestão: “His greyish, wrinkled skin made him look like he was in his late 40s .”).

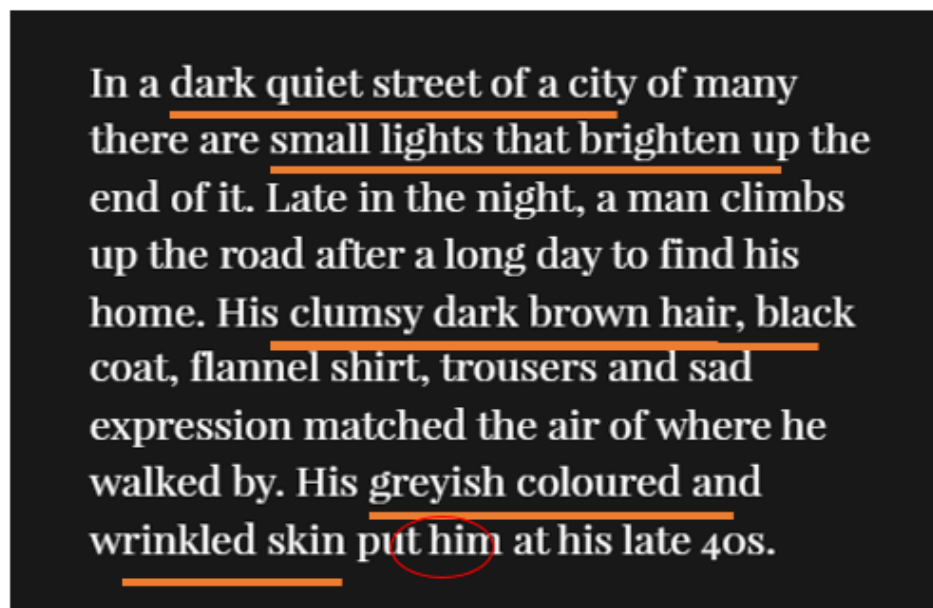


Figura 18: Descrição do homem e da sua rua (Capítulo I)

Posteriormente (figura 19), é apresentada a rotina do personagem numa narrativa simples e eficaz, que retrata a solidão em que vive. O texto é coerente e transmite bem o estado de monotonia das atividades diárias e o impacto na vida do personagem, também solitário e aborrecido. O vocabulário é simples e a descrição da natureza de forma poética (“the birds tweet and the sun looks out”) sugere a beleza do ambiente em contraste com o estado de espírito do personagem. Em termos gramaticais, notam-se alguns aspetos que poderiam ser melhorados para evitar redundâncias e a influência da língua materna, conforme está assinalado (“there”; “by himself”).

An everyday routine of a very lonely and single individual: Waking in the morning when the birds tweet and the sun looks out; take a subway to work, where there he had the only social interactions of his day; go home. In some more interesting days he would, at the end of the afternoon, take a walk and do groceries by himself, for himself.

Figura 19: Descrição da rotina do personagem (Capítulo I)

O primeiro capítulo (Figura 20) termina com uma alusão ao contraste existente entre a cidade que ferve de gente, mas que é impessoal e ignora o personagem triste e solitário que por ali vagueia. As imagens criadas com a descrição da cidade (“constant movement”; “tall buildings”) levam o leitor a visualizar a azáfama da cidade e que é complementada pela ideia de alienação das pessoas que não se apercebem da vida triste do personagem (“sad life walking by”). Em termos gramaticais, nota-se a influência da língua materna, devendo ler-se “not to”.

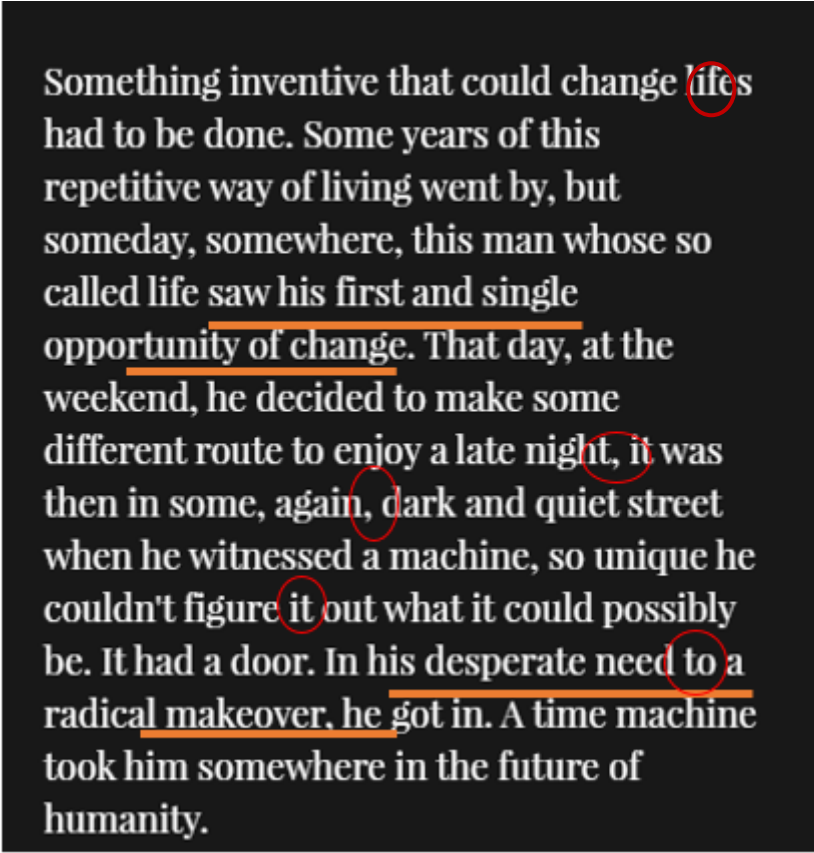
A city with constant movement, tall buildings and big structures and a population vast enough to not notice a sad life walking by.

Figura 20: A cidade versus personagem (Capítulo I)

Neste capítulo observou-se que, inicialmente, os alunos tiveram algumas dificuldades ao nível gramatical e de escolha de vocabulário adequado. Os próprios alunos

referiram a vantagem de existir o corretor do BC que os ia alertando para as incorreções e lhes apresentava as sugestões de correção.

No segundo capítulo (Figura 21), o enredo torna-se mais complexo e com profundidade emocional, destacando a transformação que o personagem vai fazer na sua vida (“his first and single opportunity of change”; “desperate need to a radical makeover”). O texto revela coerência, com uma sequência de eventos que levam o personagem de uma vida monótona até à transformação, pela descoberta da máquina do Tempo. A narrativa assume um caráter de ficção científica, em que a transformação pessoal se dá através da tecnologia, que transporta o personagem para o futuro da humanidade. Em termos de correção, apontam-se algumas falhas ao nível da pontuação e da correção gramatical e estrutural, que interferem na fluência do texto (“figure it out”; “need to a”). Apesar de estas incorreções serem sinalizadas pelo corretor do BC, os alunos não tiveram tempo para as corrigir e optaram por dar seguimento à história.



Something inventive that could change lives had to be done. Some years of this repetitive way of living went by, but someday, somewhere, this man whose so called life saw his first and single opportunity of change. That day, at the weekend, he decided to make some different route to enjoy a late night, it was then in some, again, dark and quiet street when he witnessed a machine, so unique he couldn't figure it out what it could possibly be. It had a door. In his desperate need to a radical makeover, he got in. A time machine took him somewhere in the future of humanity.

Figura 21: A entrada na máquina do tempo (Capítulo II)

Neste excerto (Figura 22), o personagem aparece completamente renovado, numa nova era tecnológica, e a viver uma vida que até então nunca tinha tido a oportunidade de experienciar. A transformação da sua vida solitária e monótona deveu-se à oportunidade que a tecnologia lhe proporcionou. Em termos gramaticais, o uso de tempos verbais no passado simples não consegue transmitir a ideia de continuidade (deveria usar “has continued”, em vez de “continues”).

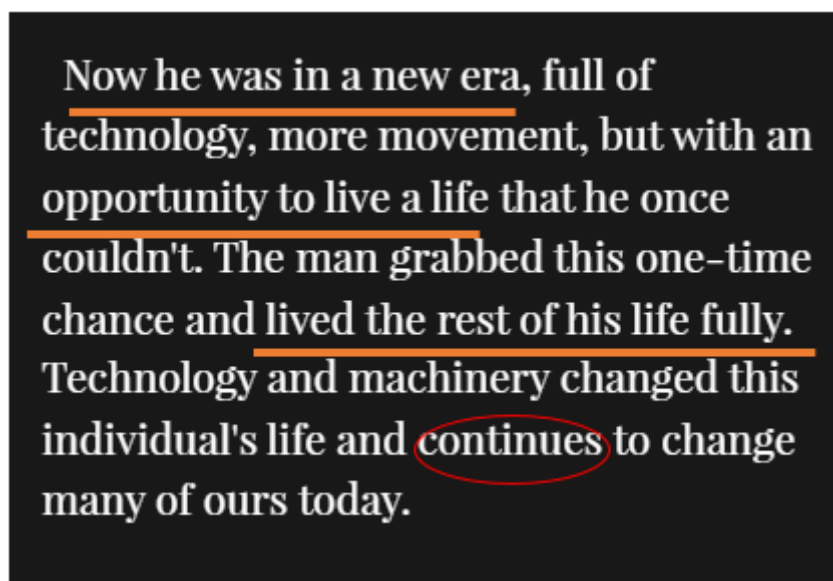
The image shows a text excerpt on a black background with white text. The text is: "Now he was in a new era, full of technology, more movement, but with an opportunity to live a life that he once couldn't. The man grabbed this one-time chance and lived the rest of his life fully. Technology and machinery changed this individual's life and continues to change many of ours today." There are orange horizontal lines underlining "Now he was in a new era, full of", "technology, more movement, but with an", "opportunity to live a life that he once", "couldn't. The man grabbed this one-time", "chance and lived the rest of his life fully.", and "Technology and machinery changed this". The word "continues" is circled in red.

Figura 42: A nova vida na era da tecnologia (Capítulo II)

No terceiro e último capítulo (figura 23), os recursos textuais usados transmitem bem o impacto transformador da tecnologia e das redes sociais na vida do personagem. O uso dos termos “new job” e “friendly, committed neighbours” dão a ideia de integração na comunidade, em contraste com a sua vida anterior de solidão e alheamento social. Verifica-se o uso de vocabulário mais rico, o que valoriza a história do ponto de vista semântico (“precedents”; “committed”; “intrinsic feature”; “impactful enough”). Aponta-se o uso de “let him” que poderia ser substituído por “allowed him”, por ser mais adequado ao contexto.

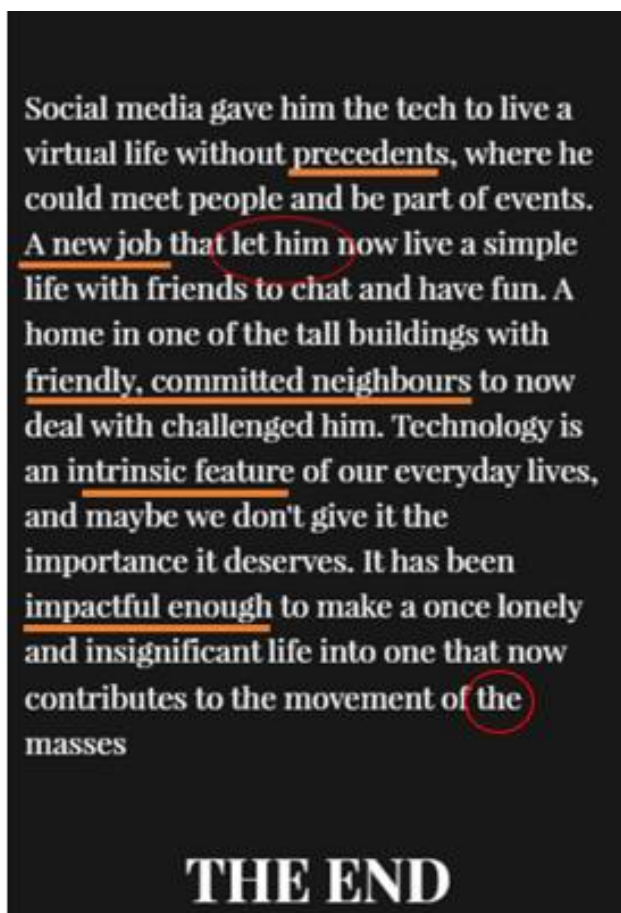


Figura 53: As grandes mudanças para uma vida feliz com a tecnologia (Capítulo III)

Com o último capítulo do TPPA em aberto, os alunos A16 e A17 pretendiam dar a ideia de que a história vem trazer um final feliz com uma mudança radical na vida do personagem, e em que as tecnologias vêm ajudar a humanidade e torná-las mais felizes.

No final deste capítulo, o vocabulário utilizado é mais rico e complexo, com recursos a expressões de caráter mais idiomático e com menos influência da língua materna. A escrita tornou-se mais fluída e criativa, à medida que a história foi assumindo outros contornos.

Em termos de avaliação, de acordo com a rubrica de escrita (Anexo 2), este TPPA situa-se no nível “Muito Bom” quanto a Desenvolvimento Temático, Coerência e Competência Funcional, pois atingiu com facilidade todos os níveis de desempenho definidos. Relativamente à Correção Gramatical/Vocabular, situa-se no nível “Bom”, uma vez que apresenta algumas incorreções ocasionais, quer em termos de tempos verbais, de pontuação e de vocabulário, sobretudo por influência da língua materna. Estes resultados

estão em consonância com a revisão da literatura, quanto à interferência da língua materna e ao registo de algumas incorreções a nível gramatical e sintático.

Ao longo das duas aulas, a professora investigadora foi monitorizando os TPPA, através do seu próprio computador. Além de poder acompanhar o trabalho desenvolvido por cada par, ao entrar no seu “livro” pôde dar *feedback* com sugestões que os alunos visualizavam automaticamente. Estas ações tiveram um impacto muito positivo nos alunos, auxiliando-os remotamente e em tempo real. Levaram-nos a avançar com o projeto, conferindo-lhes uma maior autonomia e a possibilidade de refletirem acerca dos seus erros e a procurarem a solução para os problemas.

4.3. Inquérito aos alunos – questionário de auto e heteroavaliação da atividade de escrita na ferramenta *Book Creator*

No final da tarefa, todos os alunos responderam a um inquérito, através de um questionário no *google forms*. As questões levaram os alunos a uma reflexão crítica acerca do seu desempenho, a nível pessoal e colaborativo.

Os dados obtidos nos inquéritos, apesar do seu carácter quantitativo, contribuíram, juntamente com os dados dos outros instrumentos, para uma análise qualitativa da investigação, permitindo um melhor conhecimento dos participantes quanto à sua motivação e envolvimento, tal como refere Vale (2004).

Na pergunta um é pedido aos alunos para refletirem acerca do seu desempenho na realização da tarefa na ferramenta digital BC. A opção “nunca” não foi selecionada em nenhuma resposta, enquanto a opção “raramente” foi respondida por apenas um aluno nas três últimas afirmações da primeira pergunta (figura 24). Nessas afirmações, relativas à “colaboração na resolução de problemas”, “apresentação de ideias e sugestões” e “planificação/realização de atividades”, as respostas dos alunos apontam para valores médios, com oito e dez alunos a referirem que deram sempre ou quase sempre o seu contributo. Por outro lado, nas afirmações relativas à “responsabilidade no trabalho a desenvolver” e ao contributo do BC para “estimular a criatividade” e “organizar ideias”, há um maior número de alunos a escolher a opção “sempre”, com onze e doze respostas, respetivamente. Assim, podemos considerar que a maioria dos alunos considera que o seu envolvimento e o uso da ferramenta digital tiveram um contributo importante para o seu

desempenho, apesar de admitirem um menor empenho no trabalho colaborativo com o par.

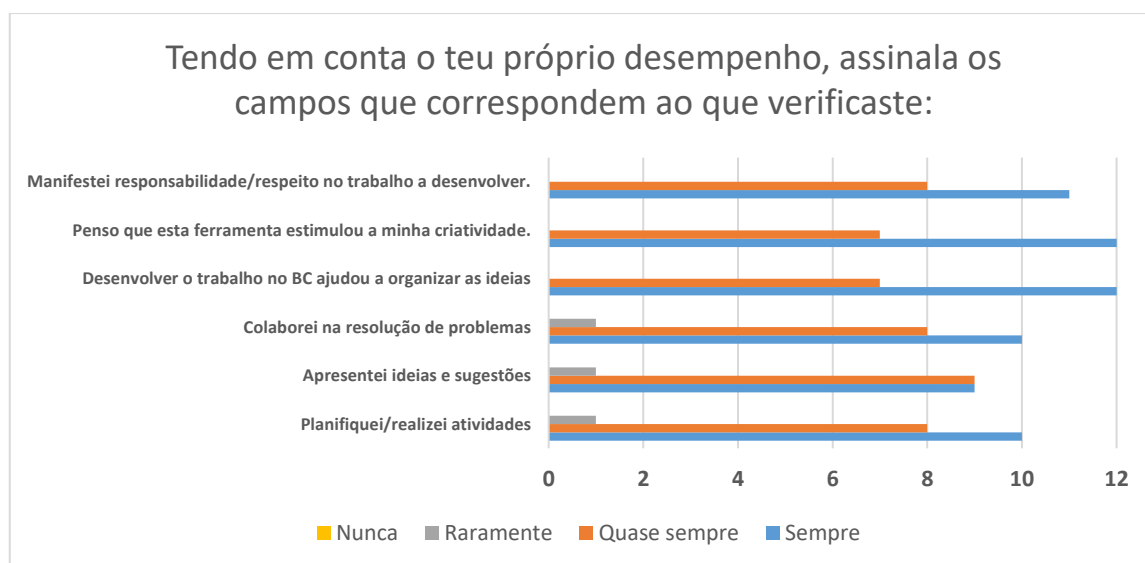


Figura 64: Reflexão acerca do desempenho na realização da tarefa na ferramenta digital BC

Na pergunta dois, relativa à autoavaliação do desempenho nesta atividade, foi considerado razoável e bom por dois e quatro alunos, respetivamente. Treze alunos consideraram que cumpriram plenamente os objetivos da atividade, pois autoavaliaram-se com muito bom, podendo deduzir-se que estiveram motivados e focados no cumprimento dos objetivos da tarefa (figura 25).

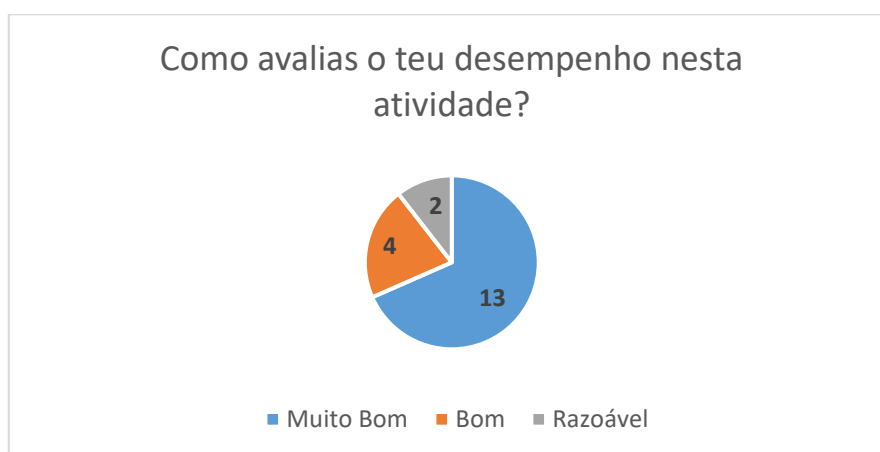


Figura 25: Desempenho pessoal na atividade

Na pergunta três, os alunos fizeram a heteroavaliação do seu par, quanto à colaboração no desenvolvimento da tarefa de escrita no BC. Considerando que as afirmações para classificação são as mesmas da pergunta um, relativamente ao seu próprio desempenho,

os alunos têm uma melhor percepção, quanto ao contributo do colega. Os alunos tiveram uma muito boa percepção quanto ao contributo dos colegas nas diferentes fases da realização da tarefa, pois a média de respostas indica que catorze alunos consideraram que o colega correspondeu sempre ao esperado. Quanto à opção “quase sempre” é respondida por uma média de cinco alunos (figura 26).

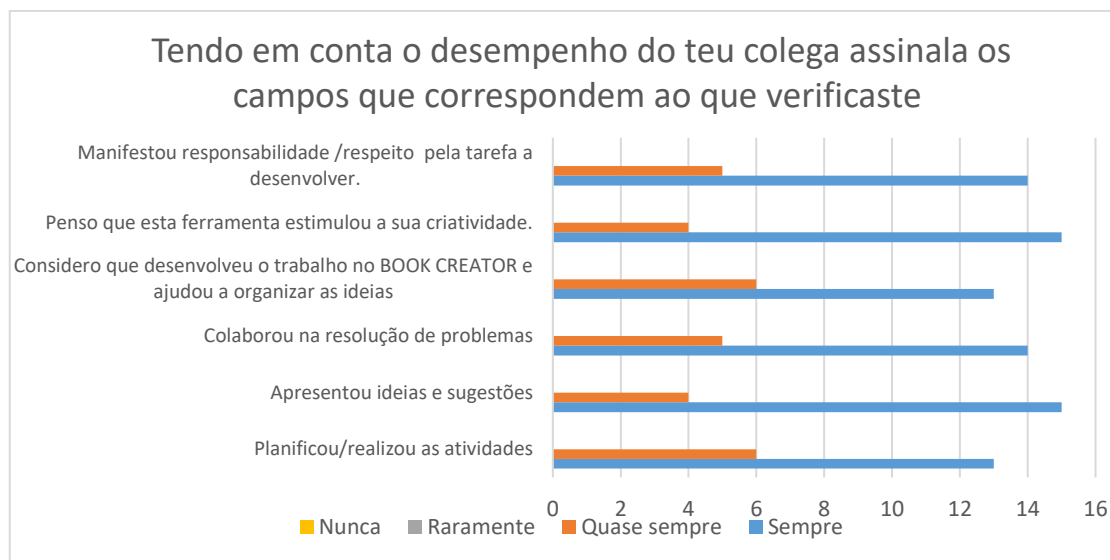


Figura 26: Reflexão acerca do desempenho do colega na realização da tarefa na ferramenta digital BC

Na pergunta quatro, ainda na heteroavaliação, os alunos avaliaram o desempenho do seu par com bom e muito bom, respetivamente com seis e treze respostas (figura 27). Estes resultados estão em consonância com as avaliações atribuídas na pergunta anterior, quanto às diferentes fases do desenvolvimento da tarefa.

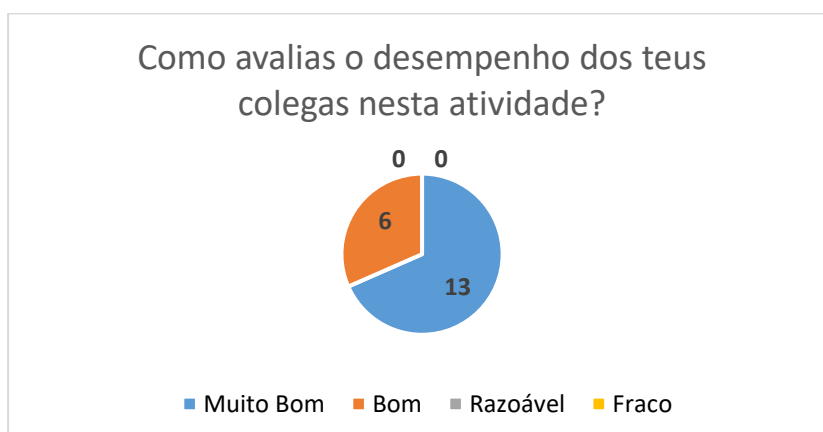


Figura 77: Desempenho dos colegas na atividade de escrita na ferramenta digital BC

Na pergunta cinco, quanto ao contributo da ferramenta digital BC para a melhoria do seu desempenho, os alunos apontaram, maioritariamente, a “criatividade/ideias mais interessantes” e o “trabalho em equipa”, com nove e seis respostas, respetivamente. Dois alunos referiram a “organização de ideias” e a “motivação” (figura 28). Nenhum aluno referiu a “resolução de problemas”, podendo dever-se ao facto de os alunos não sentirem qualquer constrangimento, quer ao nível da realização da tarefa, quer na utilização da ferramenta.

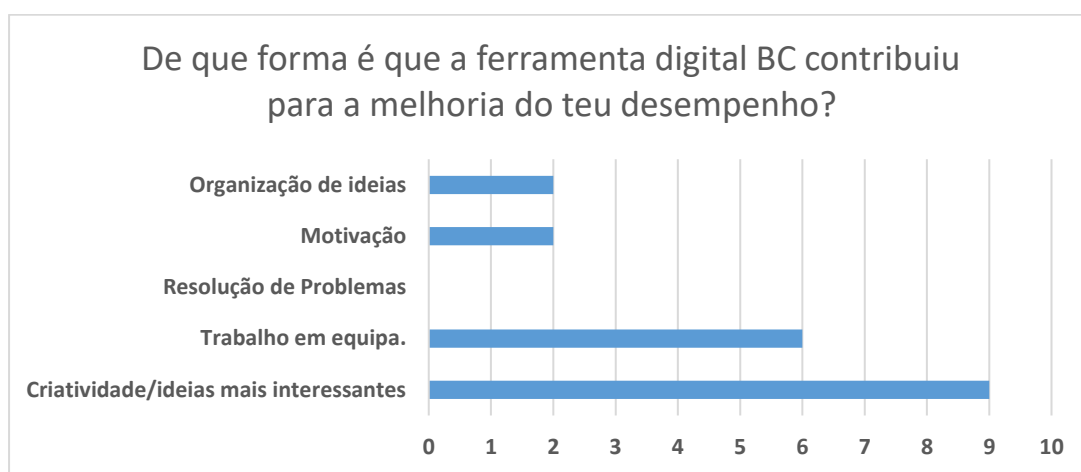


Figura 28: Contributo da ferramenta digital BC para a melhoria do desempenho

Na pergunta seis, três alunos consideraram que desenvolveram a fala/comunicação, na sequência do trabalho de discussão de ideias, com o par (figura 29). As competências relacionadas com a estrutura/gramática e leitura foram apontadas por dois e um aluno, respetivamente. No entanto, é evidente que a maioria dos alunos (treze) considerou que a realização desta tarefa lhes permitiu desenvolver a competência de escrita em língua inglesa, vindo corroborar as questões formuladas para este estudo.



Figura 29: Competências desenvolvidas na disciplina de Inglês

Após uma análise global dos dados dos gráficos, obtidos através dos questionários de auto e heteroavaliação realizado pelos alunos da turma em estudo, constatou-se que os participantes consideraram que a experiência foi muito boa, tendo em conta o seu nível de envolvimento e o do par, na concretização colaborativa da tarefa de escrita. Do mesmo modo, a perceção quanto à utilização da ferramenta digital *Book Creator* foi muito positiva, uma vez que os alunos referiram que esta tornou a aprendizagem mais envolvente e motivadora, com impacto no seu desempenho, ao contribuir para estimular a criatividade e para a melhoria das competências de escrita em inglês. As respostas dos alunos-caso, o par A16 e A17, estão em concordância com os resultados obtidos pelos restantes alunos da turma.

V – CONCLUSÕES

5.1. Introdução

A génese deste estudo partiu das dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino secundário na criação de enunciados escritos em língua inglesa e evidenciadas pelos resultados dos exames nacionais de Inglês (anexo 10). Neste sentido, esta investigação visou implementar uma atividade com o recurso às tecnologias. Pretendeu-se compreender o contributo da ferramenta digital BC na melhoria das competências de escrita em língua inglesa. Optou-se por um estudo de carácter qualitativo, com metodologia de estudo de caso, no sentido de se dar resposta às questões de investigação:

(1) Como é que o uso da tecnologia digital *Book Creator* poderá contribuir para a melhoria da escrita colaborativa na aula de inglês?

(2) Quais as implicações do uso de tecnologia digital *Book Creator* ao nível do desenvolvimento da capacidade de comunicação escrita?

Nas secções seguintes, em forma de conclusão, apresentam-se as respostas às questões de investigação. Posteriormente apresentam-se algumas limitações e sugestões de trabalhos de investigação futuros.

5.2. Conclusões do Estudo

Nesta investigação, com metodologia qualitativa, devido à natureza subjetiva do contexto educacional em que decorreu, procedeu-se ao estudo de um caso, através da observação e análise do trabalho de escrita na ferramenta digital BC, produzido colaborativamente por dois alunos. Foram, também, considerados os resultados dos questionários respondidos pelos alunos, no início e no fim da realização da tarefa de escrita. No processo de recolha e tratamento de dados, aplicaram-se protocolos de investigação, triangulação dos dados, o que atribuiu maior rigor a este estudo e, por conseguinte, uma melhor compreensão do fenómeno em estudo, e de acordo com os estudos de Bogdan & Biklen (1994), Stake (1995), Vale (2004), Coutinho (2014) e Yin (2018).

Os alunos em estudo, o par A16 e A17, concluíram a sua tarefa de criação de uma história na ferramenta digital *Book Creator*. Em termos gráficos, a narrativa do TPPA está estruturada ao longo de seis páginas, com imagens devidamente enquadradas no contexto e que contribuem para ilustrar o cenário e as vivências do personagem.

Os alunos da turma também demonstraram motivação e envolveram-se na criação de uma história na ferramenta digital *Book Creator*, mas não tiveram tempo para a concluir, tal como pretendiam. A diversidade de funcionalidades da ferramenta afetou na realização da tarefa, e nem todos os alunos demonstraram o mesmo nível de empenho, em termos colaborativos, tal como é referido em vários estudos (Fernández Dobao, 2012; Couvaneiro & Pedro, 2015; Kristen Purcell *et al.*, 2016).

A narrativa produzida pelos alunos no BC está alinhada com os conteúdos do programa da disciplina de Inglês, na área temática “O Mundo Tecnológico” e com o definido nas “Aprendizagens Essenciais de Inglês” (Ministério da Educação, 2018). Em termos de competência comunicativa, a narrativa criada enquadra-se no tipo de texto e função definidos, integrando os conhecimentos prévios dos alunos; na competência intercultural, apresenta aspetos culturais e valores, revelando preocupação e empatia pelo sofrimento do personagem; na competência estratégica, os alunos ativaram capacidades de análise crítica, avaliação e reformulação de ideias, trabalhando colaborativamente com o recurso a uma ferramenta digital (tabela 1). No entanto, registaram-se algumas incorreções em termos gramaticais, podendo estar relacionadas com a interferência da língua materna ou com o facto de não dominarem completamente a língua inglesa, tal como é apontado por Kroll (1990) e Demneri (2024).

A disponibilização da rubrica de avaliação aos alunos forneceu-lhes informação acerca do que era esperado a nível temático e linguístico, levando-os a desenvolver o seu trabalho de forma mais consciente. A tomada de conhecimento dos descritores e níveis de desempenho esperados levou-os a refletir e a autorregular o seu desempenho, tal como foi apresentado pelos seguintes autores nos seus estudos acerca das rubricas de avaliação (Andrade, 2000, Brookhart, 2012; Fernandes, 2021).

A metodologia ativa implementada para o desenvolvimento da tarefa, com recurso à ferramenta digital *Book Creator*, possibilitou o posicionamento dos alunos no centro de

todo o processo. Assim, os alunos revelaram maior autonomia e assumiram um papel central na construção do seu próprio conhecimento, conforme é defendido pelos vários autores e documentos orientadores (Vygotsky, 1978; Sawir, 2005; Abellan, 2015; Martins *et al.*, 2017; OECD, 2019).

A investigação permitiu deduzir conclusões acerca do contributo do uso da tecnologia BC na melhoria das competências de produção escrita e, assim, dar resposta às duas questões de investigação, tendo por base os referenciais teóricos que estiveram na génese deste estudo.

5.2.1. Como é que o uso da tecnologia digital *Book Creator* poderá contribuir para a melhoria da escrita colaborativa na aula de inglês?

A adoção de metodologias ativas, centradas nos alunos e no seu envolvimento colaborativo, na utilização da ferramenta digital BC, contribuiu para a definição de uma estrutura narrativa coesa na criação de uma história, dando cumprimento à tarefa proposta, tal como apresentado nos estudos de vários autores (Sawir, 2005; Kirschner *et al.*, 2009; Abellan, 2015; Moura, 2019; Brodahl *et al.*, 2011; Martinaj, 2020).

Numa fase inicial, a grande variedade de funcionalidades do BC condicionou os alunos na definição do projeto de escrita, o que vem confirmar os estudos de Kristen Purcell *et al.* (2016) e Couvaneiro & Pedro (2015), que apontam alguns desafios ao uso de ferramentas digitais, sobretudo quanto à desconcentração e dispersão que as ferramentas digitais propiciam. No entanto, na customização do livro digital – o TPPA, com as variadas funcionalidades do BC, verificou-se um grande empenho e motivação, com uma constante interação entre os alunos na negociação, criação de conexões e nas decisões ao nível do enredo, personagens e enquadramento (Siemens, 2004; Araújo, 2010).

Pela observação realizada pela professora investigadora e pela análise do TPPA, pode concluir-se que os alunos seguiram as diversas etapas que se enquadram no modelo cognitivo do processo de escrita de Flower e Hayes (1981), e que também são defendidas nos estudos de Baaijen & Galbraith (2018). A criação do TPPA resultou da adoção de uma dinâmica de trabalho colaborativo e seguiu um processo cíclico subjacente às componentes

principais que interagem entre si, nomeadamente: o ambiente em que a tarefa foi desenvolvida, a memória de longo prazo, que os alunos ativaram na utilização dos conhecimentos em língua inglesa, e os processos cognitivos de planeamento, tradução e revisão textual.

Os alunos definiram as suas ideias e desenvolveram uma narrativa que, gradualmente, evoluiu em termos de complexidade e riqueza vocabular. Observou-se, igualmente, uma preocupação na seleção de vocabulário e recursos estilísticos para a descrição e narração da história, bem como na sua reformulação e correção, com vista à melhoria do produto final e com impacto no desempenho pessoal, o que está de acordo com a opinião de alguns autores mencionados na revisão da literatura (De La Paz & Graham, 2002; Kirschner *et al.*, 2009; Baaijen & Galbraith, 2018; Jiang & Kalyuga, 2022).

As funcionalidades do BC e a escrita fácil e sem rasurar, visível no ecrã, impulsionaram os alunos para escreverem mais, jogando com a ordem das palavras e das frases e com a ilustração. A funcionalidade que assinalava os erros levou-os a refletir, acerca das incorreções sinalizadas, e a decidir como proceder à sua correção, contribuindo para a sua autonomia (Kristen Purcell *et al.*, 2016). Neste âmbito, e de acordo com Brodahl *et al.* (2011), Jarvis & Achilleos (2013) e Moura (2019), podemos concluir que os alunos desenvolveram a tarefa de escrita integrados num ambiente educativo colaborativo e motivador, com recurso a tecnologias com as quais se identificaram e que, por conseguinte, se dispuseram para a aprendizagem e para a melhoria das suas competências de escrita.

Os resultados vêm ao encontro das recomendações dos documentos orientadores, nomeadamente o PASEO (Martins *et al.*, 2017), OECD (2019) e o DigComp 2.2 (Lucas *et al.*, 2022). Este estudo envolveu o desenvolvimento das competências digitais e das línguas estrangeiras, através da adoção de metodologias centradas no aluno, e promotoras de autonomia, colaboração e interação com os pares, e na construção ativa do conhecimento, como defendem vários autores (Vygotsky, 19; Sawir, 2005; Araújo, 2010; Abellan, 2015). Os resultados estão, também, em concordância com o que os autores referem, quanto ao contributo positivo das funcionalidades multimodais das ferramentas digitais, e ao impacto na escrita criativa numa língua estrangeira, associado ao trabalho colaborativo entre os alunos (Sawir, 2005; Zaccaron, 2024).

Mediante os resultados analisados, podemos considerar que o uso do BC contribuiu para a implementação do trabalho colaborativo, o que teve um impacto muito positivo na criação textual e no desenvolvimento das competências de escrita, respondendo à questão de investigação.

5.2.2. Quais as implicações do uso de tecnologia digital *Book Creator* ao nível do desenvolvimento da capacidade de comunicação escrita?

A escrita em língua inglesa é o domínio da competência comunicativa em que os alunos portugueses apresentam mais dificuldades, de acordo com os resultados do exame nacional (anexo 10). Neste âmbito, nas respostas aos inquéritos, os alunos referiram que a escrita é a competência que consideram mais difícil, mas também foi a que mais desenvolveram com esta atividade, com o recurso à ferramenta digital BC.

No decurso da utilização da ferramenta digital BC, observou-se uma grande motivação e envolvimento dos alunos na tarefa de escrita. As funcionalidades gráficas do BC, a facilidade de escrever e reformular o texto, bem como a função de corretor linguístico, levaram os alunos a envolverem-se ativamente na escrita, assumindo plenamente o processo criativo, tal como defendem Moura (2019) e Zakirova *et al.* (2021).

Na análise linguística e de conteúdo do TPPA dos alunos em estudo, o par A16 e A17, a escrita tornou-se mais fluída e criativa à medida que a narrativa foi evoluindo, até atingir um ponto de viragem na vida do personagem. Registou-se uma utilização gradual de vocabulário mais rico e complexo, com recursos a expressões de carácter mais idiomático e com menos influência da língua materna. O TPPA foi avaliado de acordo com uma rubrica de avaliação escrita com níveis de desempenho, em que a complexidade sintática e os recursos vocabulares indicam o nível de proficiência escrita (Anexo 2). Foi-lhe atribuída a menção qualitativa máxima de “Muito Bom”, quanto ao Desenvolvimento Temático, Coerência e Competência Funcional, e de “Bom”, quanto à Correção Gramatical e Vocabular.

A possibilidade de a professora investigadora dar *feedback* imediato através do BC levou os alunos a refletir e a proceder a correções, contribuindo para a criação de uma

narrativa coesa num livro digital bem estruturado, em termos de formatação, e em que as funcionalidades multimodais foram muito úteis. Estes resultados estão em consonância com o estudo de Kristen Purcell *et al.* (2016) em que os docentes apontam o empenho dos alunos na revisão textual e na aceitação do *feedback*, o que beneficia a autonomia, a criatividade e a expressão escrita. O estudo de Kristen Purcell *et al.* (2016) vem, similarmente, corroborar os resultados desta investigação ao referir que o uso de ferramentas digitais na construção textual, em língua inglesa, propicia interações significativas, em todas as fases do processo, e que impactam a criatividade e a qualidade dos enunciados.

As observações registadas, a análise ao TPPA e aos resultados dos inquéritos estão em linha com os estudos de Jarvis & Achilleos (2013) e Couvaneiro & Pedro (2015), relativamente às vantagens do uso de tecnologias digitais no ensino das línguas estrangeiras, contribuindo para uma maior motivação, autonomia e melhoria das competências comunicativas.

Mediante os resultados obtidos e a triangulação dos dados, pode concluir-se que este estudo permite dar resposta a esta questão de investigação. De facto, a ferramenta digital BC contribuiu para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa, tal com vem referenciado nos estudos levados a cabo por vários autores (Jarvis & Achilleos, 2013; Couvaneiro & Pedro, 2015).

5.3. Constrangimentos e limitações ao estudo

No decorrer da investigação, foram sentidos alguns constrangimentos ao nível dos recursos tecnológicos na sala de aula. A implementação deste estudo implicava o uso de um dispositivo digital (computador, telemóvel ou *tablet*), tendo sido requisitados *tablets* na biblioteca da escola. Contudo, e embora todos os alunos possuísem telemóvel compatível com o uso da ferramenta digital BC, ou os *tablets* da escola, preferiram usar o seu computador com o qual estavam mais familiarizados. Tal opção levou a que os alunos da turma que não possuíam computador sentissem que não estavam em igualdade de circunstâncias, o que gerou alguma instabilidade no desenvolvimento da atividade de

escrita. Assim, e apesar de ser perfeitamente possível usar o BC no telemóvel e no *tablet*, em estudos futuros deverão ser garantidas condições iguais para todos.

Quanto a limitações, assinala-se o tempo delimitado para este estudo, que tinha de se realizar em aulas consecutivas, em que os alunos pudessem desenvolver a sua tarefa de escrita sem interrupções. Tendo em conta o cumprimento da planificação da disciplina e o cronograma que implica a recolha de vários instrumentos de avaliação, este estudo teve de ser implementado no final do primeiro período letivo, num período máximo de duas semanas. Tal facto não permitiu a aplicação num período de tempo mais alargado, pelo que a maioria dos alunos entregou os trabalhos sem estarem devidamente concluídos, e não tendo cumprido todos os parâmetros definidos. Consequentemente, acresce referir que uma outra limitação foi a análise do trabalho de apenas um par, estando em consonância com os critérios definidos para a seleção dos participantes deste estudo, pois foi o único que se mostrou focado e empenhado e, por isso, concluiu a tarefa de escrita no tempo definido.

Por fim, uma outra limitação prendeu-se com o facto de os alunos da turma, apesar de motivados e de interagirem colaborativamente, terem despendido bastante tempo na exploração das funcionalidades do BC e na tomada de decisões, relativas à estrutura e ao enredo, o que condicionou a conclusão da história. Embora os alunos em estudo tivessem concluído a tarefa de escrita no decurso das duas aulas, os restantes alunos não conseguiram finalizar o livro, e não dando cumprimento aos critérios definidos.

Estas limitações, embora expectáveis em contexto escolar, contribuíram para uma reflexão aprofundada sobre as metodologias utilizadas e sobre o potencial do uso das ferramentas digitais na melhoria das competências de escrita em língua inglesa.

5.4. Sugestões de trabalhos futuros

A realização deste estudo e a reflexão em torno dos seus resultados, constrangimentos e limitações assumem um carácter relevante ao permitirem extrair conclusões significativas relativamente ao estudo proposto. Pretende-se que sejam um ponto de partida para a melhoria das práticas pedagógicas e para uma integração eficaz do

BC no desenvolvimento da escrita em língua inglesa. No entanto, a complexidade do tema e as limitações subjacentes ao estudo levam a sugerir diversas possibilidades de intervenção. Assim, para a concretização de um estudo com este *design* e para os objetivos definidos para o desenvolvimento da escrita em língua inglesa apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações:

- a implementação por um período mais alargado, de modo a permitir aos alunos uma melhor gestão das funcionalidades da ferramenta digital e a construção atempada da narrativa, de acordo com os critérios definidos;
- a aplicação do estudo a um maior número de alunos do público-alvo com o objetivo de verificar se os resultados positivos, quanto ao uso da ferramenta digital, se mantêm;
- a aplicação em níveis de ensino iniciais, com vista a uma maior envolvimento e motivação dos alunos, no desenvolvimento da competência de escrita;
- a implementação a alunos com necessidades educativas, de modo a avaliar o impacto do uso do BC na sua aprendizagem;
- a implementação a grupos ou individualmente, de modo a analisar comparativamente as potencialidades do BC no desempenho dos alunos, a nível individual e colaborativo;

Em suma, as propostas de trabalhos de investigação elencadas visam colmatar as limitações identificadas. Pretendem, também, incentivar o desenvolvimento de novas investigações, promotoras de práticas pedagógicas inovadoras, com o recurso a tecnologias de desenvolvimento da escrita em inglês, e alinhadas com as exigências da era digital.

VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellan, C. (2015). Integración pedagógica de wix en educación primaria. *Revista de Medios y Educación*, 47, 163-177. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.11>
- Almeida, L. M. de, Torres, C. I. de O., Seixas, N. R. de M., Santos, D. B. dos, & Silva, C. D. D. da. (2023). A importância das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem em ciências. *ENCITEC - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 12(3). <https://doi.org/10.31512/encitec.v12i3.638>
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 58(3 SUPPL.), 22–26.
- Baaijen, V. M., & Galbraith, D. (2018). Discovery Through Writing: Relationships with Writing Processes and Text Quality. *Cognition and Instruction*, 36(3), 199–223. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1456431>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S., & Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with Web 2.0 technologies: Education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10(1), 73-103. <https://doi.org/10.28945/1375>
- Brookhart, S. M. (2012). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021). Reflexões em torno de análise de dados. In *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação* (Vol. 3). <https://doi.org/10.34624/dws9-6j98>
- Couvaneiro, S., & Pedro, N. (2015). Desenvolver a oralidade na aula de inglês com recurso a tecnologias móveis - projeto de vídeo com iPad. *Atas Da IX Conferência Internacional de TIC Na Educação - Challenges 2015 - Meio Século de TIC Na Educação*, 267–279. <http://hdl.handle.net/10451/26712>
- Coutinho, C. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas : Teoria e Prática. Em *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais: teoria e prática* (2.^a). Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687–698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>
- Demneri, E. (2024). *Students' difficulties in writing in English language*. Proceedings of the International Conference on Modern Research in Education, Teaching and Learning, 3(1), 35–41. <https://doi.org/10.33422/icmetl.v3i1.290>
- Dey, M. (2023). Book Review: Understanding Second Language Acquisition. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 26(1), 408–410. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i1.5953>

- Fernandes, D. (2019). *Rubricas de Avaliação - Folha de apoio à formação - Projeto MAIA*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernández Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40–58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fox, L. C. C. (2014). *Effects of Technology on Literacy Skills and Motivation to Read and Write* (pp. 1–41). http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses
- Garrett, N. (2009). Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *Modern Language Journal*, 93(SUPPL. 1), 719–740. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x>
- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2020). Metodologias ativas e tecnologias digitais: contributos para o desenvolvimento da consciência histórica. *V Encontro Internacional de Formação Na Docência (INCTE): Livro de Atas*, 595–606.
- Houot, B., Machado, F. A., & Delors, J. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. 279.
- Jarvis, H., & Achilleos, M. (2013). TESL-EJ 16.4, March 2013 Jarvis & Achilleos 1. *The Electronic Journal for English Language as a Second Language*, 0(March), 1–18.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200–207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
- Jiang, D., & Kalyuga, S. (2022). Learning English as a Foreign Language Writing Skills in Collaborative Settings: A Cognitive Load Perspective. *Frontiers in Psychology*, 13(June), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.932291>
- Kirschner, F., Paas, F., & Kirschner, P. A. (2009). A cognitive-load approach to collaborative learning: United brains for complex tasks. *Educational Psychology Review*, 21(1), 31–42. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9095-2>
- Kristen Purcell, Judy Buchanan, & Linda Friedrich. (2016). The Impact of Digital Tools on Student Writing and How Writing is Taught in Schools | Pew Research Center. *Pew Research Center*. <http://www.pewinternet.org/2013/07/16/the-impact-of-digital-tools-on-student-writing-and-how-writing-is-taught-in-schools/>
- Kroll, B. (Ed.). (1990). *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Lucas, M., Moreira, A., & Trindade, A. R. (2022). *DigComp 2.2: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos* (Issue October). <https://doi.org/10.48528/4w7y-j586>
- Marinho, P. & Delgado, F. (2019). A curriculum in vocational courses: The recognition and (re)construction of counter-hegemonic knowledge. *The Educational Forum*, 83(3), 251 –265.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131725.2019.1599650>

- Martinaj, F. (2020). Foreign Languages: The Key Factor in Employability. *Management*, 15(3), 161–178. <https://doi.org/10.26493/1854-4231.15.161-178>
- Martins, C. S., & Cardoso, M. N. (2015). Let's talk, shall we? – a oralidade no ensino do inglês em Portugal. *Saber & Educar*, 20, 138. <https://doi.org/10.17346/se.vol20.185>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Maria, E., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória. Em *Editorial do Ministério da Educação e Ciência*.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei nº6/2001. *Diário da República*, 1.ª Série - N.º15, 258-265. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/6-2001-338986>
- Ministério da Educação. (2005). Despacho nº14753/2005. *Diário da República*, 2ª Série - Nº 127, 9785 - 9787. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/14753-2005-1932013>
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais*, 10.º ano. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário Da República*, 1.ª Série - N.º 129, 2918–2928. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO/Cortez Editora
- Morse, J. M. (1994). *Designing funded qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220–235). Sage Publications.
- Moura, A. (2019). Uma estratégia de gamificação para envolver os alunos na aprendizagem de obras literárias. *Inovar Para a Qualidade Na Educação Digital*, April. https://www.researchgate.net/publication/332544281_Uma_estrategia_de_gamificacao_para_envolver_os_alunos_na_aprendizagem_de_obras_literarias
- OECD. (2019). OECD future of education and skills 2030. *OECD Learning Compass 2030*, 1–146. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Ortega, L. (Ed.). (2010). *Second-language acquisition* (1st ed.). Routledge.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*.
- Rahmati, T., & Sadeghi, K. (2021). *CALL Teacher Education Language Teachers and Technology Integration*. Sense Publishers, Rotterdam. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2016.20359>
- Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567-580. Retrieved from <http://iej.cjb.net>

- 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.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: uma Teoria de Aprendizagem para a idade digital*. 1–8.
- Simões, C., Valente, P., Torres, R., & Santos, S. (2021). a (in)Existência Do Pensamento Crítico Em Diários De Bordo: Uma Análise Categorical No Contexto De Investigação Qualitativa. *Internet Latent Corpus Journal*, 11(2), 50–65. <http://hdl.handle.net/10773/38218>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Torres, I. M., & Vieira De Araújo, M. (2010). Será possível dissociar o conectivismo do contexto do ensino superior actualmente? *Indagatio Didactica*, 2(2).
- Vale, I. (2004). *Algumas Notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática — O Estudo de Caso 1 Isabel Vale, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*. 1994, 1–25.
- Vygotsky, L. (2001). Pensamento e Linguagem. Ed. Ridendo Castigat Mores. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4583524/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods. In *Case study research and applications, Design and methods* (6th ed.). Sage Publications, Inc
- Zakirova, E., Kulikova, E., & Medvedeva, E. (2021). Digital educational resources for English language studies: teachers and learners' attitude. *SHS Web of Conferences*, 106, 03016. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110603016>

VII – ANEXOS

7.1. Anexo 1

Anexo 1: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Houot et al., 2001)

		A1 Utilizador básico	A2 Utilizador básico	B1 Utilizador independente	B2 Utilizador independente	C1 Utilizador avançado	C2 Utilizador avançado
Compreender	 Compreensão oral	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
	 Leitura	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
Falar	 Interação oral	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequação ao meu discurso aos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.
	 Produção oral	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspetos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspetos mais importantes.
Escrever	 Escrita	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspetos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a perceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

7.2. Anexo 2

Anexo 2: Rubrica de escrita adaptada de acordo com “As Aprendizagens Essenciais de Inglês” e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Desenvolvimento Temático	• Redige um texto, respeitando o tema proposto. • Apresenta informação sobre todos os aspetos solicitados.	• Redige um texto, respeitando o tema proposto. • Apresenta informação sobre quase todos os aspetos solicitados.	• Redige um texto, respeitando, globalmente, o tema proposto. • Apresenta informação sobre alguns dos aspetos solicitados.	• Redige um texto, respeitando parcialmente o tema proposto. • Apresenta informação sobre um dos aspetos solicitados.	• Não respeita o tema proposto; • Não apresenta qualquer informação sobre os aspetos solicitados.
Coerência	• Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. • Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: conectores variados e mais complexos; • Parágrafos muito bem organizados.	• Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente com pequenas imprecisões; • Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual: conectores variados de uso mais corrente; • Parágrafos bem organizados.	• Estrutura o texto, articulando as ideias, nem sempre, de forma coerente; • Utiliza mecanismos de coesão textual, por vezes, sem eficácia: conectores pouco variados, simples, mas adequados; • Parágrafos geralmente organizados	• Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente; • Utiliza mecanismos de coesão textual frequentemente sem eficácia: conectores pouco variados e simples; • Parágrafos mal-organizados	• Não estrutura o texto, articulando as ideias de forma incoerente; • Não utiliza mecanismos de coesão textual; • Parágrafos muito mal-organizados/ inexistência de parágrafos
Competência Funcional	• Respeita o tipo de texto solicitado; • Cumpre todas as intenções comunicativas previstas;	• Respeita o tipo de texto solicitado; • Cumpre quase todas as intenções comunicativas previstas;	• Respeita o tipo de texto solicitado; • Cumpre globalmente as intenções comunicativas previstas.	• Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado; • Cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas.	• Não Respeita o tipo de texto solicitado; • Não cumpre as intenções comunicativas previstas.
Correção gramatical / vocabular	• Redige um texto, usando um repertório muito variado de recursos linguísticos elementares, controlando os aspetos gramaticais, lexicais, ortográficos e de pontuação.	• Redige um texto, usando um repertório variado de recursos linguísticos elementares, controlando os aspetos gramaticais, lexicais, ortográficos e de pontuação com incorreções ocasionais.	• Redige um texto, usando um repertório pouco variado de recursos linguísticos elementares com alguns erros nos aspetos gramaticais, lexicais, ortográficos e de pontuação.	• Redige um texto, usando um repertório muito limitado de recursos linguísticos elementares com muitas incorreções nos aspetos gramaticais, lexicais, ortográficos e de pontuação.	• Redige um texto com muitas incorreções, impeditivas de compreensão.

7.3. Anexo 3

Anexo 3: Diário de bordo da professora investigadora

DIÁRIO DE BORDO – Aula 1

Data: 01/06/2022	Duração da aula: 90'
------------------	----------------------

		Observações da professora investigadora	Reflexões da professora investigadora /Propostas de melhoria
objetivos	- Familiarizar-se com a ferramenta Book Creator - Melhorar as competências de escrita criativa, em Inglês, com recurso à tecnologia digital Book Creator e criar uma história -Desenvolver competências de trabalho colaborativo e o espírito crítico - Aferir os interesses dos alunos quanto às atividades na aula de ingles	- Os alunos responderam ao questionário, fizeram o registo e exploraram as funcionalidades da ferramenta, com bastante facilidade. - Os alunos sentem-se bastante motivados e proficientes no uso de tecnologias. - Planearam o trabalho a desenvolver e iniciaram o processo de criação e escrita da história.	- o telemóvel é muito usado para pesquisa e para escrever, em detrimento do computador, onde demoram mais tempo. - Os alunos demoraram muito tempo a decidir e a negociar os elementos da história. Por isso, não conseguiram terminar.
Tarefas a realizar	1. resposta a pré-questionário (preferências na aula de Inglês e o uso de Tecnologias) 2. - Criação de conta em www.bookcreator.com 3. - Produção escrita: criação de uma história na ferramenta digital. O tema é livre.	Os alunos realizaram facilmente as atividades 1 e 2. No processo de produção escrita, os alunos despenderam muito tempo a decidir e negociar o tema, o enredo, personagens, seleção de imagens e formatação. Foi difícil criar consenso em alguns pormenores, o que gerou alguma discórdia.	- Esta atividade de escrita criativa, colaborativa, requer muito mais tempo. Se for realizada com mais frequência, os alunos deverão tornar-se mais ágeis na tomada de decisões.
Metodologia	1. organização dos alunos em pares 2. visualização de tutorial 3. colaboração: discussão e definição dos elementos a incluir na história	A metodologia colaborativa permitiu aos alunos a organização, discussão, definição dos elementos para iniciarem a criação da história. Não conseguiram desenvolver adequadamente nem terminar a tarefa.	
Recursos	- Ferramenta digital Book Creator - Computador - Telemóvel - Caderno para anotações	A ferramenta Book Creator permite que a professora, no seu computador, monitorize, corrija e dê feedback aos alunos diretamente no livro que está a ser criado. As palavras com erro aparecem sublinhadas e aparece a sugestão de correção, o que ajuda os alunos, sobretudo os menos proficientes. Os alunos tinham computador pessoal e o telemóvel também foi usado para o registo e para complementar a pesquisa; não usaram o caderno.	A monitorização dos projetos, por parte da professora é uma <u>mais valia</u> para acompanhar a evolução dos projetos e ajudar os alunos que possam estar com mais dificuldades em evoluir/avançar no processo criativo.

			Foram adequados para as tarefas definidas para esta aula, pois havia vários computadores.
Desempenho dos alunos	- participação/envolvimento dos alunos na realização da tarefa - capacidade de pesquisa/organização da informação - interação: motivação/atitudes/comportamento	- Os alunos estiveram sempre bastante motivados e revelaram proficiência no uso de tecnologias, bem como na pesquisa e organização de informação - Experimentaram as funcionalidades (gravação) procedendo à gravação da própria voz com diferentes sotaques. Divertem-se, embora se distraiam: sentiram-se muito motivados e divertidos, embora tivessem consumido muito tempo. - As palavras com erro aparecem sublinhadas e aparece sugestão de correção, o que dá autonomia aos alunos para melhorar o seu texto. - Alguns alunos levantavam-se com frequência e conversavam com os outros grupos, causando algum ruído e conversas paralelas. • A professora investigadora procedeu à monitorização dos “livros”, através do seu próprio computador. Além de poder acompanhar o trabalho desenvolvido por cada par, ao entrar no seu “livro”, permitiu-lhe dar sugestões que os alunos visualizavam em tempo real. Estas duas ações tiveram um impacto muito positivo nos alunos, colocando alguma pressão “silenciosa”, e auxiliando-os <i>in loco</i>, remotamente, levando-os a avançar com o projeto.	As funcionalidades da ferramenta são muito apreciadas pelos alunos (formatação, inserção de áudio e imagens). A dimensão da sala e a disposição das mesas propiciaram algum ruído, afetando a concretização da atividade. Situação a remediar. Os alunos mais conversadores/barulhentos ficaram juntos ou bastante próximos, o que deve ser evitado nas próximas atividades. Usar sempre o computador nas próximas atividades As funcionalidades da ferramenta, sobretudo por permitirem à professora monitorizar a evolução do projeto, sugerindo correções / melhorias e dando feedback da evolução, agradaram muito aos alunos. Pode considerar-se um dos seus pontos mais fortes, permitindo uma maior interação entre professora e alunos, dando-lhes feedback, promovendo a sua autonomia e melhorando a escrita.
Dificuldades / Desafios	- uso das tecnologias - Relacionamento entre os alunos Definição das atividades a desenvolver (criação da história)	A maioria dos alunos já optou pelas funcionalidades a usar na escrita da história.	
Feedback e Avaliação dos alunos	- percepção acerca da sua aprendizagem e do uso da ferramenta - funcionamento do grupo - resultado final: a história criada	Os alunos estiveram sempre muito motivados e empenhados na realização da tarefa, mesmo quando, por momentos, se distraíam. Diziam que estavam a trocar ideias. Revelaram criatividade na escrita. Gostaram muito de usar o Book Creator, devido às suas funcionalidades e facilidade de utilização. Pediam-me, frequentemente, para ir ver no meu computador a evolução da criação da história, pedindo a opinião/feedback.	

DIÁRIO DE BORDO

Aula 2 - 1ª aula para a realização da tarefa

Data: 06/06/2022	Duração da aula: 90'
------------------	----------------------

		Observações da professora investigadora	Reflexões da professora investigadora /Propostas de melhoria
objetivos	- Melhorar as competências de escrita criativa, em Inglês, com recurso à tecnologia digital Book Creator e criar uma história -Desenvolver competências de trabalho colaborativo e o espírito crítico	- Os alunos sentem-se bastante motivados e proficientes no uso de tecnologias. - Os alunos demoraram bastante tempo a decidir/negociar e planear o trabalho a desenvolver e a iniciar o processo de criação e escrita da história.	- Esta atividade de escrita criativa, colaborativa, requer muito mais tempo. Se for realizada com mais frequência, os alunos deverão tornar-se mais ágeis na tomada de decisões. - O telemóvel é muito usado para pesquisa e para escrever, em detrimento do computador, onde demoram mais tempo a escrever.
Tarefas a realizar	- Produção escrita: criação de história na ferramenta digital – definição de personagens, cenário e enredo, relacionado com a temática da Tecnologia, devendo incluir imagens/vídeo/som.	No processo de produção escrita, os alunos despenderam muito tempo a decidir e negociar o tema, o enredo, personagens, seleção de imagens e formatação. Foi difícil criar consenso em alguns pormenores.	
Metodologia	- Organização dos alunos em pares - Colaboração: discussão e definição dos elementos a incluir na história	A metodologia colaborativa permitiu aos alunos a organização, discussão, definição dos elementos para iniciarem a criação da história. A experimentação das funcionalidades da ferramenta (imagem, vídeo, gravação de voz) demorou bastante tempo, mas também contribuiu para uma maior negociação e seleção dos recursos.	

Recursos	- Ferramenta digital Book Creator - Computador - Telemóvel - Caderno para anotações	A ferramenta Book Creator permite que a professora, no seu computador, monitorize, corrija e dê feedback aos alunos diretamente no livro que está a ser criado. As palavras com erro aparecem sublinhadas e aparece a sugestão de correção, o que ajuda os alunos, sobretudo os menos proficientes. - Os alunos experimentam as funcionalidades da ferramenta e divertiram-se bastante - As palavras com erro aparecem sublinhadas e apresentam a sugestão de correção, o que agrada aos alunos e os leva a refletir acerca da sua escrita - o uso do tradutor online foi usado e contribuiu para o enriquecimento vocabular da história - Os alunos trouxeram computador, que é muito mais funcional para a ferramenta em uso - Os alunos usaram o telemóvel para pesquisa, para escrever e enviar texto para o computador, enquanto o colega procede a ajustes de formatação. -O caderno não teve uso	A monitorização dos projetos, por parte da professora, é uma mais valia para acompanhar a evolução dos projetos e ajudar os alunos que possam estar com mais dificuldades em evoluir/avançar no processo criativo. -Usar computador e telemóvel para a escrita
Desempenho dos alunos	- Participação/envolvimento dos alunos na realização da tarefa - Capacidade de pesquisa/organização da informação - Interação: motivação/atitude/comportamento	- Os alunos estiveram sempre bastante motivados. - Revelaram proficiência no uso do BC. Experimentaram as funcionalidades (gravação) e sentiram-se muito motivados e divertidos, embora tivessem consumido muito tempo. Serviu, no entanto, para concluírem que não seria muito vantajoso para as histórias que estavam a planear, já que disseram que não queriam criar um <u>audio book</u>. - As palavras com erro aparecem sublinhadas e apresentam sugestão de correção, o que contribui para a reflexão acerca do erro/correção, da melhoria da autonomia e das competências de escrita. - Fizeram algumas pesquisas e selecionaram as ideias a incluir na produção escrita - Alguns alunos mantinham conversas com os outros grupos, perdendo o foco da tarefa. Assim, a escrita era muito mais rápida, enquanto o colega formatava o texto e ativava as funcionalidades do BC. O facto de o texto/algumas palavras aparecerem sublinhadas a vermelho levou os alunos a discutirem qual a incorreção subjacente e a proposta de solução, dada pelo BC. Os alunos	- Manter os alunos mais conversadores afastados com um planeamento mais criterioso na organização dos pares. -Usar o computador nas próximas atividades No entanto, observaram-se algumas atitudes desajustadas, pois alguns alunos não se revelaram tão colaborantes com os seus pares, distraíndo-se com colegas de outros pares. Se, por um lado, é vantajoso que os alunos escolham livremente os pares com quem querem desenvolver atividades na sala de aula,

		mostraram-se muito satisfeitos pelo aspeto que a sua história estava a adquirir, dizendo que estavam a escrever muito mais do que fosse em papel, sem riscar e sem erros ortográficos ou gramaticais. A escolha das funcionalidades do BC não dominou tanto as atenções dos alunos, estando mais concentrados e focados na tarefa de escrita. A sua atenção tendia a incidir mais na proposta de trabalho e nos traços principais a incluir na história (definição de personagens, cenário e enredo), cuja temática era a Tecnologia, inserida no módulo quatro da disciplina de Inglês. Os alunos estiveram, maioritariamente, mais atentos e, colaborativamente, discutiram e elaboraram um plano para organizar os elementos da história. Quando começaram a redigir o texto, optaram por usar o telemóvel, enviando o texto para o computador. Assim, a escrita era muito mais rápida, enquanto o colega formatava o texto e ativava as funcionalidades do BC. A função de corretor contribuiu para que os alunos escrevessem mais, pois sabiam que teriam a ajuda/sugestão de correção do BC. Os alunos mostraram-se muito satisfeitos pelo aspeto que a sua história estava a adquirir, dizendo que estavam a escrever muito mais do que fosse em papel, sem riscar e sem erros ortográficos ou gramaticais. com imagens e um <i>layout</i> mais apelativo.	desenvolvendo a sua autonomia e capacidade de decisão, por outro impõe-se, por vezes, a importância de um planeamento criterioso na organização dos pares As funcionalidades da ferramenta, sobretudo por permitirem à professora monitorizar a evolução do projeto, sugerindo correções / melhorias e dando feedback da evolução, agradaram muito aos alunos. Pode considerar-se um dos seus pontos mais fortes, permitindo uma maior interação entre professora e alunos, dando-lhes feedback, promovendo a sua autonomia e melhorando a escrita.
Dificuldades / Desafios	- uso das tecnologias - relacionamento entre os alunos Definição das atividades a desenvolver (criação da história)	Como demorava mais tempo a escrever no computador, um aluno escrevia no telemóvel e enviava para o PC, enquanto o colega ajustava as funcionalidades do BC. Os alunos distraem-se com as funcionalidades.	
Feedback e Avaliação dos alunos	- percepção acerca da sua aprendizagem e do uso da ferramenta - funcionamento do grupo - resultado final: a história criada	- Os alunos estiveram sempre muito motivados e empenhados na realização da tarefa, mesmo quando, por momentos, se distraíam. Diziam que estavam a trocar ideias. - Revelaram criatividade na escrita. - Gostaram muito de usar o Book Creator, devido às suas funcionalidades e facilidade de utilização. - Pediam, frequentemente, à professora para ir ver no seu computador a evolução da criação da história, pedindo a opinião/feedback.	

DIÁRIO DE BORDO

Aula 3 – 2ª aula para a realização da tarefa (conclusão)

Data: 08/06/2022 Duração da aula: 90'

		Observações da professora investigadora	Reflexões da professora investigadora /Propostas de melhoria
objetivos	- Melhorar as competências de escrita criativa, em Inglês, com recurso à tecnologia digital Book Creator para concluir a criação de uma história. -desenvolver competências de trabalho colaborativo e o espírito crítico	- Os alunos mantêm-se bastante motivados e proficientes no uso de tecnologias. - Os alunos estão no processo de escrita, embora alguns ainda estejam indecisos e alteram imagens, bem como o rumo das personagens e do enredo.	- Os alunos demoraram muito tempo a decidir e a negociar os elementos da história. Por isso, não conseguiram terminar. - Esta atividade de escrita criativa, colaborativa, requer muito mais tempo. Se for realizada com mais frequência, os alunos deverão tornar-se mais ágeis na tomada de decisões. - Se a organização dos alunos em pares for mais criteriosa, o resultado poderá ser melhor.
Tarefas a realizar	- Produção escrita: criação de história na ferramenta digital (conclusão) - Apresentação da história à turma - Resposta a pós-questionário (auto e heteroavaliação)	- Alguns alunos não conseguiram terminar a história pois usaram muito tempo na criação do enredo e escolha das personagens, na formatação e seleção de imagens. - Não houve tempo para apresentar a história - A maioria dos alunos respondeu ao questionário em casa	
Metodologia	- organização dos alunos em pares (continuação) - colaboração: discussão e definição dos	Continuou a verificar-se que a experimentação das funcionalidades da ferramenta (imagem, vídeo, gravação de voz) demorou bastante tempo, mas também contribuiu para uma maior negociação e seleção dos recursos.	

	elementos a incluir na história	A metodologia colaborativa permitiu aos alunos a organização, discussão, definição dos elementos para concluírem a criação da história. No entanto, alguns alunos não conseguiram gerir bem o tempo.	
Recursos	- ferramenta digital Book Creator - Computador - Telemóvel - Caderno para anotações	A professora, no seu computador, continuou a monitorizar, corrigir e dar feedback aos alunos diretamente no livro que estava a ser criado, o que deu uma sensação de segurança a alguns alunos. As várias funcionalidades da ferramenta continuaram a mostrar-se muito úteis, sendo usadas pelos alunos. - manteve-se a preferência pelo uso do computador, combinado com o telemóvel para a escrita de texto -o caderno continuou a não ter uso	A monitorização dos projetos, por parte da professora, é uma mais valia para acompanhar a evolução dos projetos e ajudar os alunos que possam estar com mais dificuldades em evoluir/avançar no processo criativo.
Desempenho dos alunos	- Participação/envolvimento dos alunos na realização da tarefa - Capacidade de pesquisa/organização da informação - Interação: motivação/atitude / comportamento	- Os alunos continuaram bastante motivados e empenhados e revelaram proficiência no uso de tecnologias e na criação da sua história. - continuaram a revelar empenho na redação da história e proficiência no uso de tecnologias: edição do layout, correção textual (as palavras com erro aparecem sublinhadas e apresentam sugestão de correção, o que contribui para a reflexão acerca do erro/correção), melhoria da autonomia e das competências de escrita. - alguns alunos distraíam-se com colegas de outros grupos. A professora investigadora teve de intervir para reorganizar a disposição de alguns alunos na sala de aula. Assim, a escrita era muito mais rápida, enquanto o colega formatava o texto e ativava as funcionalidades do BC. O facto de o texto/algumas palavras aparecerem sublinhadas a vermelho levou os alunos a discutirem qual a incorreção subjacente e a proposta de solução, dada pelo BC. Os alunos mostraram-se muito satisfeitos pelo aspeto que a sua história estava a adquirir, dizendo que estavam a escrever muito mais do que fosse em papel, sem riscar e sem erros ortográficos ou gramaticais.	- Manter os alunos mais conversadores afastados com um planeamento mais criterioso na organização dos pares. -Planear melhor a disposição da sala - O trabalho colaborativo é benéfico, pois os alunos estão a desenvolver uma tarefa seguindo as sugestões/ideias de todos. Porém, no caso em que não houve compromisso, responsabilidade de todos e boa gestão de tempo, não conseguiram cumprir os objetivos e terminar a tarefa de escrita.
Dificuldades / Desafios	- uso das tecnologias relacionamento entre os alunos	Os alunos distraem-se com as funcionalidades do BC, mas chegam a consenso quanto às mais adequadas a serem utilizadas. - apesar de bastante motivados, alguns alunos perderam o foco no trabalho e estavam em conversas paralelas, não colaborando eficazmente com o seu par.	-Definição de tarefas a desenvolver por cada aluno, de modo que se mantivessem sempre ocupados

	Definição das atividades a desenvolver (criação da história)	- o tempo atribuído não foi suficiente, pois demoraram bastante tempo a definir as ideias e a organização da história	
Feedback e Avaliação dos alunos	- percepção acerca da sua aprendizagem e do uso da ferramenta - funcionamento do grupo - resultado final: a história criada	- Os alunos consideraram que as duas aulas não foram suficientes para a concretização plena do projeto de escrita - Os alunos estiveram sempre muito motivados e empenhados na realização da tarefa, mesmo quando, alguns, por momentos, se distraíam. Diziam que estavam a trocar ideias. - Pediam, frequentemente, à professora para ir ver no seu computador a evolução da criação da história, pedindo a opinião/feedback. - Revelaram criatividade na escrita. Gostaram muito de usar o Book Creator, devido às suas funcionalidades e facilidade de utilização. Disseram que parecia mesmo um livro e que se sentiam uma espécie de “novos escritores” e demonstram interesse em usar também noutras disciplinas. - Gostaram muito de apresentar e partilhar as histórias com os colegas da turma, que foram lidas nas aulas seguintes. Os alunos deram feedback muito positivo aos colegas, relativamente à apresentação e criatividade das histórias. Na terceira aula, os alunos mantiveram-se motivados e empenhados no processo de escrita. Alguns não conseguiram concluir a história devido ao tempo gasto na tomada de decisões e na formatação, porque se distraíram, ou porque foram bastante perfeccionistas e com vontade de melhorar e enriquecer o enredo, o desenvolvimento das personagens e riqueza estilística, bem como a formatação. Apesar disso, todos mostraram orgulho na história que criaram, com a promessa de terminarem numa próxima aula, mas já não incluída neste estudo. A apresentação da história à turma e a resposta ao questionário de auto e heteroavaliação decorreram na aula seguinte. (isto está no texto do diário de bordo, na tese...)	Os alunos gostaram muito das funcionalidades da ferramenta, sobretudo por permitirem à professora monitorizar a evolução do projeto, sugerindo correções / melhorias e dando feedback da evolução. Pode considerar-se um dos seus pontos mais fortes, permitindo uma maior interação entre professora e alunos, dando-lhes feedback, promovendo a sua autonomia e melhorando a escrita.

7.4. Anexo 4

Anexo 4: Questionário – preferência de atividades na aula de Inglês

Este questionário faz parte de um trabalho de Mestrado relativamente ao desenvolvimento da escrita criativa em Inglês com o recurso à tecnologia digital "Book Creator". Responde a este questionário de auto e heteroavaliação relativo à tarefa que acabaste de realizar. Obrigada!

Desenvolvimento do domínio da escrita criativa, em Inglês, com o recurso à ferramenta digital Book Creator.

1. Email *

2. Nome e apelido *

3. Turma *

4. Número *

Auto e heteroavaliação

5. 1. Tendo em conta o teu próprio desempenho, assinala os campos que correspondem ao que verificaste:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Planifiquei/realizei atividades	☐	☐	☐	☐
Apresentei ideias e sugestões	☐	☐	☐	☐
Colaborei na resolução de problemas	☐	☐	☐	☐
Considero que desenvolver o trabalho na ferramenta BOOK CREATOR me ajudou a organizar as ideias	☐	☐	☐	☐
Penso que esta ferramenta estimulou a minha criatividade.	☐	☐	☐	☐
Manifestei responsabilidade e respeito pelo trabalho a desenvolver.	☐	☐	☐	☐

6. 2. Como avalias o teu desempenho nesta atividade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Fraco
- ☐ Razoável
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

9. 5. De que forma contribuiu para a melhoria do teu desempenho? (Podes assinalar várias opções).

Marcar apenas uma oval por linha.

	Organização de ideias	Trabalho em equipa.	Motivação	Resolução de problemas	Criatividade/ideias mais interessantes	Resposta e auton
Linha 1	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Quais as competências que desenvolveste mais na disciplina de Inglês?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Leitura
☐ Audição
☐ Gramática
☐ Fala/comunicação
☐ Escrita

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

7.5. Anexo 5

Anexo 5: Questionário – Auto e heteroavaliação da realização da tarefa

€, 17:03 Este questionário faz parte de um trabalho de Mestrado relativamente ao desenvolvimento da escrita criativa em Inglês com o r...

Este questionário faz parte de um trabalho de Mestrado relativamente ao desenvolvimento da escrita criativa em Inglês com o recurso à tecnologia digital "Book Creator". Responde a este questionário de auto e heteroavaliação relativo à tarefa que acabaste de realizar. Obrigada!

Desenvolvimento do domínio da escrita criativa, em Inglês, com o recurso à ferramenta digital Book Creator.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Email *

2. Nome e apelido *

3. Turma *

4. Número *

Auto e heteroavaliação

5. 1. Tendo em conta o teu próprio desempenho, assinala os campos que correspondem ao que verificaste:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Planifiquei/realizei atividades	☐	☐	☐	☐
Apresentei ideias e sugestões	☐	☐	☐	☐
Colaborei na resolução de problemas	☐	☐	☐	☐
Considero que desenvolver o trabalho na ferramenta BOOK CREATOR me ajudou a organizar as ideias	☐	☐	☐	☐
Penso que esta ferramenta estimulou a minha criatividade.	☐	☐	☐	☐
Manifestei responsabilidade e respeito pelo trabalho a desenvolver.	☐	☐	☐	☐

6. 2. Como avalias o teu desempenho nesta atividade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Fraco
☐ Razoável
☐ Bom
☐ Muito bom

docs.google.com/forms/d/1WCRYz15dlhcZ-YBwzsqE1IIPUERSEVGmJ9QIRHf5GPWc/edit

Este questionário faz parte de um trabalho de Mestrado relativamente ao desenvolvimento da escrita criativa em Inglês com o r...

3. Tendo em conta o desempenho do teu colega, assinala os campos que correspondem ao que verificaste: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Planificou/realizou as atividades	☐	☐	☐	☐
Apresentou ideias e sugestões	☐	☐	☐	☐
Colaborou na resolução de problemas	☐	☐	☐	☐
Considero que desenvolveu o trabalho no BOOK CREATOR os ajudou a organizar as ideias	☐	☐	☐	☐
Penso que esta ferramenta estimulou a sua criatividade.	☐	☐	☐	☐
Manifestou responsabilidade e respeito pelo trabalho a desenvolver.	☐	☐	☐	☐

4. Como avalia o desempenho do teu colega nesta atividade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Fraco
- ☐ Razoável
- ☐ Bom
- ☐ Muito bom

Relativamente à utilização da ferramenta digital "Bookcreator":

Este questionário faz parte de um trabalho de Mestrado relativamente ao desenvolvimento da escrita criativa em Inglês com o r...

5. De que forma contribuiu para a melhoria do teu desempenho? (Podes assinalar várias opções).

Marcar apenas uma oval por linha.

	Organização de ideias	Trabalho em equipa.	Motivação	Resolução de problemas	Criatividade/ideias mais interessantes	Resposta e autor
Linha 1	☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. Quais as competências que desenvolveste mais na disciplina de Inglês?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Leitura
- ☐ Audição
- ☐ Gramática
- ☐ Fala/comunicação
- ☐ Escrita

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

7.6. Anexo 6

Anexo 6: Proposta de atividade de escrita no classroom da turma

Instruções

Trabalhos dos alunos



Pair-work - let's write a story using Book Creator

Olinda Martins • 08/06/2022 (Editado às Ontem)

100 pontos

- Dear students,
-
- I'd like you to **create a story about Technology**:
-
- 1- first, **answer this questionnaire** <https://forms.gle/aWo5QYmbcSmmiAPL8>
- 2- organize in pairs
- 3- in the tablet, **sign in with your google account** to go to <https://app.bookcreator.com/library/-N3yf4p8xjCzGrujBkNh>
- 4- use the **code HTD2RFT** to start your "New Book
- 5- **your story should**:
 - a. have a title, setting and a plot;
 - b. define the character(s);
 - c. include images, video or even voice recording.
- 6- **Check the writing rubric**.
-
- And let's go! Good work!



rubrica escrita - secundário....
Word

7.7. Anexo 7

Anexo 7: TPPA – História criada no Book Creator pelos alunos A16 e A17



I

In a dark quiet street of a city of many there are small lights that brighten up the end of it. Where at the late night, a man climbs up the road after a long day to find his home. His clumsy dark brown hair, black coat, flannel shirt, trousers and sad expression matched the air of where he walked by. His greyish coloured and wrinkled skin put him at his late 40s.

An everyday routine of a very lonely and single individual: Waking in the morning when the birds tweet and the sun looks out; take a subway to work, where there he had the only social interactions of his day; go home. In some more interesting days he would, at the end of the afternoon, take a walk and do groceries by himself, for himself.



A city with constant movement, tall buildings and big structures and a population vast enough to not notice a sad life walking by.

II

Something inventive that could change lives had to be done. Some years of this repetitive way of living went by, but someday, somewhere, this man whose so called life saw his first and single opportunity of change. That day, at the weekend, he decided to make some different route to enjoy a late night, it was then in some, again, dark and quiet street when he witnessed a machine, so unique he couldn't figure it out what it could possibly be. It had a door. In his desperate need to a radical makeover, he got in. A time machine took him somewhere in the future of humanity.



Now he was in a new era, full of technology, more movement, but with an opportunity to live a life that he once couldn't. The man grabbed this one-time chance and lived the rest of his life fully. Technology and machinery changed this individual's life and continues to change many of ours today.

III

Social media gave him the tech to a virtual life without precedents where there he could meet people and be part of events. A new job that let him now live a simple life with friends to chat and have fun. A home in one of the tall buildings with loads of neighbours to now deal with, that challenged him. Technology that we have in our everyday lives and maybe don't give the importance it deserves. Impactful enough to make a once lonely and insignificant life, one that now contributed to the movement of the masses.

THE END



7.8. Anexo 8

Anexo 8: Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

Ex. ^{mo} Sr.
Diretor do Agrupamento de

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 uma investigação centrada no **desenvolvimento do domínio da escrita criativa em língua inglesa com o recurso a uma ferramenta digital**, na turma ---, do 10º ano, 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 será também solicitada aos encarregados de educação.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Barcelos, 10 de novembro de 2021

A professora

(Olinda Martins)

7.9. Anexo 9

Anexo 9: Consentimento informado/Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Ex^{mo(a)} Sr(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, pretendo realizar uma investigação centrada no **desenvolvimento do domínio da escrita criativa em língua inglesa com o recurso a uma ferramenta digital**, na turma em que o/a seu/sua educando(a) se encontra.

Para a concretização desta investigação será necessário proceder à recolha de dados 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 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/a seu/sua educando(a) 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.

A professora

(Olinda Martins)

Eu, _____ ,
Encarregado(a) de Educação do/a aluno(a) _____ ,
n.º _____ da turma __, do 10º ano, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do/a meu/minha educando(a) no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Data: 10/11/2022 Assinatura: _____

7.10. Anexo 10

Anexo 10: Resultados do Exame Nacional de Inglês (550) – por Escola, Região, País – Ano Letivo 2023/24 – 1ª fase - IAVE

	Cotação	Pontuação máxima (% de alunos)	Pontuação nula (% de alunos)	Média (pontos)	Média (%)	Alunos ⁽¹⁾ (%)	NUTS III	NUTS II	Nacional
							Média(%)	Média(%)	Média(%)
Níveis de Complexidade Cognitiva									
Inferior (Conhecer/Reproduzir)					69.5		75.0	75.4	73.0
Médio (Aplicar/Interpretar)					65.5		67.3	64.9	64.3
Superior (Raciocinar/Criar)					66.3		66.8	66.2	65.4
							Média (Pontos)	Média (Pontos)	Média (Pontos)
Nacional									143
Norte								146	3.0
Cávado							148	2.0	5.0
Agrupamento de Escolas Alcaldes de Faria, Barcelos				144			4.0	2.0	1.0
							Média (%)	Média (%)	Média (%)
Âmbito (gramatical e vocabular)	8	50.0	0.0	7.2	90.2	100.0%	87.0% 3.2	88.0% 2.2	86.4% 3.8
Correção e controlo (gramatical/vocabular e fonológico)	8	35.7	0.0	6.7	83.9	100.0%	84.4% 0.5	85.9% 2.0	84.1% 0.2
Fluência	8	78.6	0.0	7.6	95.5	100.0%	87.8% 7.7	89.3% 6.2	87.2% 8.3
Desenvolvimento temático, coerência e coesão	8	42.9	0.0	7.0	87.5	100.0%	84.5% 3.0	86.6% 0.9	84.9% 2.6
Interação	8	85.7	0.0	7.7	96.4	100.0%	89.2% 7.2	91.4% 5.0	89.2% 7.2
Total Componente oral	40	35.7	0.0	36.3	90.7	100.0%	86.6% 4.1	88.2% 2.5	86.4% 4.3
A-1.	8	85.7	0.0	7.6	94.6	100.0%	94.1% 0.5	93.7% 0.9	93.2% 1.4
A-2.1.	8	35.7	64.3	2.9	35.7	100.0%	41.4% 5.7	40.0% 4.3	40.1% 4.4
A-2.2.	8	50.0	50.0	4.0	50.0	100.0%	61.7% 11.7	59.8% 9.8	57.5% 7.5
A-2.3.	8	92.9	7.1	7.4	92.9	100.0%	77.7% 15.2	75.5% 17.4	75.7% 17.2
A-2.4.	8	100.0	0.0	8.0	100.0	100.0%	82.0% 18.0	81.2% 18.8	80.8% 19.2
A-2.5.	8	50.0	50.0	4.0	50.0	100.0%	65.2% 15.2	64.4% 14.4	63.2% 13.2
A-2.6.	8	57.1	42.9	4.6	57.1	100.0%	52.0% 5.1	57.5% 0.4	56.2% 0.9
B-1.	8	28.6	35.7	3.6	45.5	100.0%	50.6% 5.1	44.1% 1.4	45.4% 0.1
B-2.	8	75.0	25.0	6.0	75.0	85.7%	70.8% 4.2	67.7% 7.3	66.7% 8.3
B-3.1.	8	71.4	28.6	5.7	71.4	100.0%	65.3% 6.1	62.6% 8.8	62.3% 9.1
B-3.2.	8	40.0	60.0	3.2	40.0	71.4%	68.3% 28.3	63.2% 23.2	64.1% 24.1
B-3.3.	8	100.0	0.0	8.0	100.0	14.3%	100.0% 0.0	100.0% 0.0	100.0% 0.0
B-3.4.	8	85.7	14.3	6.9	85.7	100.0%	72.7% 13.0	68.7% 17.0	68.5% 17.2
B-4.	8	78.6	21.4	6.3	78.6	100.0%	71.9% 6.7	69.6% 9.0	67.4% 11.2
B-5.	8	100.0	0.0	8.0	100.0	28.6%	100.0% 0.0	100.0% 0.0	100.0% 0.0
B-6.	8	50.0	50.0	4.0	50.0	100.0%	44.5% 5.5	46.3% 3.7	46.3% 3.7
Subtotal C-1.	8	14.3	0.0	5.6	69.6	100.0%	82.3% 12.7	77.5% 7.9	76.3% 6.7
C-2.-CP-CD-DT	12	21.4	0.0	6.9	57.1	100.0%	79.9% 22.8	80.0% 22.9	77.5% 20.4
C-2.-CP-CD-CC	8	14.3	0.0	5.3	66.1	100.0%	76.4% 10.3	74.6% 6.5	71.4% 5.3
C-2.-CP-CF	8	42.9	0.0	6.3	78.6	100.0%	88.3% 9.7	86.0% 7.4	81.3% 2.7
C-2.-CLS	12	21.4	0.0	8.4	69.6	100.0%	77.9% 8.3	73.8% 4.2	71.1% 1.5
Subtotal C-2.	40	7.1	0.0	26.6	66.6	100.0%	80.0% 13.4	78.1% 11.5	74.9% 8.3