

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA CRIATIVA
ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Marisela Gonçalves Simões

Mestrado em Educação

Especialidade de Educação e Tecnologias Digitais

Dissertação Orientada pelo Professor Doutor João Manuel Nunes Piedade

2025

RESUMO

O programa de Português do Ensino Básico preconizado nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), apresenta como um dos domínios a trabalhar a escrita. Espera-se que, ao final do 1.º ciclo, os alunos dominem técnicas básicas de escrita para diversos objetivos comunicativos. A integração curricular das TIC são um desígnio da União Europeia e do próprio governo português que o objetiva no documento Orientações Curriculares para as TIC.

Os estudos mostram que a escrita criativa é uma importante estratégia de motivação dos alunos para a escrita, sobretudo pelo seu carácter lúdico. Assim, aplicámos um cenário de aprendizagem que fizesse os alunos terem contacto com atividades de escrita criativa, usando metodologias centradas no aluno em que o digital fosse uma ferramenta pedagógica.

O nosso objetivo era procurar respostas para o problema que suscitou esta investigação - compreender de que forma as tecnologias digitais podem contribuir para a promoção e desenvolvimento da escrita criativa em alunos do primeiro ciclo do ensino básico (4.º ano).

Assim, realizámos uma investigação de natureza qualitativa em que se aplicou pré-teste e pós-teste, inquérito por questionários e entrevistas aos alunos da turma que participou no projeto e à professora titular.

Os resultados mostram que os alunos melhoraram o seu desempenho ao nível da escrita, se sentiram motivados e envolvidos. O impacto das tecnologias digitais na promoção e desenvolvimento da escrita criativa é bastante positivo.

Palavras-Chave: ensino básico, escrita criativa, narrativas digitais, tecnologias digitais

ABSTRACT

The Portuguese Basic Education program and syllabus, as outlined in what is called the Essential Learnings (AE, in Portuguese) and the Students' Profile at the End of Compulsory Education (PASEO for short, in Portuguese), shows that “Writing” is one very important domain to be developed by students. At the end of Primary School (4th grade) is expected that students will master basic writing techniques for various communicative purposes. The European Union has set a priority for the curricular integration of the Information and Communication Technologies (ICT) as a subject and the Portuguese government itself has come along by highlighting this in the document "Curricular Guidelines for ICT."

Various studies have shown clearly that creative writing is a wonderful technique to foster student motivation for writing, especially because of its enjoyable and gaming perspective. Thus, by using student-centered strategies, along with the use of digital learning tools, we have developed a learning scenario which exposed students to creative writing activities.

Our main goal was to seek answers to the problem which triggered this investigation – trying to understand how digital technologies can contribute to promote and develop creative writing in primary school students (4th grade).

Therefore, we have conducted a qualitative research in which pre-test and post-test were applied, as well as survey by questionnaires and by interviews with the students from the class that participated in the project, and so with the head teacher.

Results show clearly that students improved their performance as far as writing is concerned, and they also felt engaged and motivated. The impact of digital tools and technologies in developing and enhancing creative writing is fairly positive.

Keywords: basic school, creative writing, digital narratives, digital tools

Índice

RESUMO	2
ABSTRACT	3
INTRODUÇÃO	9
Pertinência do estudo	10
Problema e questões de investigação	11
Estrutura interna da dissertação	11
REVISÃO DA LITERATURA	13
A escrita no currículo do ensino básico	13
A escrita criativa	13
Tecnologia e currículo	21
A escrita (criativa) e as TIC	28
METODOLOGIA	36
Natureza da investigação	36
Participantes	37
Planificação	40
Implementação	46
Recolha de dados	50
Análise dos dados	59
Dimensão ética	60
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	62
Resultados dos Inquéritos por Questionário	62
Resultados dos Inquéritos por Entrevista	70
Resultados do Pré-teste e Pós-teste	73
CONCLUSÃO	75
Discussão dos resultados obtidos	75
Limitações do estudo e trabalho futuro	79
Referências	80
Anexos	87

Índice de anexos

Anexo A – Pré teste	87
Anexo B – Pós-teste	89
Anexo C - Rubrica do pré-teste	91
Anexo D - Rubrica do pós-teste	93
Anexo E Inquérito de avaliação para os alunos	95
Anexo F Parecer da Comissão de Ética	101
Anexo G Autorização do Direção para a realização do estudo.....	102
Anexo H Consentimento informado, Esclarecido e livre para participação no Estudo de Investigação	103

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Site Bora lá escrever!</i>	41
Figura 2 <i>(Atividade 1): Escape room</i>	47
Figura 3 <i>(Atividade 2): escrever uma história de amor)</i>	48
Figura 4 <i>(Atividades 3 e 4): escrever uma carta / escrever uma página de diário</i>	49
Figura 5 <i>Partilha dos textos no Padlet</i>	49
Figura 6 <i>Resposta à questão 1 - Com que frequência usas cada uma das tecnologias</i>	62
Figura 7 <i>Resposta à questão 2 - Que atividades fazes com essas tecnologias e com que frequência</i>	63
Figura 8 <i>Resposta à questão 3 - Em relação ao site “Bora lá escrever”, gostaste de utilizar este recurso educativo?</i>	64
Figura 9 <i>Resposta à questão 4 - Em relação ao site “Bora lá escrever”, achaste que os conteúdos apresentados (jogos e ferramentas ...) estavam adequados à tua idade?</i>	65
Figura 10 <i>Resposta à questão 5 – Achas que as ferramentas digitais que usaste facilitam a escrita?</i>	65
Figura 11 <i>Resposta à questão 6 – O que achas mais interessante no uso das tecnologias digitais?</i>	66
Figura 12 <i>Resposta à questão 7 - Consideras que melhoraste as tuas capacidades de escrita?</i>	66
Figura 13 <i>Resposta à questão 8 – Gostas agora mais de escrever do que gostavas antes desta experiência?</i>	67
Figura 14 <i>Resposta à questão 10 – Achaste interessante as aulas leccionadas pela professora bibliotecária?</i>	68

Índice de tabelas

Tabela 1 <i>Desafios e oportunidades para o desenvolvimento curricular</i>	24
Tabela 2 <i>Caracterização dos alunos (sexo, idade, Escalão Social e Necessidades Específicas)</i>	38
Tabela 3 <i>Pauta de avaliação da turma – 3.º período</i>	39
Tabela 4 <i>Planificação do cenário de aprendizagem</i>	44
Tabela 5 <i>Perguntas do questionário e sua relação com as questões de investigação</i>	52
Tabela 6 <i>Guião da entrevista para o grupo de alunos (Focus Group)</i>	53
Tabela 7 <i>Guião da entrevista para a docente</i>	56
Tabela 8 <i>Respostas à questão 9 – pergunta aberta sobre a atividade que mais foi do agrado deles e justificação</i>	67
Tabela 9 <i>Respostas à questão 11 – Pergunta aberta sobre um aspeto positivo</i>	69
Tabela 10 <i>Respostas à questão 12 – Pergunta aberta sobre um aspeto negativo</i>	69
Tabela 11 <i>Frequência das categorias e subcategorias decorrentes da análise das entrevistas</i>	70
Tabela 12 <i>Grelha de classificação do pré-teste e do pós-teste e comparação dos resultados</i>	73

Lista de siglas

AE	Aprendizagens Essenciais
EC	Escrita Criativa
MEC	Ministério da Educação
ID	Instructional Design (ou Modelo de Instrução)
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O currículo de Português do Ensino Básico centra-se atualmente nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no seu cruzamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Um dos domínios a trabalhar é o da escrita, sendo “esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (Ministério da Educação, 2018, p. 3).

O Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) da União Europeia, que em Portugal tem vindo a concretizar-se através do Plano de Ação para a Transição Digital - Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, promove, entre outros, o Plano de Capacitação Digital dos Docentes, implementando o Referencial para o Plano de Capacitação Digital de Docentes - DigCompEdu (Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores), que parte do pressuposto que “os educadores precisam de um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão de modo a serem capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação.”(Lucas & Moreira, 2018, p. 8). Num estudo recente, Pedro et al. (2023) referem que:

Este quadro de referência considera que a capacitação dos docentes é determinante na integração transversal das TIC e de ferramentas digitais nas suas práticas profissionais, bem como nas suas rotinas diárias das escolas e na aprendizagem dos alunos. De igual modo, advoga que a literacia digital dos estudantes é entendida hoje como requisito para a plena inclusão social, empregabilidade e exercício de cidadania. (p. 20)

Outro documento importante a ter em conta no primeiro ciclo e que reforça a ligação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com o currículo são as *Orientações*

Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação que reconhecem a importância da presença das TIC no currículo e a assumem como uma “área de integração curricular transversal” (Ministério da Educação, 2018, p. 1). Este documento vem reforçar e justificar o trabalho desenvolvido. Neste documento preconiza-se o seguinte:

Assumindo-se as TIC, no 1.º ciclo, como uma área transversal de carácter eminentemente prático, é importante que as situações de aprendizagem a desenvolver apelem a uma integração curricular plena, mobilizando aprendizagens das restantes componentes do currículo deste ciclo de ensino. (Ministério da Educação, 2018, p. 2)

Assim, o projeto que procurámos desenvolver passou pela criação e aplicação de estratégias de escrita criativa com recurso a tecnologias educativas na disciplina de português do primeiro ciclo do ensino básico que procuraram estudar o impacto das mesmas junto dos alunos, percebendo as suas potencialidades e/ ou limitações no processo de ensino/aprendizagem.

Pertinência do estudo

Na verdade, o ensino da escrita nas aulas de português é um trabalho difícil, moroso e a que os alunos oferecem resistência. A investigação tem demonstrado que o uso de estratégias de escrita criativa são facilitadoras dessa aprendizagem (Bach, 2001; Pereira, 2004; Pereira & Cardoso, 2013; Rodari, 2004). Também as tecnologias digitais (TD) contribuem positivamente para o envolvimento dos alunos em atividades de escrita e consequentemente para a aprendizagem de competências de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Tavares & Barbeiro, 2011).

No entanto, os estudos que relacionam diretamente a escrita criativa com as TIC são poucos, pelo que trabalhos referentes ao ensino básico são desejáveis.

Com este trabalho queremos, sem generalizar ou apontar soluções, apresentar algumas sugestões de estratégias/ cenários de aprendizagem que podem acrescentar valor pedagógico ao trabalho desenvolvido pelos docentes, potenciando a escrita criativa em articulação com as TIC. Queremos também que a prática da tecnologia em sala de aula, integrada com o currículo, se torne uma prática corrente e potenciadora de aprendizagens.

Problema e questões de investigação

Atendendo a que vivemos, atualmente, uma fase de uso crescente das tecnologias na escola, consideramos que o presente estudo se revela pertinente, procurando compreender de que forma a integração curricular das tecnologias digitais pode contribuir para a promoção e desenvolvimento da escrita criativa em alunos do primeiro ciclo do ensino básico (4.º ano). Tendo em consideração a problemática e objetivo do estudo, definem-se as seguintes questões de investigação:

- i) O que caracteriza a atual relação dos alunos com a escrita criativa?
- ii) Qual é o impacto das tecnologias digitais na promoção e desenvolvimento da escrita criativa?
- iii) A tecnologia potencia ou não a escrita criativa?

Estrutura interna da dissertação

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro a Introdução, onde apresentamos o contexto e o que pretendemos investigar.

No segundo capítulo, dedicado à Revisão da Literatura, apresentamos o enquadramento teórico que sustenta o estudo, passando pelas temáticas da didática da escrita, da escrita criativa, da integração pedagógica das Tecnologias Digitais e da relação da escrita com essas tecnologias.

O terceiro capítulo é dedicado à Metodologia de Investigação de suporte ao estudo, à caracterização dos participantes, às técnicas e instrumentos de recolha de dados, à apresentação e implementação do projeto e à dimensão ética.

O quarto capítulo constitui a Apresentação dos Resultados.

No último capítulo, a Conclusão, discutimos os resultados, dando resposta às questões levantadas na introdução, apontando as limitações do estudo e possibilidades de investigação.

REVISÃO DA LITERATURA

A escrita no currículo do ensino básico

A expressão escrita é uma componente essencial das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português. Usar recursos que motivem os alunos para a mesma é fundamental por parte dos professores.

O currículo de Português do Ensino Básico centra-se atualmente nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no seu cruzamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

As AE definem o seguinte:

No domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º ciclo, os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto escolar, escrever cartas/e-mails a amigos e familiares, formular uma opinião), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua). (Ministério da Educação, 2018, p. 3)

A escrita criativa

A didática da escrita tem vindo a debater-se com um importante binómio associado ao ensino da escrita: escrita expressiva ou lúdica e escrita para apropriação de técnicas e modelos, que Pereira (2000) diz levar uns estudiosos a tender para um lado desse binómio e outros para o outro. A verdade é que a escrita é uma competência que é necessário adquirir; ela não é espontânea, mas isso não impede que se use o lúdico, a imaginação, a criatividade aquando do seu ensino: “o ensino da escrita não pode pôr de parte essa sua função de

despoletador da imaginação” (Pereira, 2000, p. 192). De acordo com esta investigadora, o trabalho do professor deve ser orientado no sentido de possibilitar ao aluno a construção de uma relação positiva com a escrita, usando estratégias que levem o aluno a apropriar-se de habilidades linguísticas. (Pereira, 2000). Deve haver complementaridade entre estas duas dimensões, reconhecendo a criatividade como uma das dimensões da didática da escrita “e que tem de estar, pois, em articulação com outras dimensões: trabalho de planificação e de textualização, saberes sobre os textos, técnicas de reescrita, desenvolvimento do controlo cognitivo” (Pereira, 2000, p. 205) e reforça “a fundamentabilidade em trabalhar a escrita, equilibrando a criatividade, no sentido do desenvolvimento do pensamento divergente, da exploração permanente de novas formas de dizer” (Pereira, 2000, p. 211). Propõe assim a associação de atividades de sistematização e apropriação de técnicas com outras mais na lógica de oficinas de escrita criativa, leitura de poesias..., “aceitando que, em termos de leitura e escrita, a associação relação (afetivo) e conhecimento (cognitivo) só traz benefícios” (Pereira, 2004, p. 47). Pereira (2000) aponta a necessidade de praticar os exercícios de escrita com regularidade, familiarizando os alunos com a escrita.

Santos e Serra (2010) entendem escrita criativa (EC) como uma “série de exercícios que têm, como principal objectivo, levar alguém a escrever de forma mais desenvolta, mais livre, mais... criativa” (Santos & Serra, 2010, p. 178). Estes exercícios pretendem levar o participante a percorrer caminhos diferentes, a usar vocabulário que não usa com frequência, a fazer associações de forma diferente; ele é confrontado com obstáculos que o impedem de escrever da forma familiar (Santos & Serra, 2010). O importante é o processo, o trajeto, a exploração do imaginário e não o produto, daí a avaliação se centrar “no que aconteceu durante o exercício, a ginástica da criatividade.”, pois o que se pretende trabalhar é a “criatividade, a fluência da escrita, novas formas de escrever.” (Santos & Serra, 2010, p. 184).

Mancelos (2010) refere que ensinar escrita criativa é possível, apesar de haver alguma desconfiança em relação a essa possibilidade. Amabile (2020), quando tenta apresentar a sua definição de escrita criativa (como veremos a seguir), já dá como ultrapassada pelos estudiosos esta discussão sobre a possibilidade de se ensinar escrita criativa. Para Mancelos (2010) a definição de escrita criativa passa pela resposta ao que não é escrita criativa para si:

Uma oficina bem concebida não visa transmitir receitas, mas sim técnicas; não institui regras, mas antes incentiva à experimentação e ao desejo de inovar(...); não promete êxito comercial, mas procura a qualidade, através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina, da leitura de grandes obras do passado e do presente; (...) mas antes procura um equilíbrio entre a ampla teoria da EC e a prática. (p. 13)

Assim, acaba por definir EC como “estudo crítico, na transmissão e no exercício de técnicas utilizadas por escritores e ensaístas (...) para a elaboração de textos” (Mancelos, 2010, p. 13). Amabile (2020) reuniu e analisou diferentes definições de escrita criativa (incluindo a de João Mancelos) e, baseando-se na sua experiência como formador de oficinas e estudioso da área, apresenta a sua definição de escrita criativa ligada à ideia de encontro, centrada no ambiente:

Quando falo da Escrita Criativa como um ambiente que estimule a leitura, a pesquisa e, sobretudo, a produção de textos com recursos literários a ideia de encontro está implícita, pois o ambiente agrega e acolhe escritores e aprendizes, professores e pesquisadores. Nesta concepção, o encontro é o que move a Escrita Criativa. (p. 146)

Rodari (2004) explica que imaginação e fantasia (criatividade) podem atualmente ser usadas como sinónimos: “nem a filosofia nem a psicologia conseguem ver diferenças radicais entre a imaginação e a fantasia” (Rodari, 2004, p. 194). Também Rodari (2004) entende criatividade, assim como Pereira (2000) e Bach (2001), como “«pensamento divergente», ou seja capaz de romper continuamente os esquemas da experiência”(Rodari, 2004, p. 197).

Acrescenta o autor que uma mente criativa indaga continuamente, recusa o standart e procura romper limites. Mais, Rodari (2004) considera que este processo (criativo) tem um carácter lúdico. O professor “transforma-se num «animador». Num promotor de criatividade.” (Rodari, 2004, p. 199). As atividades que sugere no seu livro *Gramática da Fantasia* promovem a “fantasia”, isto é, a imaginação, apresentando técnicas que a estimulam, associando o carácter lúdico que considera essencial e fazendo delas um “instrumento para a educação linguística (mas não só...) das crianças” (Rodari, 2004, p. 16). Sobre estes exercícios, Pereira (2000) afirma que são desinibidores da expressão escrita, integram o jogo, o imaginário e a criatividade numa didática da escrita, trabalhando a técnica. Santos (2019) considera este livro um guia que nos ensina a reinventar os exercícios de escrita, “tornando-os apelativos, de amplitude muito mais vasta do que apenas associar palavras, envolvendo-nos na tarefa.” (Santos, 2019, p. 10). Norton (2001) nas oficinas de escrita que desenvolve recorre aos exercícios propostos por Rodari.

Rodari (2004) aponta como uma leitura essencial o livro de Vigotsky que fala sobre esta temática da imaginação e criatividade e dele diz que “descreve com clareza e simplicidade a imaginação como modo de operar a mente humana” e que “reconhece a todos os homens ... uma atitude comum à criatividade” (Rodari, 2004, p. 195).

Vigotsky (2009) apresenta a imaginação como base da criação humana e define atividade criadora “toda a realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo” (Vigotsky, 2009, p. 9). Segundo este autor, a atividade humana pode ser reprodutora, repetindo algo pre-existente, ou combinatória e criadora, reelaborando e criando algo novo a partir experiências passadas. A primeira atividade está ligada à memória e à capacidade que o cérebro tem de conservar experiências vividas e permitir a sua reprodução e a segunda está ligada à imaginação, à capacidade combinatória e criadora (Vigotsky, 2009).

Vigotsky (2009) entende que esta capacidade criadora é inerente ao ser humano e que existe desde a sua génese, o que o leva a preconizar que a psicologia infantil e a pedagogia devem refletir sobre a importância da capacidade criadora das crianças e promovê-la. Afirma que esse processo criador se revela nos jogos infantis em que, de facto, temos reprodução e imitação da realidade, mas também reelaboração e combinação de novas realidades: “A avidez que sentem de fantasiar as coisas é um reflexo da sua actividade imaginativa” (Vigotsky, 2009, p. 14).

A atividade combinatória criadora surge, segundo Vigotsky (2009), da ligação da fantasia (da atividade imaginativa) à realidade e aponta quatro formas dessa ligação se concretizar, comprovando que a imaginação é uma função vital do cérebro: (1) experiência pessoal, pois a imaginação parte de experiências vividas anteriormente e combina-as. Assim, quanto mais prolifera for a nossa experiência humana mais material está disponível para a imaginação. Daqui se conclui que a imaginação da criança é menor do que a do adulto e por isso devemos alargar as experiências das crianças proporcionando-lhes atividades que façam isso; (2) experiência alheia ou social, pois partindo de relatos, de descrições de outros, somos capazes de imaginar o que não vimos ou vivemos; (3) conjugação emocional, pois o que a fantasia constrói influencia reciprocamente os nossos sentimentos: as emoções influenciam as nossas imagens, a nossa realidade e o que imaginamos provoca-nos emoções genuínas; e (4) transformação da realidade: a criação que resulta da imaginação combinatória do homem materializa-se (dispositivo técnico, obra de arte...) e modifica essa mesma realidade.

Falando de criação literária na idade escolar, Vigotsky começa por afirmar que a “arte da palavra é a mais típica” criação literária (Vigotsky, 2009, p. 53). Após a fase do desenho, da época pré-escolar, passa-se à expressão literária ou criação literária (Vigotsky, 2009). Assim, é necessário promover o gosto pelas letras nas crianças e para o fazer o pedagogo/professor deve levar a criança a “escrever sobre temas que fazem parte da sua vida interior,

que o emocionem e, sobretudo, que a incitem a exprimir por meio da palavra o seu mundo íntimo.” (Vigotsky, 2009, p. 57). O papel do professor será incentivar o gosto pela escrita e ajudá-la a dominar as técnicas para o fazer (Vigotsky, 2009). Para este autor a conceito de educação passa por “despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento” (Vigotsky, 2009, p. 63) e estudando Tolstói (que teorizava educação de forma diferente) considera que o trabalho que ele desenvolveu com as crianças filhas de camponeses, que visava inculcar-lhes o gosto pela escrita, faz isso mesmo - desperta a criação literária das crianças (Vigotsky, 2009). Tolstói, citado em Vigotsky, apresenta então as estratégias que usa: primeiramente, apresentar às crianças um conjunto extenso e variado de temas tomados da realidade e sérios; segundo, dar a ler literatura infantil, nomeadamente contos infantis; terceiro, não fazer observações acerca da ortografia, caligrafia, lógica da composição e, quarto, valorizar a trama (Vigotsky, 2009). Assim, o desenvolvimento da criatividade literária na criança far-se-á se lhe for solicitado que escreva sobre as suas experiências, sobre temas que conheça, sobre emoções que viveu, sobre aquilo sobre o qual consegue expressar-se, usando a sua linguagem própria e não uma decalcada do adulto (Vigotsky, 2009).

De acordo com Leitão (2008), o ato de pensar na escrita criativa inicia-se com uma proposta de escrita que traz um constrangimento/ um desafio à organização do discurso. Esse processo prolonga-se com a própria experiência de escrita, que, ao relacionar-se com as vivências pessoais dos escritores, pode esclarecer limites, expandir horizontes e influenciar suas experiências futuras.

Margarida Fonseca Santos, numa entrevista, afirma que a escrita criativa “é a forma de acedermos à criatividade no sentido mais amplo da palavra” (Barros, 2008, p. 35), que quando se trabalha escrita criativa deve-se deixar fluir sem preocupações com as incorreções. A escrita criativa permite usar palavras que nunca se usaram, fazer associações diferentes das

habituais. Trabalhar a língua é importante, mas vem *a posteriori*: “A primeira parte, que implica deixar correr a criatividade, não deve estar centrada nestes aspectos.” (Barros, 2008, p. 35). Nas suas oficinas propõe exercícios de brincar com palavras e desbloqueamento - cria-se um obstáculo que obriga os alunos a pensar diferente do habitual, que faz com que “Ao terem de se desviar e de procurar outros caminhos, começam a ginastacar a associação de ideias” (Barros, 2008, p. 35). A escrita criativa usa um conjunto de ferramentas que não são um objetivo em si, “mas sim o meio para chegar à nossa própria criatividade, para descobrir o nosso mundo” (Barros, 2008, p. 35). Tal como Leitão (2008), Margarida Fonseca Santos considera que a escrita criativa permite que “os alunos excedam esse universo limitado constituído pelos caminhos que geralmente traçam” (Barros, 2008, p. 36).

Bach (2001) reforça a criatividade como parte do processo da escrita. O professor deve fornecer aos alunos aquilo que o autor designa de “instruções indutoras” e que define como “enunciados sugestivos cujo fim único é servir de trampolim à imaginação” (Bach, 2001, p. 35), num clima de trabalho favorável. Trata-se, segundo Bach (2001), da fase de produção que deve estar separada das fases de estruturação e de avaliação. Nesta fase não há lugar a julgamentos; não serão focados os aspetos que constituem a avaliação do texto escrito pois pode levar a que “o medo do erro, a preocupação em fazer bem” prejudiquem o processo criativo (Bach, 2001, p.24). O indivíduo recorre à criatividade para procurar soluções para problemas com os quais se confronta e da escolha crítica da solução surge a criação (Bach, 2001). Trabalhar pedagogicamente a criatividade é necessário e para isso deve criar-se um clima em que o aluno se sinta ouvido e respeitado, sendo simultaneamente estimulante – uso de estratégias que levem a ultrapassar os bloqueios (fase da produção) - e tranquilizante – clima de confiança e a forma de expressão que se estruturará (fase de estruturação) (Bach, 2001). Acresce a estas duas condições, de acordo com Bach (2001), o papel determinante do grupo em que os alunos estão inseridos, que dinamiza a partilha, mas também a limita no

sentido em que respeita a privacidade. Também importante é a necessidade de alimentar a imaginação através dos exemplos literários e do próprio contributo do grupo, pelas diferentes vivências de cada um e pelas diferentes soluções dadas para um problema (Bach, 2001).

O objetivo do uso de atividades de escrita criativa não é que os alunos imediatamente comecem a escrever com correção; as atividades de escrita criativa servem sobretudo para desbloquear alguma resistência que os alunos tenham em relação à escrita; o verdadeiro objetivo da escrita criativa é que o aluno sinta prazer na escrita (Pereira & Cardoso, 2013; Rodari, 2004; Santos & Serra, 2010;). A correção ou o escrever com correção virá conseqüentemente, com o comprometimento que o aluno já estabeleceu com a prática da escrita: “...em aula, deve ser consagrado tempo a uma escrita mais pessoal e criativa, favorecendo uma adesão maior do sujeito e uma relação com a escrita mais favorecedora de uma implicação na aprendizagem de mecanismos de aperfeiçoamento textual” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 41). Ideia também espelhada por Leitão (2008):

Com o tempo, desejavelmente, o conjunto de exercícios de escrita propostos que servem de pretexto às realizações dos estudantes em sucessivas sessões de escrita criativa favorecerá neles o desenvolvimento de uma sensibilização crescente para os aspectos estéticos dos textos e para o domínio da linguagem, enquanto veículo privilegiado de diálogo, percepção e reflexão pessoais na ligação dos sujeitos à vida e ao mundo. (p. 31)

Meireles (2003) na parte introdutória do seu jogo “A arca dos contos”, que procura trabalhar a criatividade, diz-nos que o lúdico espicaça a imaginação e que é necessário estimular e praticar a criatividade, reforçando a ideia de que a limitação e a intervenção do professor ao longo do processo são benéficas na produção escrita: “Estimular a criatividade não é projectar a criança sobre uma folha em branco e pedir-lhe que escreva «o que quiser». A criatividade estimula-se e desenvolve-se através de uma prática que envolve outras

(re)criações e o recurso a «estimuladores» do imaginário” (Meireles, 2003, p. 5). Santos e Serra (2010) reforçam esta ideia da balização, afirmando que propor um tema livre é um entrave à criação.

A aprendizagem da leitura e da escrita são importantíssimas, mas a sociedade valoriza mais a leitura do que a escrita (Cerrillo, 2008). Só a prática da leitura e da escrita conduzem à aquisição da competência leitora; elas são complementares e é necessário que se incute o gosto por ambas, havendo na escola espaço para a prática da escrita livre e criativa (Cerrillo, 2008). Este autor também fala da importância da imaginação no processo criativo, de como ela é pertença de todos e, por isso, o trabalho docente devia passar pelo desenvolvimento de mentes criativas (Cerrillo, 2008). Tal como Vigotsky (2009) ou Rodari (2004), Cerrillo considera que o professor também é um animador, um promotor de criatividade e que esta deve estar presente ao longo de todo o ensino, alicerçada em métodos que promovam a produção de textos e a reflexão acerca destes e que levem à conquista de uma expressão correta (Cerrillo, 2008).

A escrita criativa é uma necessidade, de acordo com Cerrillo (2008):

Por isso, será bom estabelecer uma relação precoce da criança com a escrita criativa, para além do seu entendimento como prática escolar; do mesmo modo que a criança lê o que outros escrevem, a criança escreve para ser lida por outros. A partir do momento em que se inicie a aprendizagem da leitura, devem se iniciar as práticas de escrita. (p. 186)

Tecnologia e currículo

Atualmente, currículo e tecnologias digitais não podem estar dissociadas. As tecnologias digitais fazem parte do dia a dia dos nossos alunos e constituem-se como um

potencial que pode enriquecer o processo de ensino aprendizagem, desde que usadas de forma pedagógica:

a tecnologia só faz sentido se usada com intencionalidade, ou seja, se corretamente integrada na concepção e desenvolvimento de todo o projeto curricular. Urge pois que estes dois domínios se dêem as mãos e definam linhas de actuação concertadas e coincidentes. (Coutinho, 2006, p. 1)

As tecnologias digitais, hoje, à nossa disposição, são de fácil uso e acessíveis à larga maioria dos alunos. Elas permitem o acesso à informação, são ferramentas de comunicação, de trabalho colaborativo, de partilha, de interação, de criação de conteúdos, de produção de conhecimento. São aquilo que os nossos alunos, os nativos digitais, conhecem e usam diariamente (Costa et al., 2017). São as ferramentas cognitivas que permitem ao aluno construir o seu próprio conhecimento (Jonassen, 2007, p. 23).

Utilizar este potencial de forma pedagógica é essencial para efetivamente “aprender com tecnologias” (Jonassen, 2007). O que se pretende “é a promoção de aprendizagens significativas tirando partido do uso pedagógico de tecnologias digitais em rede” (Costa et al., 2017, p. 414).

Como nos diz Costa (2011) a integração das TD no Currículo assume-se com grande potencial, pois poderá conduzir a processos de aprendizagem diferentes onde o aluno constrói o conhecimento a partir da rede de informações a que tem acesso. Nesta visão, as TIC representam instrumentos com os quais os alunos aprendem, ao invés de instrumentos através dos quais os alunos acedem ao Saber. A introdução das TD no currículo, ao invés de pensadas para o professor, usadas como veículo de transmissão de conhecimento, devem estar ao serviço do aluno, para que este as mobilize no acesso à informação e na construção de conhecimento, recorrendo a processos de análise e pensamento crítico (Costa, 2018; Jonassen, 2007).

Apela-se à necessidade de repensar as experiências de aprendizagem, atendendo às características dos alunos de hoje, à ubiquidade da tecnologia em sala de aula e ao apelo que estas tecnologias têm nos indivíduos que nasceram e cresceram rodeados delas, assumindo-se que possuem novas formas de ler o mundo, ao mesmo tempo que necessitam ser ajudados a perceber como construir conhecimento num mundo sempre conectado (Costa, 2011; Kirschner & Bruyckerec, 2017; Prensky, 2001).

Olhando para o pensamento de Prensky (2001) reconhecemos como lógicas as abordagens que integram as TD, já que apelam às características dos “nativos digitais”: hipertextuais, interativos, conectados e construtores de conhecimento através das suas redes. Mais ainda, porque a investigação reconhece na integração curricular das TD o potencial para transformar os processos de construção do conhecimento (Costa, et al., 2012).

Pestana e Pacheco (2013) definem inovação como mudança: “inovação como um processo que institui a mudança presente nas práticas curriculares, com ênfase nas novas tecnologias (Lunardi, Mendes & Sossai, 2013) e, conseqüentemente, nas práticas de aprendizagem (Papert, 2008)” (Pestana & Pacheco, 2013, p. 48).

Esta é a era da informação, das tecnologias digitais. Assim, quando falamos em inovação curricular, falamos também em tecnologias digitais. Falamos de “tecnologia como parceira no processo educativo” (Jonassen, 2007, p. 20). Falamos de ferramentas digitais que usadas de forma pedagógica promovam aprendizagens significativas. Falamos de “ferramentas cognitivas”: “As ferramentas cognitivas são ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior.” (Jonassen, 2007, p. 21).

Aprender com as tecnologias digitais é essencial para que os alunos desenvolvam competências nesta área que lhes permitam também adquirir conhecimentos de outras

disciplinas e os preparem para o mundo do trabalho e da sociedade de informação e, ao mesmo tempo, o façam de forma motivante para eles uma vez que são nativos digitais (Cruz & Costa, 2011, p. 1590).

A integração das tecnologias digitais no currículo acarreta importantes desafios e oportunidades. Cruz e Costa (2011) apontam três desafios que constituem cada um também uma oportunidade, como podemos ver na tabela 1:

Tabela 1

Desafios e oportunidades para o desenvolvimento curricular

Desafios e oportunidades para o desenvolvimento curricular	
DESAFIOS	OPORTUNIDADES
Pensar curricularmente sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.	Consciencializar o sentido e a importância da elaboração de projectos curriculares face às necessidades reais em que o ensino se concretiza.
Romper com lógicas de trabalho individuais.	Criar uma visão partilhada das metas de aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias de ensino, tendo como base um sentido de articulação e de comunidade.
Definir os passos necessários para alcançar as aprendizagens consideradas importantes.	Proceder a uma selecção criteriosa de estratégias de ensino e de avaliação das aprendizagens.

Fonte: Cruz e Costa (2011, p.1594)

Segundo os mesmos autores, os desafios e oportunidades elencados levantam questões difíceis de ultrapassar que se prendem com a cultura de escola e com os hábitos e crenças dos próprios professores, bem como com a falta de formação adequada para o uso eficaz das ferramentas digitais em sala de aula (Cruz & Costa, 2011).

Ultrapassar estes desafios passará pela questão sempre falada da formação de professores, mas também pela:

criação de estruturas de dinamização, apoio e acompanhamento ao nível das escolas, a produção de recursos didácticos em consonância com as orientações curriculares e

com o próprio potencial tecnológico, a partilha e divulgação ampla de novas ideias e práticas, entre muitas outras. (Cruz & Costa, 2011, p. 1595)

Os três eixos fundamentais identificados por Costa (2011), Aluno, Professor e Saber, salientam a necessidade de uma mudança que vá ao encontro da inegável “nova realidade que os alunos trazem para dentro da sala de aula” (Costa, 2011, p.119), já que os alunos de hoje assumem na escola um papel passivo, que é a antítese da sua realidade social: uma sociedade onde, através das suas redes, estão ligados ao mundo, em constante diálogo e interação e onde podem usar a tecnologia para aceder à informação de que necessitam, encontrando autonomamente formas de construir conhecimento (Costa, 2011). É inegável que, quando motivados para determinado assunto, os alunos de hoje, que rapidamente se apropriam das ferramentas digitais de que dispõem, se aventuram na construção de conhecimento (Costa, 2011; Papert, 1997).

Assim, o professor deverá repensar a forma como trabalha para responder às necessidades dos alunos, para que estes possam assumir um papel ativo e conectado, próximo do que é vivido fora da sala de aula. Os estudos indicam que os alunos criticam a falta de presença das tecnologias digitais na sala de aula, já que este será o único local onde não estão “ligados” (Costa, 2011).

Na verdade, a forma transmissiva como hoje, nas escolas, os alunos acedem ao Saber, onde o professor e o manual são o centro dessa transmissão representa a antítese da atitude ativa que o aluno anseia. Mais ainda, as constantes mudanças e atualizações do Saber não se coadunam com manuais que encerram conhecimentos que em pouco tempo se tornam obsoletos (Coutinho, 2006).

Apesar do consenso gerado à volta do papel que as TD podem desempenhar na mudança para uma escola que promova no aluno aprendizagens significativas, a realidade vivida nas escolas está longe do pretendido, revelando os estudos efetuados que apenas

alguns professores desenvolvem metodologias inovadoras com as TD, distante da desejada mudança coletiva na escola (Costa et al., 2012).

Na verdade, a integração das tecnologias no currículo continua lenta e “innovative research agendas are needed to support the use of digital technology in education in connection to the curriculum” (Matos et al., 2019. p. 11).

De acordo com Costa (2011, 2018) os estudos sobre os principais obstáculos à integração das TD no currículo apontam para aspetos ligados à formação dos docentes sobretudo no que respeita às abordagens metodológicas que a integração das TD exige.

Os desafios da escola são ainda maiores quando assumimos que os alunos precisam de ajuda para “navegar” no mundo conectado onde vivem, pois o simples facto de terem nascido rodeados destas tecnologias não os imbuí de competências digitais seguras, sendo necessário desenvolver nos alunos a capacidade de “utilizar crítica e eficazmente as tecnologias, de modo a fazer algo construtivo e significativo com elas” (Costa et al., 2012, p. 44), potenciando as competências que lhes são naturais, ao mesmo tempo que se desenvolve a sua literacia digital (Horta et al., 2017).

O uso das tecnologias na educação é desafiante. Alguns dos constrangimentos apontados passam pelo Plano de Ação para a Transição Digital, (Conselho de Ministros, 2020), que sendo abraçado pelas escolas e pelos professores poderia revelar todo o potencial transformador das TD.

As tecnologias digitais têm um elevado potencial pedagógico e são motor de inovação, se usadas de forma criteriosa, como verdadeiras “ferramentas cognitivas” ao serviço das aprendizagens dos alunos: “Um potencial que as tecnologias digitais têm de facto quando usadas de forma pensada, fundamentada e crítica” (Costa et al., 2017).

Está, então, em marcha o Plano de Transição Digital (Conselho de Ministros, 2020), com diferentes pilares estratégicos, onde se inclui a Educação, assente em 3 eixos fundamentais:

- distribuição de equipamentos às escola e alunos, com conectividade móvel gratuita;
- capacitação docente;
- acesso a recursos educativos digitais, nomeadamente manuais digitais;

Este Plano vem ao encontro das dificuldades registadas nos estudos realizados (Costa 2011, 2018), procurando responder de forma muito concreta às dificuldades observadas.

A Capacitação Docente é, de facto, muito importante já que um dos eixos fundamentais da mudança assenta no professor (Coutinho, 2006), em que este deverá ter:

O papel de agente transformador, sujeito crítico, que toma para si o trabalho de questionar a escola, a sua atuação profissional e as necessidades dos seus alunos diante da cultura digital para assumir a mudança da escola e da sua prática pedagógica.” (Costa et al., 2012, p.4)

A forma como o processo de capacitação docente foi desenhada parece-nos contribuir para ultrapassar alguns dos constrangimentos apontados por diferentes autores (Costa et al., 2012; Coutinho, 2006) já que se inicia com um diagnóstico das competências digitais dos docentes, a partir do qual frequentam formação adequada, sendo desenvolvida como oficinas de formação, aliando momentos de ação e intervenção dos educadores em contexto educativo, permitindo que durante a formação experienciem as aprendizagens efetuadas. No Relatório (Lucas e Bem-haja, 2024) que procura conhecer o efeito da formação na competência digital dos docentes, dá-se nota do aumento dos níveis de proficiência global, tendo a formação surtido um efeito “positivo e significativo” (Lucas e Bem-haja, 2024, p. 42).

O Plano apresentado quer promover a capacitação de todos os docentes o que os apoiará nos processos de “ressignificação da conceção de currículo e da ampliação dos horizontes da pedagogia, incorporando didáticas abertas e flexíveis por meio da mediatização das TIC” (Costa et al., 2012, p. 10) potenciando alterações significativas na forma como o aluno constrói o seu conhecimento.

No âmbito deste Plano, foram distribuídos pelas escolas kits digitais (portátil e conectividade) a alunos e professores, o que se revelou fundamental para desenvolver o trabalho com os alunos e as competências digitais dos aprendentes, conforme preconizado pelo referido Plano.

A escrita (criativa) e as TIC

Defende Cardoso (2009) que a motivação e a relação pessoal que os alunos estabelecem com a escrita são dois factores essenciais para o desenvolvimento da competência da escrita e a escola deve ser a sua principal indutora:

é necessário conceber e implementar modos de trabalho didáctico que encontrem formas de incorporar e articular a tripla dimensão da escrita – cognitiva, social e pessoal (afectiva) – ou que, ora acentuando o trabalho numa vertente, ora noutra, não percam de vista o ponto central: desenvolver, nos alunos, uma relação com a escrita que favoreça a sua implicação na aprendizagem escritural e de outros saberes. (Cardoso, 2009, p. 631)

Ora a integração das TD com o currículo e nomeadamente com a competência da escrita tem mostrado oportunidades e desafios, que levam a um maior envolvimento e motivação dos alunos (Barbeiro & Pereira, 2007; Beam & Williams, 2019; Edwards-Groves, 2011; Tavares & Barbeiro, 2011; Zoch et al., 2014).

Uma revisão de investigação efetuada por Beam and Williams (2019), que examinou 29 estudos realizados entre 2002 e 2017 cujo conteúdo relacionava a escrita com o digital, abrangendo alunos dos 12 anos de escolaridade, mostrou que o ensino da escrita mediada pela tecnologia levou a uma melhoria das capacidades da escrita, bem como ao desenvolvimento de novas literacias. Mais, o uso da tecnologia motivou os alunos conduzindo-os a um maior envolvimento e participação na realização de atividades de escrita, bem como a um aumento da interação social e do trabalho colaborativo entre pares. Concluíram que o uso das TD durante o ensino da escrita e da realização de atividades de escrita “was motivating, encouraged collaboration, and was particularly supportive of reluctant writers” (Beam & Williams, 2019, p. 237): a motivação advém do facto de os alunos quererem usar a tecnologia. Eles consideram-na motivadora; a própria tecnologia encoraja a interação e a colaboração entre pares. Existem imensas ferramentas que o permitem fazer; alunos que eram escritores relutantes mostram entusiasmo e escrevem com maior facilidade ao usar as TD, pois esta apresenta suportes que aumentam a auto-confiança (Beam & Williams, 2019).

Aprender a escrever e desenvolver a capacidade de escrita requer a compreensão do processo de escrita, bem como a aquisição de inúmeras capacidades e estratégias de escrita que incluem o uso do digital (Beam & Williams, 2019). Este estudo advoga que “a process approach to writing, as defined here, is an appropriate framework within which to integrate ICTs and develop instructional activities designed to advance students’ 21st-century writing skills” (Beam & Williams, 2019, p. 240), sendo, para isso, necessário dotar as escolas de equipamento e ferramentas digitais adequadas e formar os professores, de acordo com os resultados que a investigação vai produzindo nesta área.

Um outro estudo, de Rønningsbakk (2022), apresenta resultados similares: usar o teclado digital motiva para a escrita e faz com que os estudantes produzam textos mais longos e escrevam de forma mais eficiente. Também facilita a escrita para alunos que eram escritores

relutantes. Tem um efeito positivo na qualidade do conteúdo, da gramática e ortografia. A escrita digital torna o processo de escrita flexível, pois a escrita deixa de ser linear, do princípio para o fim. Passa-se a poder saltar, a começar no meio, a ir para trás e para a frente no texto. De facto, as TD motivam, melhoram e facilitam as estratégias de escrita e/ ou as partes técnicas da redação, mas não têm o mesmo impacto positivo nas estratégias textuais dos alunos (capacidade de redigir textos com finalidades específicas). Para tal, é preciso combinar métodos de escrita específicos (Rønningsbakk, 2022).

Zoch et al. (2014) promoveram um campo de escrita para estudantes partindo do pressuposto que todos devem ser capazes de usar as TD como parte do processo de escrita. Concluíram que os estudantes estavam envolvidos e motivados, tornando-se escritores do século XXI. Este campo permitiu que os estudantes tivessem acesso à tecnologia (muitos tinham acesso limitado em casa e na escola), aprendessem a usar a tecnologia através da experimentação e colaboração (aprendendo com os pares), estivessem altamente motivados para construir textos digitais e aprender sobre novas tecnologias e que a tecnologia tivesse um efeito positivo no processo de escrita e produtos finais. É assim importante que os professores pensem com cuidado em formas de integrar as novas literacias no processo de ensino: “New literacies aren’t just about using technology but about using technology in purposeful ways, such as creating multimodal texts” (Zoch et al., 2014, p. 37).

Alawdat (2021) reforça as diferenças que existem entre a escrita tradicional e a escrita digital e que isso obriga a diferentes estratégias de ensino da escrita. A escrita digital permite aos estudantes serem criativos ao poderem demonstrar as suas ideias adicionando toda uma série de media: animação, vídeos, entre outros disponíveis online. Também permite alargar o público de quem escreve, que deixa de ser apenas o professor. Torna-se, então, necessário procurar adequar as estratégias, através de ferramentas digitais e ajustar o ensino da escrita à nova era: “The findings show that integrating suitable digital tools requires mastering the use

of technologies by supporting teachers' digital literacy skills before integrating them into classes to overcome any emerging challenges" (Alawdat, 2021, p. 84). Também esta autora refere os desafios com que os professores se deparam para usar o digital, com equipamentos e conectividade deficitária e falta de formação (Alawdat, 2021).

Tavares e Barbeiro (2011) consideram que as novas ferramentas possuem um vasto leque de potencialidades desde que os professores se apropriem delas. No que concerne a sua ligação com a escrita elas apresentam três vertentes: "o processo de escrita, o produto escrito e a participação numa comunidade em rede" (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 57).

Relativamente à primeira vertente, o computador permite a planificação, textualização e revisão; quanto à segunda, relaciona-se com a configuração gráfica, o dar forma ao texto, o criar um produto (jornal, folheto, livro...); a terceira tem a ver com a partilha dos produtos escritos e a interação. Assim, o computador é utilizado quer como instrumento de escrita, quer como instrumento de comunicação (Tavares & Barbeiro, 2011).

As melhorias na aprendizagem, fruto do uso do computador, resultam da sua utilização em contexto pedagógico, da apropriação que o docente faz deste recurso, tendo em conta:

a descoberta das características dos escritos e da sua utilização na sociedade; a reflexão no interior do processo de escrita; a interação e a colaboração em relação à escrita; a atribuição de funções aos textos produzidos, de forma a tornar a sua produção significativa para os alunos. (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 61)

Edwards-Groves (2011) fala-nos da importância do ensino multimodal, "(which overtly combines sound, space, image and verbal dimensions of teaching) presents us with a new pedagogical backdrop for designing, producing and presenting oral, written and visual texts in today's classrooms" (Edwards-Groves, 2011, p. 61). Uma nova pedagogia que tenha em conta a realidade dos estudantes a quem são pedidas outras formas de apresentar os

textos: “being expected to present information and stories in new and dynamic ways, a new dimension to traditional ways of conceptualising the writing process emerges” (Edwards-Groves, 2011, p. 62). O processo de escrita tem de passar a ter as etapas de “designing, producing and presenting”, a par das tradicionais. Na verdade, Edwards-Groves diz tratar-se de uma prática pedagógica e não do uso de ferramentas tecnológicas per si: “writing multimodally necessitates a more interactive, participatory and collaborative approach around literacy or textual practices in the classroom” (Edwards-Groves, 2012, p. 101). Na verdade criar “conteúdo” é escrever. Isto advém das enormes potencialidades das tecnologias que estimulam a criatividade e o trabalho colaborativo, aliados à possibilidade de criação de novos géneros de textos.

Uma estratégia elencada por Barbeiro e Pereira (2007) para o ensino da escrita é precisamente a escrita colaborativa que pode ser aplicada em diferentes fases do processo e que permite a colaboração e o sentimento de participação. Pode transformar a colaboração num instrumento de aprendizagem, situando-se durante o processo ou ajudando na reescrita, por meio do produto. As TIC são potenciadoras desta colaboração pois exponenciam as possibilidades de participação através das diferentes ferramentas existentes. Aliás, integrando as TIC, podem criar-se estratégias para concretizar os princípios que devem nortear o professor no ensino da escrita:

Ensino precoce da produção textual; Ensino que proporcione uma prática intensiva; Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever), Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes, Ensino sequencial das actividades de escrita, Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual, Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8)

Barbeiro (2013) ao discursar sobre o uso de blogues no processo de ensino/aprendizagem fala das suas potencialidades: facilidade e acessibilidade, incluindo para alunos do primeiro ciclo do ensino básico; empenho, cuidado e entusiasmo que os alunos colocam na produção dos seus textos perante a iminência da sua publicação; a interação que os comentários permitem; visibilidade, reconhecimento de si próprio enquanto autor (isto é muito importante em relação à aprendizagem pois é fator de motivação para a escrita). Isto mesmo nos diz Pereira (2004):

De facto, fazer sair os textos do âmbito mais restrito da aula, fazendo-os circular, dar-lhes um destino real e social (socialização dos escritos), fazer com que os textos tenham audiência, recebam sugestões, adquiram uma dimensão de interação são caminhos que induzem uma acção directa sobre o processo de escrita, fazendo com que a escrita deixe de se centrar apenas naquele que escreve e passe a ter em conta o leitor, transformando, assim, os textos centrados no emissor (writer-based) em textos centrados no leitor (reader-based). (p. 45)

Estudos como o de Pereira (2013) vêm reiterar estas conclusões, da relação positiva entre blogues e escrita criativa: os blogues dão visibilidade aos textos escritos pelos alunos e permitem o trabalho colaborativo. Essa visibilidade leva a um maior cuidado com os textos e a uma maior autoestima, melhorando a relação dos alunos com a escrita. Os alunos melhoraram a ortografia, vocabulário e pertinência da informação (Pereira, 2013). Também o estudo de Damas (2006), em que a ferramenta usada para estimular a escrita criativa é uma webquest, conclui que a relação desta ferramenta digital com o desenvolvimento da escrita criativa é positiva.

Importa aqui ainda incluir um estudo feito por Lopes (2019), que investiga as práticas de escrita escolar e extra escolar e a sua relação com as TIC, ao longo do ensino básico. Neste estudo, parte do princípio que as “ TIC desempenham um papel fundamental na motivação

dos alunos para a escrita, sendo esta um elemento fundamental para o êxito escolar” (Lopes, 2019, p. 54) e acrescenta que as TIC desafiam a “ capacidade dos alunos para se envolverem em tarefas, nomeadamente as de escrita de textos, individualmente ou em grupo, desde logo pela facilitação processual que conferem” (Lopes, 2019, p. 54). Para desenvolver o estudo selecionou oito indicadores de motivação para a escrita que se relacionam com o suporte (escrita manual ou com o computador), o modo como o aluno escreve (individual ou acompanhado), o público (quem lê o que escreve: professor ou colegas), o tema e a finalidade avaliativa. Vamos deter-nos nos resultados referentes ao primeiro ciclo que nos dizem que são estes os alunos que mais usam o computador em situação de aula e, inversamente, os que menos o usam em contexto livre e, mesmo neste contexto, usam-no para pesquisa de informação. Este estudo ainda nos diz que são os alunos do 4.º ano os que mais escrevem em contexto escolar e que esses textos estão relacionados com os objetivos de aprendizagem e raramente experimentam diferentes práticas de escrita. A sua motivação para a escrita relaciona-se com o tema e a nota da avaliação. Quanto à prática de escrita colaborativa que podia ser tida como um fator indutor, assim não é pois os alunos ainda sentem a escrita como uma prática individual. Estes alunos gostam mais de escrever à mão e desvalorizam o uso do computador, o que não acontece nos níveis de ensino mais elevados, em que o computador é “um instrumento facilitador do processo de escrita” (Lopes, 2019, p. 168). No entanto, quando questionados diretamente sobre o uso do computador como fator de motivação para a escrita, todos os respondentes, incluindo os do 4.º ano, mostram ter consciência que o computador de facto motiva para a escrita.

As práticas e conclusões a que chegou com o seu estudo deixaram Lopes surpresa e a questionar o papel da escola no que à integração das TIC no currículo diz respeito: “Deste modo, considera-se a formação contínua de professores um meio profícuo de divulgação e

reflexão e uma forma de capacitar os docentes para a utilização das tecnologias e estarem informados sobre a forma como elas podem apoiar a aprendizagem” (Lopes, 2019, p. 242).

METODOLOGIA

Natureza da investigação

Segundo André (2001), há em educação, ainda muitas possibilidades de investigação desde que se traduza num trabalho planeado, recolha rigorosa de dados, análise profunda e fundamentada e um relatório que exponha as metodologias usadas e os resultados alcançados.

Denzin e Lincoln, de forma genérica, afirmam que “...a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” (Denzin & Lincoln, 2006, p.17). Assim, de acordo com estes autores, os investigadores em educação usam múltiplas práticas interpretativas para melhor compreenderem o mundo. O uso dessa grande variedade de métodos usados na investigação qualitativa torna difícil uma definição clara do objeto de trabalho. Denzin et al. (2024) tentam definir pesquisa qualitativa da seguinte forma:

Qualitative research/ inquiry is an interdisciplinary, transdisciplinary, and sometimes counterdisciplinary field. It crosscuts the humanities, as well as the social and the physical sciences. Qualitative research is many things at the same time. It is multiparadigmatic in focus. Its practitioners are sensitive to the value of the multimethod approach. They are committed to the naturalistic perspective and to the interpretive understanding of human experience. At the same time, the field is inherently political and shaped by multiple ethical and political positions. (p. 17)

Nesta perspetiva, este tipo de estudos, apresentando tensões contraditórias, umas mais interpretativas, pós-experimentais, e outras mais positivistas, pode combiná-las no mesmo projeto. Isto significa que a investigação qualitativa abraça práticas interpretativas diversas (Denzin et al., 2024, pp. 17-18).

Assim, a investigação qualitativa caracteriza-se por recorrer a estratégias e metodologias diversificadas, que poderão não coincidir exatamente com as quatro grandes

estratégias da investigação qualitativa (estudo de caso, investigação etnográfica, estudos (auto)biográficos e investigação ação), dando origem a “formas híbridas” (Amado, 2013, p. 117).

O estudo que se pretende desenvolver assume uma dimensão qualitativa de natureza interpretativa e descritiva que procura compreender o papel das tecnologias digitais nos processos de desenvolvimento da escrita criativa, usando métodos de recolha de dados mistos.

Participantes

Este estudo conta com a participação de uma turma de quarto ano de uma Escola Básica, constituída por dezoito alunos, bem como a respetiva professora titular de turma.

A investigadora é professora bibliotecária no agrupamento em que desenvolveu o presente projeto. Trabalha com todas as turmas realizando trabalho de promoção das diferentes literacias, em especial a da leitura. Quando foi necessário proceder à seleção da turma falou com os docentes a lecionar esse ano e percebeu qual a receptividade que mostraram em relação à aplicação do projeto na sua turma: como este ainda implicava um número considerável de aulas, quase todos mostraram resistência. Assim, a seleção da turma e por conseguinte da amostra foi por conveniência, uma vez que, primeiramente, a professora titular de turma se disponibilizou e depois os próprios alunos.

Passemos à caracterização dos alunos, recolhida do programa de gestão de alunos GIAE (Gestão e Administração Integrada de Entidades) usado pelo agrupamento, presente na tabela 2.

Tabela 2*Caracterização dos alunos (sexo, idade, Escalão Social e Necessidades Específicas)*

Masculino	Feminino	10	11	ASE	NE
		anos	anos	(escalão de apoio social escolar)	(Necessidades específicas)
8 alunos	10 alunas	15 alunos	3 alunos	1 aluno escalão A	1 aluno beneficia de medidas universais e seletivas que constam no respetivo Relatório Técnico Pedagógico.

Fonte GIAE

A turma distribui-se por oito rapazes e dez raparigas e a maioria dos alunos tem dez anos. Apenas três já fizeram os onze anos. Quanto a apoio económicos há apenas um aluno com escalão A e, relativamente a necessidades educativas específicas, regista-se apenas a existência de um aluno. Este aluno beneficia de medidas universais e seletivas e apoio por parte de uma docente de Educação Especial, e ainda de adaptações ao processo de avaliação, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que constam no respetivo Relatório Técnico Pedagógico. Usufrui também de terapia da fala a nível particular, uma vez por semana. Não foi necessário fazer qualquer tipo de adaptação, mesmo não tendo nas aulas em que decorreu o projeto qualquer apoio por parte de docente de Educação Especial.

Na tabela 3 podemos observar o desempenho académico destes alunos no final do ano letivo de 2022-2023.

Tabela 3*Pauta de avaliação da turma – 3.º período*

N.º	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões artísticas	Educação Física	Inglês	Situação 3.º Período
1	BO	SF	BO	SF	SF	BO	Aprovado
2	MB	MB	MB	BO	BO	MB	Aprovado
3	MB	MB	MB	BO	BO	MB	Aprovado
4	MB	MB	MB	BO	BO	MB	Aprovado
5	BO	BO	BO	SF	SF	BO	Aprovado
6	SF	SF	BO	SF	SF	BO	Aprovado
7	BO	BO	BO	SF	SF	BO	Aprovado
8	BO	BO	BO	SF	SF	BO	Aprovado
9	MB	MB	MB	SF	SF	MB	Aprovado
10	MB	BO	BO	BO	SF	MB	Aprovado
11	BO	BO	BO	SF	SF	BO	Aprovado
12	MB	BO	MB	BO	BO	MB	Aprovado
13	BO	BO	MB	SF	BO	MB	Aprovado
14	MB	BO	MB	BO	BO	MB	Aprovado
15	MB	BO	MB	BO	BO	MB	Aprovado
16	SF	BO	SF	SF	BO	BO	Aprovado
17	MB	MB	MB	BO	BO	MB	Aprovado
18	BO	BO	BO	SF	BO	MB	Aprovado

Fonte GIAE

A turma apresentou um bom desempenho, pois todos os alunos foram aprovados, sem menções de *Não Satisfaz* e tendo 39% dos alunos apresentado sucesso de qualidade (menção mínima de *Bom*). De referir que 50% dos alunos tiveram a menção de *Muito Bom* a português. A menção *Satisfaz* a português foi apenas atribuída a dois alunos.

Acrescentamos a esta caracterização dados que recolhemos dos inquéritos e entrevistas que adiante apresentaremos: os alunos da turma têm prática de escrita, realizando

atividades como composições, completamento de textos, resumos e respostas a questionários, mas nunca realizaram atividades de escrita criativa, de carácter mais lúdico.

No que concerne o uso do digital, possuem pouca prática, usando o computador uma vez por semana, na aula em que contam com o apoio da Técnica de Informática que coadjuva os docentes do primeiro ciclo, ao longo do ano letivo, em todas as escolas básicas que compõem o agrupamento.

No que concerne a caracterização da docente, ela tem 54 anos e é docente do quadro do agrupamento, no grupo 110 - Ensino Básico - 1.º Ciclo, com 32 de serviço.

As habilitações académicas que apresenta para a docência são o Bacharelato em Professores do Ensino Primário e diploma de estudos superiores especializados em Desenvolvimento Pessoal e Social (licenciatura).

Realiza com frequência formação proporcionada pelo centro de formação da área do agrupamento. Frequentou recentemente formação sobre as: “Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, "Recursos Multimédia com Powerpoint", "Ensino e Aprendizagem com TIC no Ensino Básico e na Educação Pré-escolar" e "Capacitação Digital de Docentes – Nível 1".

Planificação

A investigadora lecionou, em coadjuvação com a professora titular de turma, seis aulas de 60', trabalhando conteúdos do domínio da escrita (escrita criativa) com estratégias inovadoras, recorrendo ao digital. Assim, foram preparados recursos digitais educativos para desenvolvimento das estratégias a realizar. Tratou-se de implementar uma sequência didáctica/cenário de aprendizagem que pudesse dar respostas às questões de investigação levantadas.

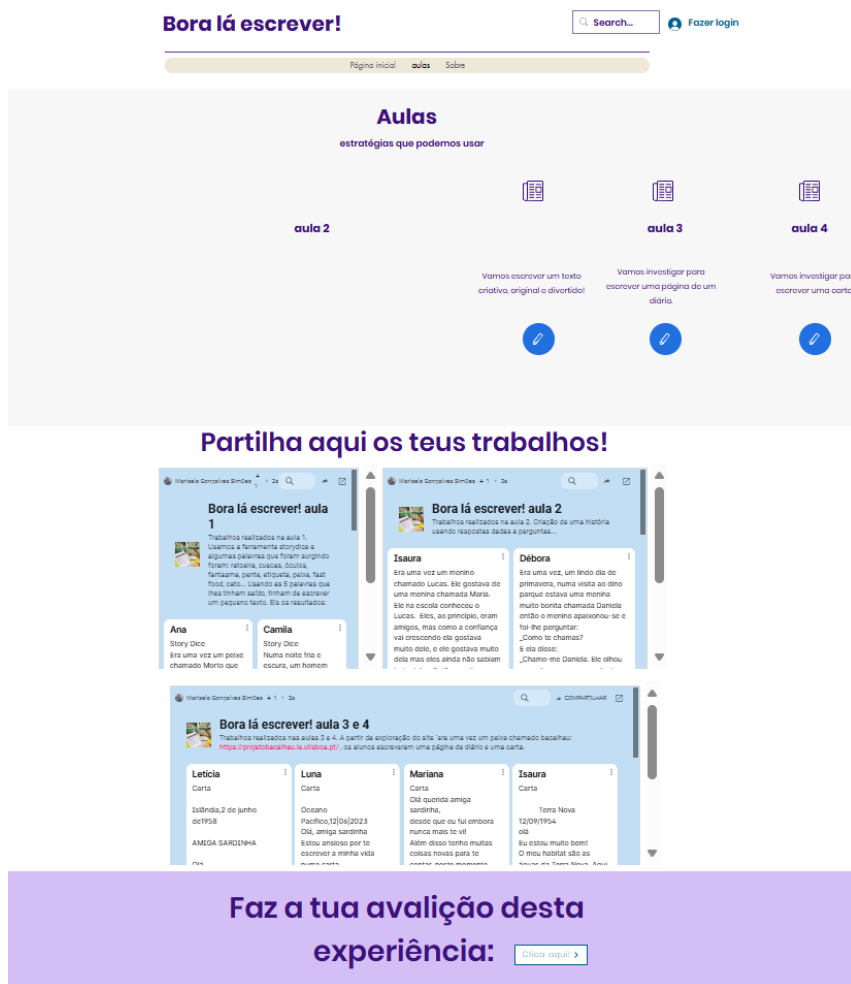
O Agrupamento de Escolas a que pertence a turma que participou neste projeto usa a plataforma Microsoft Teams e tem cem por cento dos computadores do projeto Kit Digital do

Ministério da Educação atribuídos aos alunos. Além disso, as Escolas Básicas possuem um kit de computadores portáteis fornecido pelo município que supre as carências. Estava salvaguardada a existência de um computador por aluno.

A professora titular de turma tinha criado uma equipa para a turma na plataforma Microsoft Teams que usava com os alunos. No entanto, a opção tomada foi criar um site que alojasse os conteúdos a serem explorados no desenvolvimento do estudo (<https://mariselaxxi.wixsite.com/escrita-fascinante>) pois os alunos esquecem com frequência senhas de acesso e/ ou desinstalam com frequência a aplicação. O site facilitava o acesso aos materiais, digitando apenas o endereço eletrónico do site no browser.

Figura 1

Site Bora lá escrever!



As atividades a realizar com os alunos foram cuidadosamente pensadas e desenhadas

de acordo com as características dos alunos e os objetivos traçados. As ferramentas a usar foram selecionadas de forma a responder a essa premissa, mas também não podiam implicar qualquer tipo de registo por parte dos alunos.

Desenhou-se a planificação, na tabela 4, a pensar num crescendo do grau de dificuldade das tarefas a atribuir de forma a que os alunos se sentissem envolvidos e compreendessem a organização das sessões.

Em relação às atividades específicas de escrita criativa, desenharam-se as tarefas tendo em conta os ensinamentos recolhidos da revisão da literatura, no que concerne sobretudo a importância da imaginação e do lúdico (Bach, 2001; Rodari, 2004; Vigotsky (2009).

Desta forma, também recorreremos a estratégias de gamificação para acrescentar diversão e tornar a atividade engajadora (Alves, 2015).

Procurou seguir-se a teoria da aprendizagem instrucionista (assim designada por Miranda (2009) para se referir às abordagens comportamentalistas e cognitivistas). Esta teoria defende que a “aprendizagem e o conhecimento são processos guiados pela objectividade”; que o importante é “o conteúdo disciplinar e o saber profissional”; dá ênfase à importância do “ensino ativo para otimizar a aprendizagem” (Miranda, 2009, p. 95).

Na conceção dos objetos de aprendizagem tiveram-se em conta os princípios que devem estar subjacentes à sua construção como a acessibilidade, reusabilidade, interoperabilidade, disponibilidade, confiabilidade, portabilidade, usabilidade, granularidade e durabilidade e o que aprendemos com a Teoria cognitiva da aprendizagem multimédia (Huisman, 2008; Miranda, 2009).

A teoria cognitiva da aprendizagem multimédia mostra que “as mensagens educacionais multimédia, concebidas a partir da forma como a mente humana funciona, têm mais probabilidades de levar a uma aprendizagem significativa do que as que não o são”

(Mayer, 2009, p. 208). Mensagens multimédia são as que juntam palavras e imagem (Mayer, 2009).

Incluimos estratégias de scaffolding, cuja literatura tem apontado como benéfico (Zuo et al. (2023), tais como apresentação de modelos de textos a elaborar e checklist para autorregulação.

Tabela 4

Planificação do cenário de aprendizagem

Domínio: Escrita			
Aprendizagens Essenciais Conhecimentos, capacidades e atitudes	<p>Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.</p> <p>Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.</p> <p>Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.</p> <p>Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.</p>		
Perfil dos alunos	<p>Áreas de competências: A, B, C, D, E, F, H, I, J</p> <p>Descritores: Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado/ comunicador/ sistematizador/ respeitador da diferença/ participativo/ colaborador/ criativo/ questionador/ leitor/ responsável/ autónomo/ crítico/ investigador</p>		
Competências DigCompEdu	<p>Capacitação dos aprendentes: Diferenciação e personalização: permitir diferentes percursos, níveis e ritmos de aprendizagem, quando se formulam, selecionam e implementam atividades de aprendizagem digital. Acessibilidade e inclusão: selecionar e aplicar estratégias pedagógicas digitais que respondam ao contexto digital dos aprendentes; Envolvimento ativo: usar ambientes digitais de aprendizagem ou atividades que sejam motivadoras e envolventes, tais como jogos ou quizzes/concursos; colocar no centro do processo de ensino a utilização ativa de tecnologias digitais por parte dos aprendentes; usar tecnologias digitais para permitir aos aprendentes envolverem-se ativamente na exploração de conteúdos específicos;</p> <p>Promoção da competência digital dos aprendentes: Comunicação e colaboração digital: interagir através de uma variedade de tecnologias digitais; Resolução de problemas digitais: utilizar tecnologias digitais de formas inovadoras para criar conhecimento.</p>		
Sessão	Duração/ data	Estratégias/ atividades	Recursos
1	60´ 15 de maio de 2023	-apresentação do projeto e do site de apoio; -realização de um <i>escape room</i> para motivar os alunos, que culmina com a criação de um pequeno texto a partir das palavras que surgem no <i>Storydice</i> .	https://mariselaxxi.wixsite.com/escrita-fascinante https://forms.gle/zEYTVMpSKkhG1GqSA

Domínio: Escrita			
2	60' 22 de maio de 2023	-criação de uma história de amor.	Histórias criativas (google.com) Atividade que replica uma sugestão de Miranda (1993, pp. 39-40.)
3	60' 29 de maio de 2023	-exploração do site <i>Era uma vez um peixe chamado bacalhau</i> para pesquisa e recolha de informação;	https://projetobacalhau.ie.ulisboa.pt/
4	60' 5 de junho de 2023	-elaboração de uma página de diário.	Diário (google.com)
5	60' 12 de junho de 2023	-elaboração de uma carta.	Carta (google.com)
6	60' 19 de junho de 2023	-partilha dos trabalhos e comentário dos trabalhos dos colegas. -preenchimento do inquérito de avaliação.	aulas Escrita (mariselaxxi.wixsite.com) Escrita e tecnologias digitais (google.com)

Durante o decorrer deste estudo seriam recolhidas evidências do trabalho realizado: os documentos produzidos pelos alunos e seria solicitado aos alunos o preenchimento de um inquérito e feita uma entrevista à docente e a uma amostra aleatória de alunos, que o fizessem de forma voluntária. Antes e depois da implementação do projeto seria aplicado um teste. Estes instrumentos serão apresentados mais à frente.

Implementação

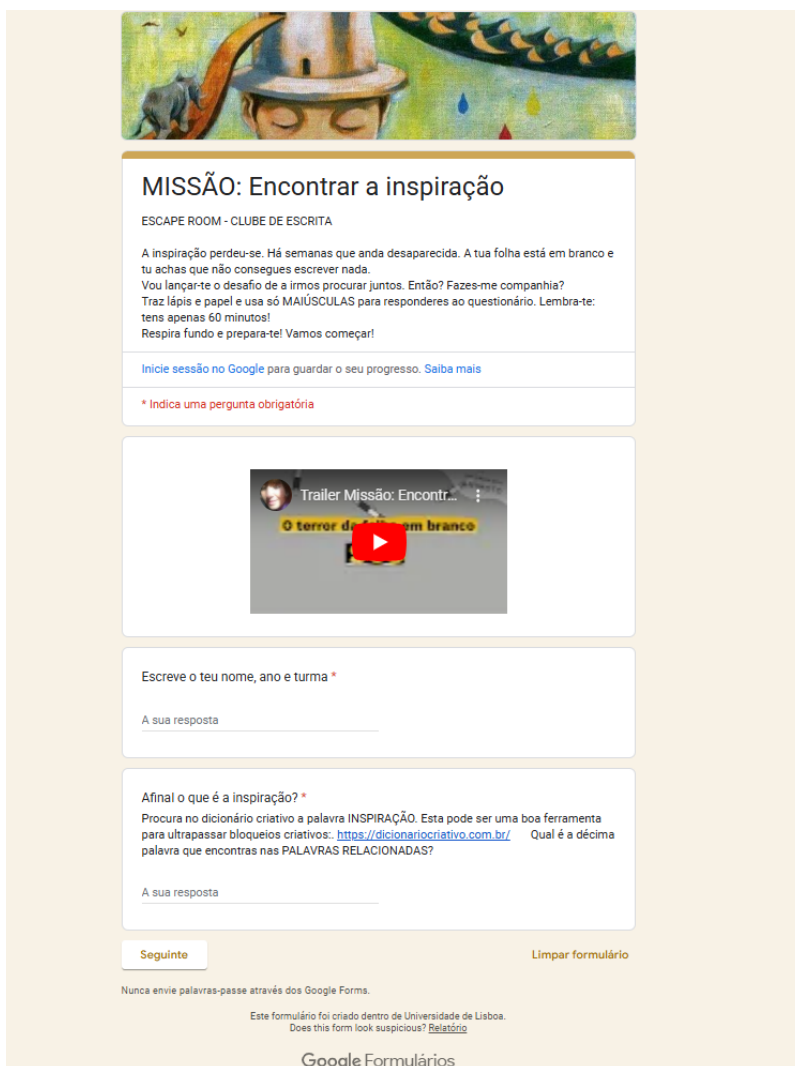
A implementação deu-se conforme articulado com a professora titular de turma, embora com constrangimentos.

A primeira sessão prolongou-se bastante, pelo que a duração da sessão foram duas horas e não uma conforme previsto. Tivemos alguns problemas que foram sendo resolvidos, mas que consumiram tempo. Nem todos os alunos trouxeram o computador e alguns computadores estavam a funcionar mal (teclas soltas ou que não funcionavam; erros de sistema, ratos que se moviam sozinhos, computadores que se desligavam, écrans azuis); a internet apresentou-se lenta e instável; os alunos revelaram dificuldades a entrar no site por escrita errada do endereço no browser e definições de proteção que não permitiam a ligação ao mesmo; a pouca prática de escrita no digital tornou a tarefa morosa pois tinham necessidade de procurar as teclas, desconheciam a colocação de acentos, fazer parágrafos...

Esta primeira sessão foi difícil. Os problemas foram sendo ultrapassados quer com o recurso aos computadores da escola quer com o auxílio da investigadora. No entanto, a atividade prolongou-se bastante para além do tempo planificado e alguns alunos ainda usaram o tempo do seu intervalo pois queriam realizar a atividade! Todos os alunos acabaram por concluir a tarefa, realizando os passos do *escape room* que os levava à redação de um pequeno texto final. Tratava-se de desafiar os alunos a encontrar, através do jogo, a imaginação e fazê-los entender que é essencial para a criatividade o desenvolvimento dessa capacidade (Rodari, 2004 e Vigotsky, 2009).

Figura 2

(Atividade 1): *Escape room*



The image shows a Google Form interface. At the top, there is a decorative banner with a painting of a person's face wearing a tall hat, with a blue elephant and a green dragon-like creature in the background. Below the banner, the form title is "MISSÃO: Encontrar a inspiração". Underneath the title, it says "ESCAPE ROOM - CLUBE DE ESCRITA". The main text of the form reads: "A inspiração perdeu-se. Há semanas que anda desaparecida. A tua folha está em branco e tu achas que não consegues escrever nada. Vou lançar-te o desafio de a irmos procurar juntos. Então? Fazes-me companhia? Traz lápis e papel e usa só MAIÚSCULAS para responderes ao questionário. Lembra-te: tens apenas 60 minutos! Respira fundo e prepara-te! Vamos começar!". There is a link "Inicie sessão no Google para guardar o seu progresso. Saiba mais" and a red asterisk indicating a mandatory question: "* Indica uma pergunta obrigatória". Below this is a video player showing a trailer titled "Trailer Missão: Encontrar a inspiração" with the subtitle "O terror de escrever em branco". The form has two text input fields: "Escreve o teu nome, ano e turma *" and "Afinal o que é a inspiração? *". The second question includes a link to a creative dictionary: "https://dicionariocriativo.com.br/". At the bottom, there are buttons for "Seguinte" and "Limpar formulário", and a footer with "Google Formulários" and a disclaimer: "Este formulário foi criado dentro de Universidade de Lisboa. Does this form look suspicious? Relatório".

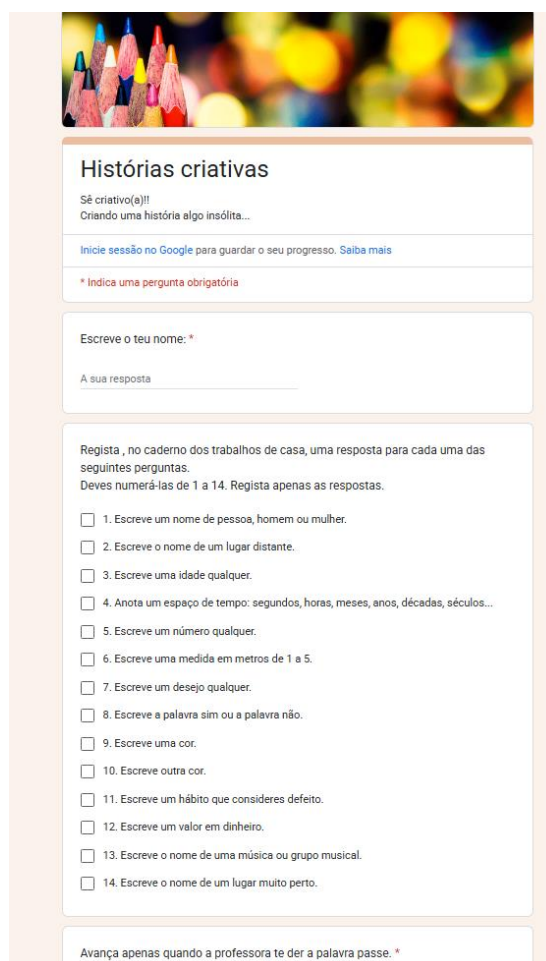
Os textos ficaram registados no formulário para posterior partilha num mural digital.

As sessões seguintes continuaram a realizar-se com problemas (conexão e algumas dificuldades de prática de escrita no digital) que foram sendo resolvidos. Os alunos foram progressivamente mostrando uma maior autonomia. Alguns alunos precisavam de mais tempo e as sessões entravam pela hora do intervalo o que nunca incomodou os alunos pois estavam interessados em acabar as tarefas.

Na segunda sessão, a atividade proposta levava-os à construção de um texto que procurava recriar uma história de amor. O texto que elaboraram ficou registado no formulário usado.

Figura 3

(Atividade 2): escrever uma história de amor)



The image shows a screenshot of a web page for a creative writing activity. At the top, there is a header with the title "Histórias criativas" and a sub-header "Sê criativo(a)!! Criando uma história algo insólita...". Below the header, there is a link to "Inicie sessão no Google" and a note "* Indica uma pergunta obrigatória". The main content area is divided into two sections. The first section is a form with the label "Escreve o teu nome: *" and a text input field. The second section is a list of 14 numbered prompts, each with a checkbox. The prompts are: 1. Escreve um nome de pessoa, homem ou mulher. 2. Escreve o nome de um lugar distante. 3. Escreve uma idade qualquer. 4. Anota um espaço de tempo: segundos, horas, meses, anos, décadas, séculos... 5. Escreve um número qualquer. 6. Escreve uma medida em metros de 1 a 5. 7. Escreve um desejo qualquer. 8. Escreve a palavra sim ou a palavra não. 9. Escreve uma cor. 10. Escreve outra cor. 11. Escreve um hábito que consideres defeito. 12. Escreve um valor em dinheiro. 13. Escreve o nome de uma música ou grupo musical. 14. Escreve o nome de um lugar muito perto. At the bottom of the page, there is a note: "Avança apenas quando a professora te der a palavra passe. *"

A terceira sessão levou-os à exploração do site *Era uma vez um peixe chamado bacalhau* (<https://projetobacalhau.ie.ulisboa.pt/>) para pesquisa e recolha de informação que seria importante para as tarefas a realizarem nas duas sessões seguintes. A temática está relacionada com a identidade local e foi muito do agrado dos alunos, que também acharam o site e as atividades nele contidas muito interessantes. Vygotsky (2009) diz-nos que as crianças apenas podem falar/escrever sobre o que sabem e o fazem melhor quando têm uma envolvência afetiva com a temática a desenvolver.

Neste seguimento, na quarta sessão, foi-lhes pedido que escrevessem uma página de um diário como se fossem um dos pescadores de um lugre bacalhoeiro e, na quinta sessão, que escrevessem uma carta, imaginando ser um bacalhau que escrevia à amiga sardinha. Todos os textos ficaram registados nos respetivos formulários. Nestas sessões faltou um aluno.

Figura 4

(Atividades 3 e 4): escrever uma carta / escrever uma página de diário

A última sessão permitiu a partilha dos trabalhos dos alunos que puderam ver e

The image displays two side-by-side screenshots of a digital workspace. The left screenshot is titled 'Carta' (Letter) and contains the following elements: a header 'Escrever uma página de um diário', a link to 'Inicie sessão no Google', a red asterisk indicating a mandatory question, a section 'A carta e as suas características?' explaining the purpose of a letter, a video titled 'Carta (vídeo da escola virtual)', a writing prompt 'Escrevam o vosso nome *', and a section 'Imagina que és um bacalhau.' with a link to a resource. The right screenshot is titled 'Diário' (Diary) and contains: a header 'Escrever uma página de um diário', a link to 'Inicie sessão no Google', a red asterisk, a section 'O que é um diário e quais as suas características?' explaining the purpose of a diary, a video titled 'Diário', and an excerpt from Anne Frank's diary dated 'Quinta-feira, 12 de Novembro de 1942'.

comentar o que haviam produzido nas sessões. Foram partilhados em murais digitais. Foi a sessão em que alunos e professora mostraram mais entusiasmo. Apreciaram ver os seus trabalhos expostos e ver e poder comentar os dos colegas!

Figura 5

Partilha dos textos no Padlet

The image shows a screenshot of a Padlet wall titled 'Bora lá escrever! aula 2' with the subtitle 'Trabalhos realizados na aula 2. Criação de uma história usando respostas dadas a perguntas...'. The wall contains several student responses in a grid layout:

- Isaura:** Era uma vez um menino chamado Lucas. Ele gostava de uma menina chamada Maria. Ele na escola conheceu o Lucas. Eles, ao princípio, eram amigos, mas como a confiança vai crescendo ela gostava muito dele, e ele gostava muito dela mas eles ainda não sabiam tudo deles. Então um dia o Lucas pergunta a Maria quantos anos tinha. A Maria tem 11 e o Lucas tem 11. Depois de um tempo o Lucas pediu a Maria em namoro. Depois de umas semanas a Maria foi comprar sapatos com o seu noivo então ele disse que calçava 38 e ela 33 em essa altura ela disse que o seu maior desejo era ser modelo, mas disse que não era bonita para ser modelo mas ele disse que era mais bonita: „Os teus olhos são azuis como o mar tão profundos que se entro não voltarei a ver a luz do sol, o teu cabelo é preto como o céu suave. Qual é o meu pior desejo...é perder-te uma vez que nos casamos vou dar 1000000 euros...“
- Débora:** Era uma vez, um lindo dia de primavera, numa visita ao dino parque estava uma menina muito bonita chamada Daniela então o menino apaixonou-se e foi-lhe perguntar: „Como te chamas? E ela disse: „Chamo-me Daniela. Ele olhou para ela e pensou que ela deve ser muito divertida então perguntou: „Queres namorar comigo? E ela disse: „Sim quero! Ele ficou muito feliz. Então às 5-30 fizeram um piquenique.
- Mariana:** Era uma vez, num dia de verão, eu fui com a minha melhor amiga a uma discoteca, e foi lá que encontrei um rapaz muito bonito e inteligente, ele media 1metro e 50 cm, chamava-se Leonardo e tinha 16 anos. Mas, ele tinha um sonho e esse sonho era ter uma namorada, até que eu ganhei coragem e perguntei-lhe se ele queria namorar comigo e ele disse que sim e logo a seguir ele teve a ideia de casarmos e o casamento seria no próximo fim de semana. Os pais do Leonardo tinham morrido por isso ele tinha herdado todo o dinheiro para a lua de mel e eram 1000 euros. O namoro durou anos até eles morrerem.
- Camila:** Era uma vez, numa tarde de primavera, num dia que eu fui à Suíça. Enquanto eu tomava o meu sumo, vi uma menina muito bonita. Assim ela aproximou-se até mim e disse-me: „Olá! O meu nome é Liane e tenho 29 anos. A Liane sentou-se e começámos a conversar. Ela tinha lindos cabelos brancos, grandes olhos da cor lilás e era realmente linda... Mas também tinha 1 metro de altura, e eu não me importo com isso e disse que calçava número 8. Comprei-lhe uns sapatos mesmo giro. Mas além disso descobri que se achava muito e o seu maior desejo era que a guerra acabasse. Um mês depois casamos e fomos felizes para sempre.
- Liane:** O nome da minha namorada é Mariana e o meu é Mateus e vou contar um pouco sobre nós. Nós conhecemo-nos no Brasil, num museu. Ela tinha 24 anos e eu 23, namoramos durante 6 semanas. Como ela era muito baixa o número dos sapatos dela é 37, ela media 1,50. O nosso maior desejo é viajar de avião e ela sim é bonita e inteligente. A cor favorita dela é amarela e a minha é branco. Eu só não gosto do defeito dela que é roer as unhas. Mas agora falando de outra coisa levamos 50 euros para a nossa lua de mel. No nosso casamento iramos ouvir o David Carreira e a nossa lua de mel será na Gafanha da Nazaré. E assim somos muito felizes.
- Anónimo:** Débora, eu achei que o teu texto ficou muito bom
- Anónimo:** Grande composição! Sim senhor!
- Anónimo:** Está muito bonito
- Isis:** Era uma vez um rapaz que apreciava todas as garotas da faculdade e ele chamava-se Pedro.
- Núria:**

Conclui-se a sessão com o preenchimento do inquérito de avaliação.

Recolha de dados

A recolha de dados originais por parte do investigador é essencial em qualquer plano de investigação, independentemente do seu cariz quantitativo, qualitativo ou misto (Coutinho, 2011, p. 99). Os instrumentos usados neste estudo foram o inquérito (por questionário e por entrevista) e um pré teste e pós teste.

Desta forma, a recolha de evidências durante a implementação do estudo consistiu nos documentos produzidos pelos alunos, que ficaram registados nos formulários e depois nos murais de partilha, na aplicação de inquéritos aos alunos e, posteriormente, na realização de entrevista com a professora titular e com um grupo de alunos. Foi ainda aplicado um pré-teste e um pós-teste.

Quer o inquérito por questionário quer o guião da entrevista construídos para este estudo quer a aplicação do pré e pós testes tiveram como objetivo dar resposta ao problema de investigação: compreender de que forma as tecnologias digitais podem contribuir para a promoção e desenvolvimento da escrita criativa em alunos do primeiro ciclo do ensino básico (4.º ano). E às seguintes questões de investigação:

- i) O que caracteriza a atual relação dos alunos com a escrita criativa?
- ii) Qual é o impacto das tecnologias digitais na promoção e desenvolvimento da escrita criativa?
- iii) A tecnologia potencia ou não a escrita criativa?

Assim, tendo em conta as questões investigativas, a revisão da literatura e estudos similares onde fomos beber inspiração e a nossa própria experiência elaborámos estes instrumentos que foram discutidos e validados em conjunto com o professor orientador.

Estes instrumentos passaram por uma fase de teste-ensaio, tendo sido trabalhados com alunos do quinto ano que frequentam atividades da biblioteca escolar (clube de escrita), por

uma questão de conveniência, e uma colega do grupo de recrutamento 110, a lecionar numa outra escola básica.

Quanto ao pré-teste e ao pós-teste, eles foram aplicados pela docente titular de turma, com um intervalo de tempo de sete semanas. Nestes testes era solicitado aos alunos a produção escrita de um texto narrativo. Pretendia-se avaliar as competências do domínio da escrita. Assim, entendeu-se recorrer ao banco de exames do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), às Provas Finais de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e selecionar duas provas de igual grau de dificuldade (<https://iave.pt/provas-e-exames/arquivo/arquivo-provas-finais-de-ciclo-eb/?ano=2014> e <https://iave.pt/provas-e-exames/arquivo/arquivo-provas-finais-de-ciclo-eb/?ano=2014>) e cujo Grupo III, da produção escrita, pudesse ser usado como pré-teste (Anexo A) e pós-teste (Anexo B). De igual forma, foram usadas para a correção as rubricas constantes dos Critérios de Classificação das referidas provas. (Anexo C e Anexo D), assegurando assim a validade destes instrumentos. Este procedimento foi discutido com o orientador.

Inquérito por questionário

Este questionário foi criado usando o *Google Forms* (por causa do critério da usabilidade) e disponibilizado aos alunos no final da aplicação do projeto, em sala de aula.

O questionário (Anexo E) é constituído por doze questões, sendo que nove são de resposta fechada e três de resposta aberta.

As primeiras duas questões procuram caracterizar a relação dos alunos com as tecnologias digitais e com a escrita no sentido de aferir se usam as tecnologias para escrever. As duas questões seguintes (quatro e cinco) procuram perceber o grau de satisfação em relação ao site construído para apoiar o projeto e às ferramentas usadas no decorrer da implementação do mesmo, tentando perceber o impacto dessas ferramentas junto dos alunos. A questão seis visa perceber aquilo que mais atrai os alunos no uso das tecnologias aplicadas à escrita. As

questões sete e oito procuram avaliar o impacto da experiência nos alunos e as últimas questões querem perceber a forma como cada aluno vivenciou o estudo.

Apresenta-se, de seguida, na tabela 5, a correlação entre as perguntas do questionário e as questões de investigação.

Tabela 5

Perguntas do questionário e sua relação com as questões de investigação

Perguntas	Questões de investigação		
	Q 1	Q 2	Q 3
1 - Com que frequência usas cada uma das tecnologias?	X		
2. - Que atividades fazes com essas tecnologias e com que frequência?	X		
3. - Em relação ao site “Bora lá escrever”, gostaste de utilizar este recurso educativo?		X	
4. Em relação ao site “Bora lá escrever”, achaste que os conteúdos apresentados (jogos e ferramentas...) estavam adequados à tua idade?		X	
5. - Achas que as ferramentas digitais que usaste facilitam a escrita?		X	
6. - O que achas mais interessante no uso das tecnologias digitais?			X
7. - Consideras que melhoraste as tuas capacidades de escrita?			X
8. - Gostas agora mais de escrever do que gostavas antes desta experiência?			X
9. - – pergunta aberta sobre a atividade que mais foi do agrado deles e justificação.		X	
10. - Achaste interessantes as aulas lecionadas pela professora bibliotecária?		X	
11. - Pergunta aberta sobre um aspeto positivo.		X	
12. - Pergunta aberta sobre um aspeto negativo.		X	

Inquérito por entrevista

De acordo com a classificação apresentada por Amado (2013), de quatro tipos de entrevistas que se diferenciam pela estrutura, seguiu-se a opção da entrevista semiestruturada

ou semidiretiva, em que existe um guião com as questões definidas, mas em que se dá liberdade de resposta ao entrevistado.

O guião de entrevista foi elaborado tendo em conta as indicações de Amado (2013), que a estrutura em blocos temáticos e de objetivos. O primeiro bloco desta entrevista é o de apresentação e legitimação e que é de extrema importância pois nele o entrevistador explicita os objetivos da entrevista; leva o entrevistado a ser seu colaborador, assegura o anonimato, expõe a estrutura da entrevista e disponibiliza-se para esclarecer quaisquer dúvidas. Os blocos seguintes concernem a temática a explorar.

Os nossos guiões estão divididos em seis blocos:

Bloco A - Legitimação da entrevista

Bloco B – Relação dos alunos com a escrita e com a escrita criativa, em particular

Bloco C – O uso das TIC em sala de aula e sua relação com o trabalho da escrita criativa

Bloco D – O desenvolvimento do projeto / experiência de aprendizagem

Bloco E - Balanço/avaliação sobre o uso das TIC no desenvolvimento da escrita criativa

Bloco F - Agradecimento ao(s) entrevistado(s)

Nas tabelas seguintes (6 e 7) apresentam-se os guiões das entrevistas: para os alunos e para a docente.

Tabela 6

Guião da entrevista para o grupo de alunos (Focus Group)

Bloco	Objetivos	Questões
Bloco A	Explicar os objetivos da	Explicação breve dos objetivos
Legitimação da entrevista	entrevista	da entrevista.

	Estimular a participação do entrevistado	Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.
	Assegurar a confidencialidade e anonimato do conteúdo da entrevista	(Pedido de assinatura do termo de consentimento e de autorização para proceder a gravação da entrevista previamente feito aos encarregados de educação)
Bloco B	Caracterizar a relação dos alunos com a escrita e, em particular, a escrita criativa.	Costumam fazer atividades de escrita na aula? Que tipo de atividades? Com que frequência? Fazem-no com gosto ou é uma tarefa pouco agradável para vocês?
Bloco C	O uso das TIC em sala de aula e sua relação com o trabalho da escrita criativa	Costumam usar as TIC em sala de aula? Com que frequência? Para que tipo de atividades? Já o haviam feito para desenvolver a escrita?

		Que ferramentas usam para o fazer?
Bloco D	Caracterizar o desenvolvimento do projeto / experiência de aprendizagem	O que achaste do projeto implementado em sala de aula? Conhecias as ferramentas usadas? Consideras que os recursos usados foram os adequados? Qual a atividade que mais gostaste de realizar? Por que motivo? Sentiram-se envolvidos nas atividades? As TIC tornam a escrita mais interessante? O que acharam dos resultados obtidos? Estavam à espera?
Bloco E	Perceber o impacto das tecnologias digitais na promoção e desenvolvimento da escrita criativa	As TIC tornam a escrita criativa mais interessante? O que gostam mais na utilização das TIC? Sobretudo em relação à escrita? Gostam agora mais de escrever do que antes da experiência?

Bloco F	Agradecer a colaboração	Agradecer a disponibilidade
Agradecimento aos entrevistados		dos entrevistados e toda a colaboração.

Tabela 7

Guião da entrevista para a docente

Bloco	Objetivos	Questões
Bloco A	Explicar os objetivos da entrevista	Explicação breve dos objetivos da entrevista.
Legitimação da entrevista	Estimular a participação do entrevistado	Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.
	Assegurar a confidencialidade e anonimato do conteúdo da entrevista	(Pedido de assinatura do termo de consentimento e de autorização para proceder a gravação da entrevista previamente feito)
Bloco B	Caracterizar a relação dos alunos com a escrita e, em particular, a escrita criativa.	Costumam fazer atividades de escrita na aula? Que tipo de atividades? Com que frequência? Fazem-no com gosto ou é uma tarefa pouco agradável para eles? Que resultados costuma obter?

Bloco C	O uso das TIC em sala de aula	Costuma usar as TIC em aula?
A perspectiva sobre as tecnologias Digitais na Escola	e sua relação com o trabalho da escrita criativa	Com que frequência? Para que tipo de atividades? Já o havia feito para desenvolver a escrita? Que ferramentas usa para o fazer?
Bloco D	Caracterizar o desenvolvimento do projeto / experiência de aprendizagem	O que achou do projeto implementado em sala de aula? Conhecia as ferramentas usadas? Considera que os recursos usados foram os adequados? Qual a atividade que mais gostou? Por que motivo? Sentiu os alunos envolvidos nas atividades? Mais ou menos do que quando as realiza?
Bloco E	Perceber o impacto das tecnologias digitais na promoção e desenvolvimento da escrita criativa	As TIC tornam a escrita criativa mais interessante? O que gosta mais na utilização das TIC? Sobretudo em relação à escrita?

		<p>Considera que os alunos gostam agora mais de escrever do que antes da experiência?</p> <p>O que achou dos resultados obtidos? Estava à espera?</p> <p>Considerou que houve evolução por parte dos alunos?</p> <p>A atitude deles face à escrita é agora mais positiva? Acha que aceitam com mais facilidade atividades de escrita?</p>
Bloco F Agradecimento ao entrevistado	Agradecer a colaboração	Agradecer a disponibilidade da entrevistada e toda a colaboração.

Pré-teste e pós-teste

Aplicou-se um pré-teste e um pós-teste com um intervalo de sete semanas. Esses testes foram realizados em formato papel, à mão. Nesse intervalo de tempo implementou-se a sequência didática. Usou-se a base de dados do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), recorrendo-se a provas de avaliação externa, como já referenciado. Os alunos realizaram o texto solicitado, do Grupo III, da produção escrita, de provas com igual grau de dificuldade: pré-teste (Anexo A) e pós-teste (Anexo B). De igual forma, foram usadas para a correção as rubricas constantes dos Critérios de Classificação das referidas provas. (Anexo C e Anexo D). Os parâmetros que constam das rubricas e que são alvo de avaliação são os que são

usados em todas as situações de avaliação externa no domínio da escrita na disciplina de Português e servem para aferir as capacidades dos alunos neste domínio, de acordo com as AE do respetivo ano letivo: Tema e Tipologia (A), Coerência e Adequação da Informação (B), Estrutura e Coesão (C), Morfologia e Sintaxe (D), Repertório Vocabular (E) e Ortografia (F):

A – Respeito pelo tema e pelo tipo de texto (texto narrativo com, pelo menos, uma sequência descritiva e um momento de diálogo);

B – Produção de um discurso coerente, com informação adequada ao tema e com encadeamento lógico. Redação de um texto que respeita plenamente os aspetos solicitados (título e acontecimentos), integrando, de forma adequada, uma sequência descritiva e um momento de diálogo.

C – Redação de um texto com uma estrutura bem definida, segmentando as unidades de discurso (com parágrafos, com períodos...) e utilizando adequadamente os sinais de pontuação; Uso dos mecanismos adequados de coesão: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos.

D – Manifestação de segurança na construção de frases, evidenciando domínio de regras de concordância, de propriedades de seleção, de flexão e de ordem de palavras. Uso de estruturas sintáticas complexas na estruturação dos períodos.

E – Utilização de vocabulário variado e adequado.

F - Correção ortográfica.

Análise dos dados

A análise dos dados decorre das questões investigativas por nós suscitadas bem como da própria natureza dos dados obtidos. Desta forma, os inquiridos foram alvo de análise estatística descritiva. Como eram poucos, esses dados foram exportados diretamente do

google forms, à exceção de um gráfico que estava pouco legível e das respostas abertas, para as quais foram construídas tabelas de frequência, e posteriormente interpretados.

Em relação à análise de conteúdo das entrevistas usámos, de acordo com Esteves (2006), os procedimentos abertos em que as categorias emergem do próprio material: “Trata-se então de um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adegue” (Esteves, 2006, p. 110). Acrescentamos, como a própria autora sugere, que nos inspirámos também nos objetivos presentes nos guiões e na revisão da literatura.

Esta análise das informações contidas nas entrevistas passou pela pré-análise, exploração do material, tratamento e exploração dos dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo temática por frequência (Bardin, 1994) que nos levou às seguintes categorias: adesão à escrita, adesão à escrita criativa e TIC incentivam a escrita.

Dimensão ética

As questões éticas foram sempre uma preocupação que pautou este estudo e realizaram-se várias formalidades que tinham em mente a dimensão ética.

Desta forma, foi solicitado o parecer da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa para a realização deste estudo, que foi favorável (Anexo F). Também se solicitou à Direção do Agrupamento e respetivo Conselho Pedagógico autorização para a realização deste estudo (Anexo G), uma vez que foi realizado no âmbito das competências da investigadora enquanto professora bibliotecária deste mesmo agrupamento, em sala de aula, e, por isso, não carecia de autorização do Ministério da Educação.

Em reunião com os encarregados de educação dos alunos da turma envolvida com a participação da respetiva professora titular de turma foi apresentado o “Consentimento

Informado, Esclarecido e Livre para Participação no Estudo de Investigação” (Anexo H). Todas as questões que este documento pudesse levantar, bem como o próprio estudo, foram devidamente esclarecidas. A participação dos alunos neste estudo foi devidamente explicada e os seus direitos foram acautelados. Todos os encarregados de educação assinaram o referido documento, assim como a docente titular de turma.

Todas as evidências recolhidas foram arquivadas usando os recursos da Universidade de Lisboa.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos a partir dos instrumentos que usámos.

Resultados dos Inquéritos por Questionário

Depois de realizada a intervenção junto da turma foi solicitado aos alunos o preenchimento do inquérito por questionário, cujas respostas se apresentam de seguida.

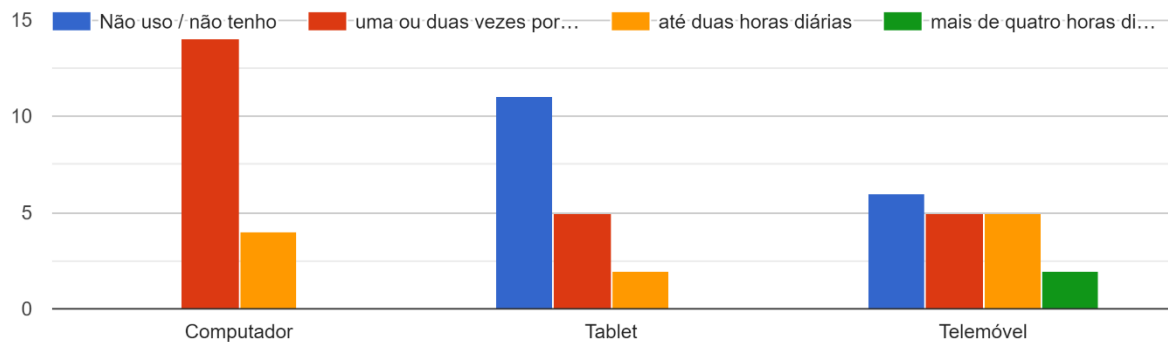
Responderam a este questionário a totalidade dos alunos participantes no projeto (dezoito).

Pergunta 1

Figura 6

Resposta à questão 1 - Com que frequência usas cada uma das tecnologias

Com que frequência usas cada uma das tecnologias digitais a seguir indicadas:

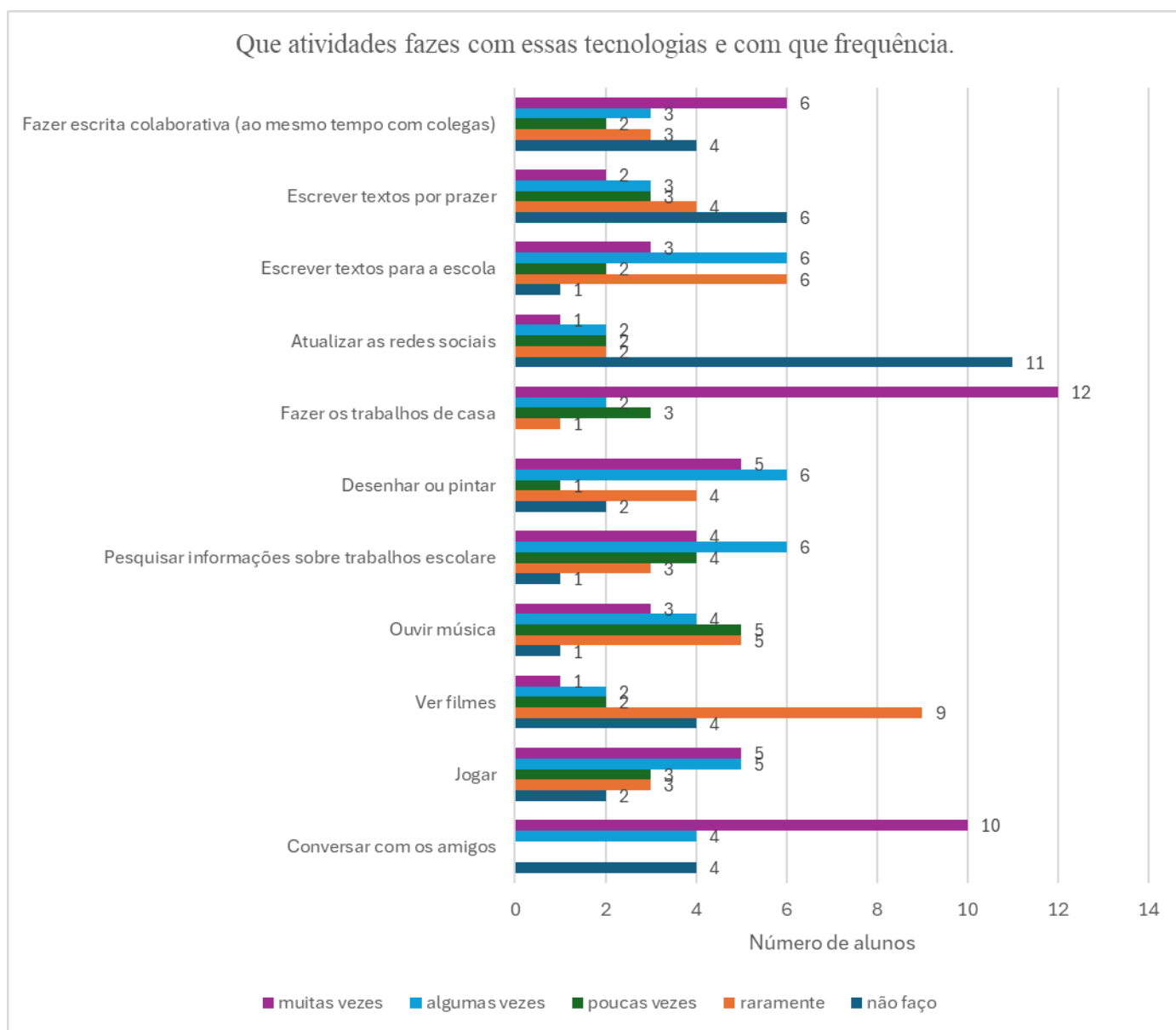


Quanto ao uso do computador, 77,7% dos alunos (N=14) apenas o usam uma ou duas vezes por semana, o que coincide com as utilizações em sala de aula. Fora do contexto escolar pouco uso fazem das tecnologias; 61,1% dos alunos (N=11) não têm ou não usam tablet e 61,1% dos alunos (N=11) não têm ou não usam telemóvel ou só usam uma ou duas vezes por semana.

Pergunta 2

Figura 7

Resposta à questão 2 - Que atividades fazes com essas tecnologias e com que frequência



A atividade que mais alunos e com maior frequência os alunos realizam recorrendo ao digital são fazer os trabalhos de casa (12 alunos fá-lo “muitas vezes”).

Conversar com os amigos é a segunda atividade que realizam mais alunos e com maior frequência (10 alunos “muitas vezes”).

Fazer escrita colaborativa apresenta 6 alunos a selecionar “muitas vezes”. Desenhar

ou pintar e jogar são as atividades preferidas seguintes, cada com 5 alunos a considerar fazê-la “muitas vezes”. 4 alunos registam “muitas vezes” para pesquisar informações sobre trabalhos escolares.

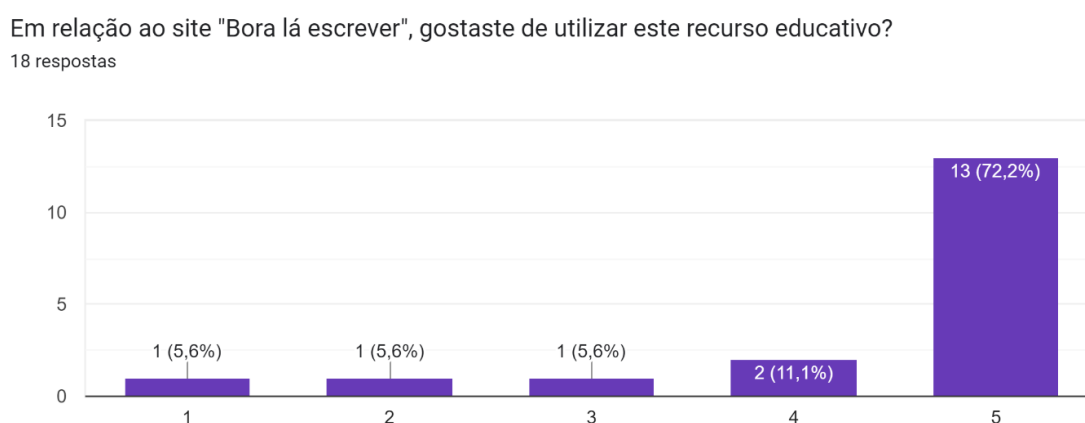
Abaixo nas preferências está ouvir música e escrever textos para a escola, com 3 alunos a considerar “muitas vezes”. Depois, só 2 alunos consideraram escrever por prazer “muitas vezes” e apenas 1 aluno reconheceu ver filmes e atualizar as redes sociais “muitas vezes”.

Estes alunos usam, com frequência, as tecnologias para realizar atividades relacionadas com a escola, mas também para socialização e entretenimento, assumindo papéis de consumidores de conteúdo e menos o papel de criadores de conteúdo.

Pergunta 3

Figura 8

Resposta à questão 3 - Em relação ao site “Bora lá escrever”, gostaste de utilizar este recurso educativo?



Os alunos avaliaram muito positivamente a utilização do site “Bora lá escrever”: 16 alunos classificaram positivamente a utilização do site, sendo que 13 alunos lhe atribuem nível 5;

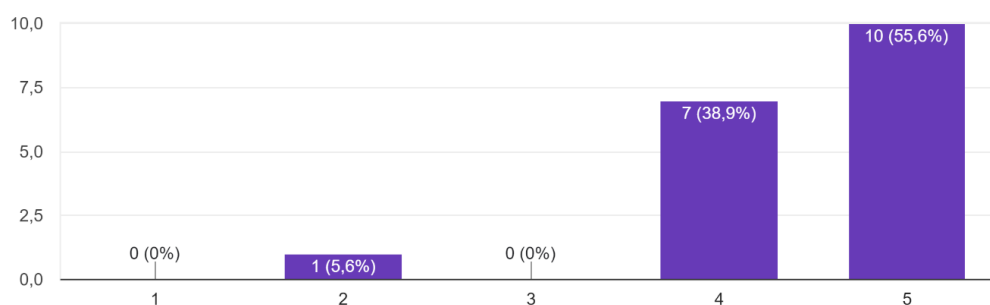
Pergunta 4

Figura 9

Resposta à questão 4 - Em relação ao site “Bora lá escrever”, achaste que os conteúdos apresentados (jogos e ferramentas...) estavam adequados à tua idade?

Em relação ao site "Bora lá escrever", achaste que os conteúdos apresentados (jogos e ferramentas...) estavam adequados à tua idade?

18 respostas



Os alunos consideraram o site bastante adequado à idade deles: 17 alunos atribuem pelo menos nível 4 ao grau de adequação dos conteúdos do site à idade.

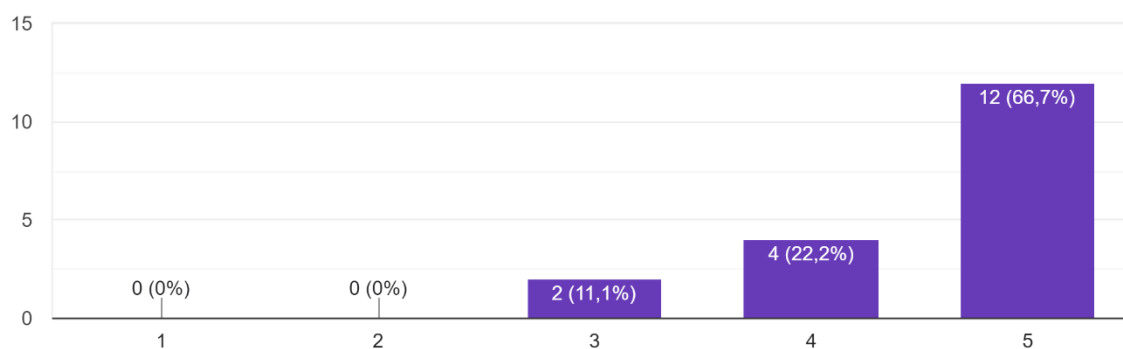
Pergunta 5

Figura 10

Resposta à questão 5 – Achas que as ferramentas digitais que usaste facilitam a escrita?

Achas que as ferramentas digitais que usaste facilitam a escrita?

18 respostas



Os alunos consideraram que as ferramentas digitais usadas facilitaram a escrita, com a totalidade das respostas positiva, e a maioria 88,9% (N=16) das respostas a posicionar-se em

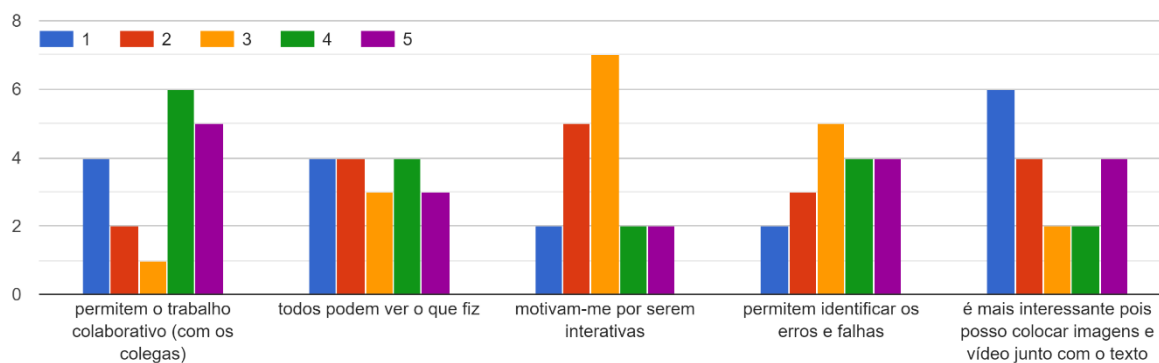
níveis 4 e 5 de satisfação.

Pergunta 6

Figura 11

Resposta à questão 6 – O que achas mais interessante no uso das tecnologias digitais?

O que achas mais interessante no uso das tecnologias digitais na escrita? Ordena pela tua preferência



O que reuniu a maioria da preferência dos alunos foi “permitem trabalho colaborativo”, seguido de “permitem identificar os erros e as falhas”. Depois, “todos podem ver o que fiz” e “motivarem por serem interativas”. A preferência menos selecionada foi “é mais interessante pois posso colocar imagens e vídeo junto com o texto”.

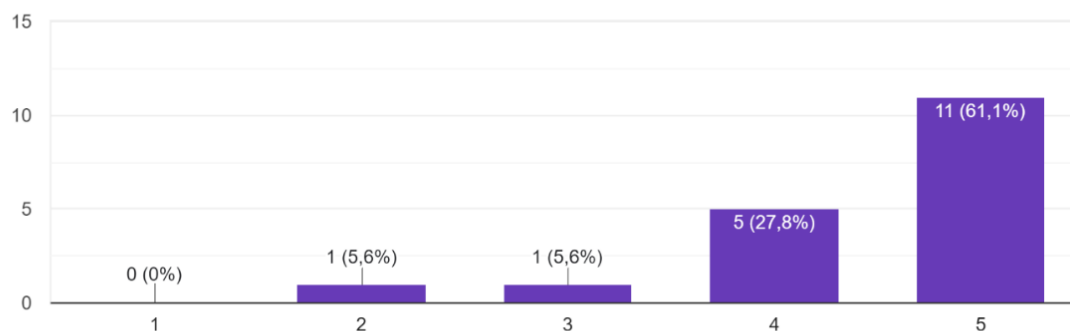
Pergunta 7

Figura 12

Resposta à questão 7 – Consideras que melhoraste as tuas capacidades de escrita?

Consideras que melhoraste as tuas capacidades de escrita?

18 respostas



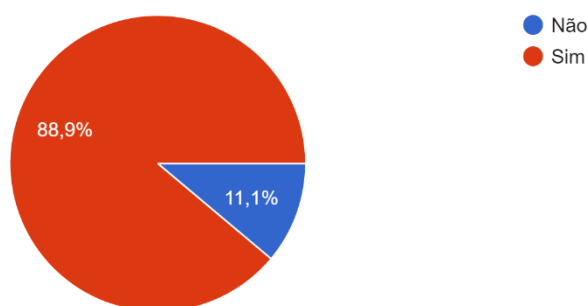
À exceção de um aluno, todos consideraram que melhoraram as suas capacidades de escrita.

Pergunta 8

Figura 13

Resposta à questão 8 – Gostas agora mais de escrever do que gostavas antes desta experiência?

Gostas agora mais de escrever do que gostavas antes desta experiência?
18 respostas



À exceção de um aluno, todos consideraram que gostam agora mais de escrever. Se fizermos a correlação com a entrevista, há um aluno que faz a mesma afirmação justificando que continua a gostar muito de escrever.

Pergunta 9

Pergunta aberta sobre a atividade que mais lhes agradou e por que motivo?

Estas respostas abertas foram alvo de uma análise de conteúdo temática por frequência.

Tabela 8

Respostas à questão 9 – pergunta aberta sobre a atividade que mais foi do agrado deles e justificação.

Atividades	Frequência de resposta
Realizar o escape room, procurando a imaginação	6
Escrever uma página de diário	4
Escrever a carta	4
Escrever a história de amor	3
Partilhar os textos	1

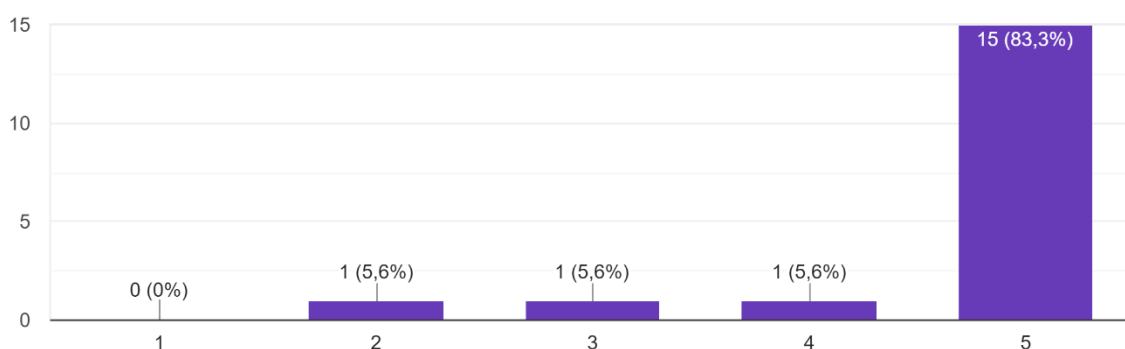
Realizar o *escape room* (atividade 1) foi a atividade de maior agrado, seguida, em ex aequo, da página do diário e da carta (atividades 3 e 4). A primeira atividade era a mais lúdica porque ao desvendarem uma série de enigmas chegavam à palavra imaginação. Os alunos também consideraram lúdica a escrita das cartas e do diário. O carácter lúdico das atividades a revelar-se a maior preferência dos alunos.

Pergunta 10

Figura 14

Resposta à questão 10 – Achaste interessante as aulas leccionadas pela professora bibliotecária?

Achaste interessante as aulas leccionadas pela professora bibliotecária?
18 respostas



A maioria dos alunos consideraram interessantes as aulas lecionadas pela professora bibliotecária. Foram aulas que saíram da normalidade para eles. Usaram o computador e escreveram de forma lúdica e criativa. As atividades estavam desenhadas para os envolver e eles sentiram isso.

Pergunta 11

Tabela 9

Respostas à questão 11 – Pergunta aberta sobre um aspeto positivo.

Categorias	Frequência de resposta
Facilidade em realizar as atividades	3
Escrever os textos	3
Estímulo da criatividade	2
Uso do computador	2
Pesquisar facilita a escrita	2
Carácter lúdico	2
Partilha dos textos	1

Os alunos referem aspectos como a percepção da aprendizagem, o carácter lúdico e criativo das atividades, a socialização da escrita (partilha que permite comentários) e o impacto das tecnologias (o seu uso, o detectar erros) de forma positiva.

Pergunta 12

Tabela 10

Respostas à questão 12 – Pergunta aberta sobre um aspeto negativo.

Categorias	Frequência de resposta
Dificuldades no uso das tecnologias	3
Preferência pelo analógico	1
A atividade 1 (escape room)	1
A atividade 2 (história de amor)	1
Estimula o pensamento	1
Não houve	11

Mais de metade dos alunos não refere aspetos negativos.

Os aspetos negativos que mencionam prendem-se com as dificuldades que sentem no uso da tecnologia (falta de prática de escrita no computador) ou com as suas preferências pessoais quer quanto às atividades realizadas, quer à escrita manual.

Resultados dos Inquéritos por Entrevista

Foi realizada uma entrevista a um grupo de quatro alunos (A1, A2, A3 e A4) que se voluntariou para o efeito e à docente titular de turma (D). apresentamos uma tabela (Tabela 11) com a análise por frequência de cada categoria e subcategoria que resultaram da análise temática.

Tabela 11

Frequência das categorias e subcategorias decorrentes da análise das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Frequência	Excertos exemplificativas
Adesão à escrita	Tema	3	A4: “Às vezes aparecem algumas mais difíceis ou que são mais de pensar e quando são de extensão maior: As composições são um bocadinho mais complicadas dependendo

			do tema.”; A1: “É, depende do tema!”
	Regularidade	4	A1: “Sim, costumamos escrever exercícios de português que aparecem no manual ou continuarmos o texto ou no caderno de fichas de Português aparecem exercícios de escrita.”; A3: “Costumamos escrever duas a três vezes por semana.” D: “Eu costumo fazer isso (trabalhar a escrita) desde tenra idade.”
Adesão à escrita criativa	Lúdico	4	A2: “Acho que assim com tópicos e fazendo aquelas adivinhas como os dados era mais fácil.”; A1: Foi muito divertido!” A3: “Achei engraçado.”
	Criativo	4	A2: “Algumas pessoas da turma podem não ser tão criativas, mas quando nós fizemos estas aulas elas foram criativas!”; “Também fizeram textos muito grandes que não fazem normalmente. (...) Eu acho que com as suas aulas os alunos têm muito mais criatividade.
TIC incentivam a escrita	Envolvimento nas tarefas	5	A1: “Incentivou a escrever muito, porque é outra forma de escrever - usar tecnologia mesmo para escrever!” A3: “É importante também pesquisarmos para depois conseguirmos desenvolver a escrita.”

A2: “Incentiva a escrever! Acho que como preferem o computador acho que as incentiva mais a escrever.”

A4: “O computador tem vários sites que nós podemos aceder para treinar a escrita.”

D: “Muito motivados sim! Então eu via: empolgados! Eu via aquela azáfama toda!”;
Claro, mais motivados. Motivados e acho que foi produtivo, sim sim! Muito produtivo, mesmo com pouco tempo!”; “Mais interessante: dinamiza mais aula, sim!”

Partilha/ visibilidade	5	A1: “Ver os trabalhos dos outros e depois consegui comentar. Muito giro!” D: “Viste pela minha reação que eu estava muito entusiasmada a ler aquilo tudo e eles também!”
Colaboração	5	A1: “O melhor foi as pessoas poderem comentar sobre o que os outros tinham feito.”
Detecta erros	4	A1: “Eu gosto mais agora porque dou menos erros.” A2: “Eu gosto mais de escrever com as tecnologias porque elas veem os erros que nós damos e não vemos nas folhas.”

Nota: a contagem de ocorrência foi feita por entrevista, num máximo de 5, correspondente aos 5 entrevistados.

Resultados do Pré-teste e Pós-teste

Apresenta-se de seguida, na tabela 11, as classificações obtidas pelos alunos no pré e pós-testes e a comparação dos resultados.

Tabela 12

Grelha de classificação do pré-teste e do pós-teste e comparação dos resultados

4.º ANO	Pré-teste						Escrita	Pós-teste						Escrita	Comparação dos resultados
	Tema e Tipologia	Coerência e Adequação da	Estrutura e coesão	Morfologia e Sintaxe	Repertório vocabular	Ortografia		Total	Tema e Tipologia	Coerência e Adequação da	Estrutura e coesão	Morfologia e Sintaxe	Repertório vocabular		
N.º	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	5	5	30	
1	4	3	3	4	3	1	18	3	3	3	4	4	2	19	↑
2	4	3	2	3	3	4	19	4	4	4	4	4	4	24	↑
3	4	4	3	3	3	4	21	5	5	5	4	4	4	27	↑
4	5	4	4	4	4	4	25	5	5	5	4	4	4	27	↑
5	2	2	3	2	2	2	13	3	2	3	3	3	2	16	↑
6	3	3	2	3	3	2	16	3	2	3	4	3	4	19	↑
7	3	3	3	3	3	1	16	4	4	3	3	3	2	19	↑
8	3	3	4	3	3	2	18	4	4	3	3	3	4	21	↑
9	4	3	3	3	3	4	20	5	4	3	4	4	4	24	↑
10	4	4	5	5	4	5	27	4	4	5	5	5	5	28	↑
11	4	3	3	3	3	2	18	4	3	4	3	4	3	21	↑
12	3	3	3	4	3	4	20	5	4	4	3	3	4	23	↑
13	3	4	3	3	3	4	20	4	3	3	3	3	4	20	→
14	4	4	4	4	3	2	21	4	4	4	4	3	4	23	↑
15	4	4	3	4	3	3	21	4	4	4	3	4	5	24	↑
16	3	3	3	3	3	3	18	4	3	3	3	3	4	20	↑
17	4	4	4	5	4	4	25	4	4	4	5	4	5	26	↑
18	4	4	3	4	4	4	23	4	3	3	4	4	5	23	→
Média	4	3	3	3	3	3,5	20	4	4	3,5	4	4	4	23	↑

Os alunos tiveram um bom desempenho nos dois testes. Mesmo assim, o pós-teste apresentou uma melhoria do desempenho dos alunos. Apenas dois alunos mantiveram os resultados iguais. Os restantes mostraram uma evolução positiva.

Os alunos revelaram um melhor desempenho em todos os parâmetros, à exceção do “Tema e Tipologia”, que se manteve com um bom nível.

“Coerência e Adequação”, “Morfologia e sintaxe” e “Repertório Vocabular” melhoraram um nível. “Estrutura e Coesão” e “Ortografia” melhoraram meio nível.

CONCLUSÃO

Apresentamos de seguida as conclusões a que chegámos, bem como as limitações deste trabalho e as propostas de trabalho futuro.

Discussão dos resultados obtidos

Considerando o problema inicial que suscitou esta investigação - compreender de que forma as tecnologias digitais podem contribuir para a promoção e desenvolvimento da escrita criativa em alunos do primeiro ciclo do ensino básico (4.º ano), aplicámos um cenário de aprendizagem que fizesse os alunos terem contacto com atividades de escrita criativa, usando metodologias centradas no aluno em que o digital é uma ferramenta pedagógica.

Relativamente às questões que levantámos, eis as respostas que obtivemos.

O que caracteriza a atual relação dos alunos com a escrita criativa?

Para responder a esta questão detivemo-nos na frequência e tipo de atividades de escrita que os alunos realizam em sala de aula. Constatamos que estes alunos realizam atividades uma a duas vezes por semana; quanto ao tipo de atividades que realizam, não são atividades de escrita criativa: realizam atividades do manual ou livro de fichas, como continuação de textos, respostas a questões e resumos, maioritariamente à mão;

No que concerne a sua relação com a escrita, os alunos gostam de escrever, não acham desagradável, mas alguns não gostam de textos longos, exceto se o tema for do seu interesse.

Sabemos tratar-se de alunos com um bom desempenho académico e que trabalham regularmente a escrita. A regularidade é apontada por Pereira (2000) como um fator importante para levar os alunos a aderirem às tarefas de escrita e inserem-se no princípio apontado por Barbeiro e Pereira (2007) de “ensino que proporcione uma prática intensiva”.

A importância do tema já havia sido referida por Lopes (2019) como um fator indutor para a prática da escrita ou, colocado de outra forma por Bach (2001), a importância da

instrução indutora.

A aplicação do projeto foi a primeira vez que colocou estes alunos em contacto com estratégias próprias da escrita criativa e a adesão deles foi total, realizando todas as atividades propostas com entusiasmo (muitas vezes abdicando de parte do intervalo para concluir a tarefa). Nos inquiridos referem como aspeto positivo o carácter lúdico e criativo das atividades de escrita criativa que realizaram. Este carácter lúdico é enfatizado como um elemento muito importante no desenvolvimento da imaginação da criança, no estímulo da criatividade (Rodari, 2004) e ele enforma a maior parte das estratégias da escrita criativa.

Podemos concluir que uma vez expostos à escrita criativa os alunos se sentem motivados para a prática da escrita e mostram interesse na realização das tarefas que a escrita criativa promove, o que vem em linha com os estudos (Bach, 2001; Barros, 2008; Leitão, 2008; Pereira & Cardoso, 2013).

Qual é o impacto das tecnologias digitais na promoção e desenvolvimento da escrita criativa?

Os alunos que participaram no projeto não usam com frequência o computador e quando o fazem é quase sempre por motivos escolares. Essa falta de prática esteve presente no decorrer das sessões e é até apontada como um aspeto negativo por parte dos alunos. No uso semanal, regular, que fazem com o computador, realizam algumas pesquisas, quizzes e digitalizam textos no Word ou equivalente.

Trabalhar a escrita de uma forma mais consistente e planeada, dentro de um cenário de aprendizagem, foi algo completamente novo para eles. Gostaram muito do projeto, consideraram as atividades bem organizadas e sentiram que estas incentivaram a criatividade e a escrita. Avaliaram a utilização do site como muito positiva.

Gostaram de usar tecnologias para escrever, tendo referido que nunca tinham utilizado ferramentas semelhantes antes. Todos consideraram que as ferramentas utilizadas facilitam a

escrita, o que é corroborado pelos estudos (Alawdat, 2021; Beam & Williams, 2019; Pereira, 2004; Rønningsbakk, 2022; Tavares Barbeiro, 2011; Zoch et al., 2014). Gostaram de fazer pesquisas e realizar as atividades propostas, sentindo-se envolvidos no processo.

Consideraram como o ponto alto poder ver e comentar o trabalho dos colegas. Aliás, no questionário apontaram como suas preferências as tecnologias digitais “motivarem por ser interativas” e “permitir o trabalho colaborativo”. A socialização da escrita (partilha que permite comentários) e o impacto das tecnologias (o seu uso, o detectar erros) são apontados como aspetos positivos. Estes aspetos, apesar dos resultados em sentido oposto obtidos pelo estudo de Lopes (2019), são dos que os estudiosos apontam como mais motivadores para os alunos (Barbeiro, 2013; Beam & Williams, 2019; Pereira 2004; Tavares & Barbeiro, 2011). Os estudos de Pereira (2013) e de Damas (2006) também demonstram a importância da visibilidade que as TIC dão aos textos e que foi tão do agrado dos alunos e docente participantes neste estudo, o que se confirmou também nas entrevistas.

O impacto das tecnologias digitais na promoção e desenvolvimento da escrita criativa foi bastante positivo pois permitiu estratégias diferenciadoras e inovadoras, levando alunos que não eram tão criativos a mostrarem-se mais criativos com essas aulas e a escreverem textos maiores do que o habitual. Os estudos têm apontado que escritores mais relutantes deixam de o ser quando usam as TD (; Beam & Williams, 2019; Rønningsbakk, 2022).

Os alunos consideram que as TIC fazem parte da sua vida e por isso gostam naturalmente das tecnologias, o que também é apontado por muitos autores (Costa, 2011; Horta et al., 2017; Kirschner & Bruyckerec, 2017; Prensky, 2001).

Outro impacto positivo é que tecnologia facilitou a escrita, pois permite identificar erros e realizar pesquisas. Os alunos referenciaram estes dois aspetos e os resultados da comparação do Pré Teste e do Pós Teste vêm confirmar que os alunos melhoraram a ortografia, a morfologia e sintaxe e o vocabulário. Como o computador mostra os erros (ortográficos e gramaticais) eles passaram a dar mais atenção a esse aspeto, o que também já

havia sido focado pelos estudos (Beam & Williams, 2019; Damas, 2006; Pereira, 2013).

As TIC tornam a escrita mais apelativa e dinamizam a aula - foi a conclusão a que chegou a professora titular. Os alunos também se sentiram envolvidos e motivados.

Os dados recolhidos permitem-nos dizer que o impacto é bastante positivo e corroboram os estudos.

A tecnologia potencia ou não a escrita criativa?

Todos os alunos, à exceção de um, consideram que melhoraram as suas capacidades de escrita e que gostam agora mais de escrever do que antes da implementação do projeto.

A docente titular de turma observou uma evolução clara na escrita dos alunos ao longo do processo e percebeu que os alunos estavam mais motivados para a escrita e produziram trabalhos com qualidade. Estas afirmações são corroboradas pelos trabalhos finais dos alunos nas diferentes etapas e que estão disponíveis para consulta (<https://mariselaxxi.wixsite.com/escrita-fascinante/aulas>). Também os resultados comparativos do pré-teste e do pós-teste confirmam essa melhoria no desempenho dos alunos, na grande maioria dos parâmetros avaliados.

O potencial das tecnologias é enorme no que concerne o ensino da escrita (e da escrita criativa, em particular) pois estimulam a criatividade, dão visibilidade ao texto, ampliam os públicos, permitem trabalho colaborativo, ajudam em todas as fases do processo de escrita, possibilitam a criação de novos géneros textuais, recorrentemente multimodais (Beam & Williams, 2019; Edwards-Groves, 2012). As TD exponenciam as possibilidades da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Em suma, o presente estudo leva-nos a afirmar que a tecnologia pode efetivamente potenciar a escrita criativa, melhorando o desempenho dos alunos relativamente à competência da escrita criativa, mostrando-se em linha com os estudos por nós referenciados no enquadramento teórico. Mas isso só acontecerá se os docentes verdadeiramente a usarem

de forma pedagógica (Jonassen, 2007).

Limitações do estudo e trabalho futuro

Uma das limitações que tivemos para a realização do estudo foi o facto de termos definido os participantes por conveniência e estarmos condicionados ao tempo que a docente titular de turma nos cedeu.

Outra, foi o estudo aqui apresentado não ter abarcado a parte da revisão textual e reescrita, pois não era esse o nosso foco e isso implicaria um estudo muito mais prolongado no tempo. No entanto parece-nos desejável a realização de estudos que alargassem o nosso e pudessem passar por todas as fases do processo de escrita, destacando a criativa, e levassem mesmo a propostas de cenários de aprendizagem que pudessem ser replicados nas nossas salas de aula.

Este estudo também veio reiterar a necessidade da formação contínua de professores. Contudo não defendemos que essa formação se faça na área da capacitação das TIC, com uma ligação ao currículo pouco estruturada e pouco trabalhada. O que consideramos pertinente é a existência de formação creditada nas áreas didáticas específicas em que naturalmente as estratégias pedagógicas usadas integrem as TIC, capacitando os docentes para o efeito. Isto pode passar pela realização de estudos com a finalidade de construção desses programas.

Segundo Amado (2013, p. 28) “Investigar em educação e no quadro das ciências sociais implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral.” Esperemos ter contribuído, ainda que sendo apenas um grão de areia, com este limitado trabalho para esse fim.

Referências

- Alawdat, M. (2021). Multilingual Writing in Digital World: The Necessity for Reshaping Teaching. In book: Futuristic and Linguistic Perspectives on Teaching Writing to Second Language Students (pp.84-101). DOI:10.4018/978-1-7998-6508-7.ch006
- Alves, F. (2015). Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática (2ª. Edição). DVS Editora.
- Amabile, L. R. (2020). Do que estamos falando quando falamos de escrita criativa. Criação e Crítica, n. 28, pp. 132-149: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>
- Amado, J. (2013). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, M. (2001). Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade Educational research: Seeking rigor and quality. Cadernos de Pesquisa, 113, 51–64. Directory of Open Access Journals. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>
- Bach, P. (2001) O prazer na escrita. Asa.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). Ensino da escrita: A Dimensão Textual. ME DGIDC. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Barbeiro, L. F. (2013) Comentários em blogues: subproduto ou subgénero ao serviço da aprendizagem? In Pereira, L. Á. & Cardoso, I. Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos. UA Editora. pp. 291- 301.
[<https://cms.ua.pt/editora/?q=node/172>;
http://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf]
- Bardin, L. (1994). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Barros, E. (2008). Feito e dito: Escrita criativa – uma janela aberta para um novo mundo. Noesis n.º 72, pp. 34-37.

- Beam, S. & Williams, C. (2019). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education*. Volume 128, January 2019, Pages 227-242.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.024>
- Cardoso, M. I. A. (2009). A relação com a escrita extra-escolar e escolar: Um estudo no Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/1476>
- Cerrillo, P. C. (2008). A escrita criativa dos alunos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4(2), 177-191.
- Conselho de Ministros. (2020). Resolução do Conselho de Ministros 30/2020 (Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital).
- Costa, D. (2018). A Formação de professores e a integração curricular das TIC. Dissertação de Mestrado, IE Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37754>
- Costa, F. A. (2011). Digital e Currículo no início do Século XXI. *Aprendizagem (In)Formal Na Web Social*, 119–142. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4229>
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na Educação: O Professor como Agente Transformador*. Santillana.
- Costa, F. A., Viana, J., Trez, T., Gonçalves, C., & Cruz, E. (2017). Desenho de Atividades de Aprendizagem baseado no Conceito de Aprender com Tecnologias. *Challenges 2017 - X Conferência Internacional de TIC Na Educação*, 409–425.
<https://www.researchgate.net/publication/318116313>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. P. (2006). *Tecnologia educativa e currículo : caminhos que se cruzam ou se bifurcam?* <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6468>

- Cruz, E., & Costa, F. A. (2011). Metas de aprendizagem na área das TIC: desafios, oportunidades e implicações para o desenvolvimento curricular. XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, 1585–1596.
https://www.researchgate.net/profile/Elisabete-Cruz/publication/272564480_Metas_de_aprendizagem_na_area_das_TIC_desafios_oportunidades_e_implicacoes_para_o_desenvolvimento_curricular/links/54e8d9ee0cf27a6de10faf19/Metas-de-aprendizagem-na-area-das-TIC-desafios-oportunidades-e-implicacoes-para-o-desenvolvimento-curricular.pdf
- Damas, M. M. (2006). Desenvolvimento da escrita criativa através de webquests no 1º CEB. Tese de mestrado. Mestrado em Multimédia em Educação. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4775>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens (2ª ed.). Artmed.
- Denzin, N., Lincoln, Y., Giardina, M. & Cannella, G. (2024). The SAGE handbook of qualitative research (6ª ed.). SAGE.
- Edwards-Groves, C. J. (2011). The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49–64.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2010.523468>
- Edwards-Groves, C. J. (2012). Interactive Creative Technologies: Changing learning practices and pedagogies in the writing classroom. *Australian Journal of Language & Literacy*, 35(1), 99–113.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco. (Eds.). *Fazer investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto Editora.

- Gomes, I. S. & Caminha, I. O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento*, 20(1), 395–411. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>.
- Horta, M.; Costa, D.; Cruz, E.; Freitas, J.; Torres, J.; Valente, L.; Espadeiro, R. (2017). Literacias Digitais. Proposta Curricular de Aprendizagens Essenciais para o 2.o e 3o ciclos (5.o, 6.o, 7.o, 8.o e 9.o anos). 10.13140/RG.2.2.35240.72968.
- Huisman, A. (2009). Objectos de Aprendizagem: Catalisadores de uma aprendizagem significativa (não publicado). Universidade de Lisboa.
- Jonassen, D. H. (2007). O que são ferramentas cognitivas? . In *Computadores, Ferramentas cognitivas* (pp. 15–34). Porto Editora.
<https://elearning.ulisboa.pt/mod/resource/view.php?id=216367>
- Kirschner, P. A., & Bruyckerec, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Leitão, N. (2008). Questões e razões: as palavras também saem das mãos. *Noesis* N. 72 pp. 30-33
- Lopes, C. (2019). Escrita e TIC: Práticas escolares e extraescolares no ensino básico. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/27630>
- Lucas, M. & Bem-haja, P. (2024). Estudo de avaliação do efeito do “Projeto de Capacitação dos Docentes em Competências Digitais”. Ministério da Educação.<https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2024/375-142768445f59be426e004ed26752c4d2.pdf>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). DigCompEdu: Quadro europeu de competência digital para educadores. UA Editora – Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/24983>

- Mancelos, J. (2010). *Introdução à escrita criativa*. Edições Colibri
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf
- Matos, J., Pedro, A., & Piedade, J. (2019). Integrating Digital Technology in the School Curriculum. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(21), 4–15. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i21.10863>
- Mayer, R. E. (2009). Teoria cognitiva da aprendizagem multimédia. In Miranda, G. (Org.). *Ensino online e Aprendizagem Multimédia* (pp. 207–237). Relógio d’Água Editores.
- Meireles, M. T. (2003). *A arca dos contos: Jogos de cartas para estimular a criatividade e o gosto pela leitura*. Apenas Livros.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português 4.º ano, 1.º ciclo do ensino básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação: 1,º Ciclo do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ERTE/oc_1_tic_1.pdf
- Miranda, G. (2009). *Concepção de Conteúdos e Cursos Online*. Em G. Miranda (Org.), *Ensino online e aprendizagem multimédia* (pp. 81–110). Relógio D’Água.

- Miranda, S. (1993). *Escrever é divertido: Atividades lúdicas de criação literária* (2ª ed.). Papyrus.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa*. Temas e Debates.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Relógio d'Água.
- Pedro, N., Santos, C., & e Mattar, J. (Coords.) (2023). *Competências Digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual*. (Coleção Educação XXI). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]
- Pereira, L. Á. (2004). Ler e escrever na escola “primeira” (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos. *Calidoscópico*, 2(1), 43-47
<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6480>
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (Coord.). (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro: UA Editora. ISBN: 978-972-789-358-4.
[\[https://cms.ua.pt/editora/?q=node/172;](https://cms.ua.pt/editora/?q=node/172)
http://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em português: Didáticas e práticas*. Edições ASA
- Pereira, T. (2013). *O blogue no 1.º ciclo, um incentivo ao desenvolvimento da escrita criativa*. Tese de mestrado. IE Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/10208>
- Pestana, T., & Pacheco, J. A. (2013). Currículo, tecnologias e inovação : para uma discussão da aprendizagem em contextos educacionais. *Revista Linhas*, 14(27), 45–58.
<https://doi.org/10.5965/198472381427201345>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi:
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rodari, J. (2004). *Gramática da fantasia: Introdução à arte de contar histórias*. Caminho.

- Rønningsbakk, L. (2022). Innovative Technologies and Learning: 5th International Conference, ICITL 2022, Virtual Event, August 29–31, Proceedings Pages 231 – 240. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15273-3_26
- Santos, M. F. & Serra, E. (2010). Quero ser escritor: Manual de escrita criativa para todas as idades. Oficina do Livro.
- Santos, M. F. (2019). Razões para escrever. NósNaLinha.
- Tavares, C. F., & Barbeiro, L. F. (2011). As implicações das TIC no ensino da língua. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf
- Vygotsky, L. (2009). A imaginação e a arte na infância. Relógio d'Água.
- Zoch, M., Langston-DeMott, B., & Adams-Budde, M. (2014). Creating digital authors. Phi Delta Kappan, 96(3), 32-37. <https://doi.org/10.1177/0031721714557450>
- Zuo, M.; Kong, S.; Ma, Y.; Hu, Y.; Xiao, M. (2023). The Effects of Using Scaffolding in Online Learning: A Meta-Analysis. Educ. Sci. 2023, 13, 705.
<https://doi.org/10.3390/educsci13070705>

Anexos

Anexo A – Pré teste

Escrita (Pré teste)

Fonte: Prova 41/ 2ª fase/ 2014:

https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/04/port_41_1C_2F_2014.pdf

Lê o texto. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

A menina Leontina, nascida e criada numa cabana no meio da floresta, andava muito indecisa: não sabia se havia de ser bruxa, se havia de ser fada. Uma das duas coisas, pelo menos, teria de ser, porque uma estrela sua amiga, numa noite de céu claro, lhe dissera ao ouvido que estava destinada a ter um futuro assim.

O pai era lenhador e trabalhava de sol a sol para nunca faltar o pão aos filhos, que brincavam alegres à volta da cabana de madeira branca. E Leontina sentava-se pensativa, numa clareira¹ que ficava perto do riacho, e dava por si a interrogar-se: será melhor ser fada ou ser bruxa?

Todos os amigos que tinha, a começar pelos animais minúsculos que viviam na casca e nas copas das grandes árvores carregadas de frutos, lhe diziam sem hesitar:

– Nem penses em ser bruxa, porque ser bruxa é uma coisa horrível. Fica-se feio e mal-humorado. Vive-se a vida inteira com maus fígados², a estragar a alegria das outras pessoas. Ser fada é muito melhor, porque as fadas são boas pessoas, alegres e amigas dos seus amigos.

Leontina ouvia-os com a maior atenção, mas, lá no fundo, sabia que não era bem assim: a sua experiência dizia-lhe que havia fadas más e bruxas boas. Difícil era explicá-lo aos animais seus amigos, de maneira que o pudessem entender. Se eles quisessem, até podia dar exemplos: a fada Botão de Rosa não tinha ajudado os animais durante a seca, enquanto a bruxa Felismina Carrancuda passara semanas a tentar inventar a maneira de fazer chover. Portanto, não se podia dizer que as bruxas fossem sempre más e as fadas sempre boas.

O que mais preocupava Leontina era não saber ao certo de que forma é que uma pessoa se torna fada ou bruxa, de que modo se dá a transformação e ainda a maneira de

aprender as palavras mágicas, aquelas que permitem mudar o sol em chuva, a água em fogo, a neve em areia fina, as pessoas em animais e vice-versa³.

Inquieta, chamou a estrela sua amiga, numa noite de luar transparente, para lhe perguntar como é que tudo aquilo se iria resolver. A estrela, que já estava a dormir muito sossegada em cima de um fofo e morno colchão de nuvens prateadas, desceu à clareira, com um olho aberto e outro fechado, e confessou que não sabia dar resposta à pergunta. Leontina mais inquieta ficou ainda, mas não se atrapalhou. Começou a ouvir o murmúrio dos riachos, do vento nas folhas das árvores e a aprender com eles os segredos mais antigos e mais secretos. E um dia decidiu: serei ao mesmo tempo bruxa e fada, terei uma vassoura que será também varinha de condão e assim conhecerei o lado mau e o lado bom de todas as coisas.

José Jorge Letria, «Leontina, Fada e Bruxa», Histórias do Arco-Íris, Livros Horizonte, 1983

VOCABULÁRIO

1 clareira – espaço sem árvores numa floresta.

2 maus fígados – mau feitio.

3 vice-versa – o contrário

Na história que leste, uma menina chamada Leontina quis ser bruxa e fada ao mesmo tempo.

Escreve a continuação da história, na qual contes uma situação difícil que Leontina teve de solucionar com a ajuda da sua vassoura, que tinha poderes mágicos.

No teu texto, debes:

- escrever um título adequado;
- descrever o local onde decorre a ação;
- incluir um momento de diálogo;
- utilizar um mínimo de 90 palavras.

Organiza bem o teu texto.

Anexo B – Pós-teste

Escrita (Pós-teste)

Fonte: Prova 41/ 1ª fase/ 2014:

https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/04/port_41_1C_1F_2014.pdf

Lê o texto. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

Todas as manhãs, ao acordar, enquanto se espreguiçava, o Sol pensava na quantidade de tarefas que tinha para fazer até chegar a hora de adormecer de novo. Nem sempre se levantava bem-disposto; quando tal acontecia, pedia às nuvens que o cobrissem até se sentir capaz de espalhar o seu calor sobre a Terra. Mas, quando acordava feliz e com força, abraçava toda a natureza com os seus longos braços quentes e fazia-a transbordar de alegria.

Apesar da sua força e da sua alegria, num canto do mundo havia uma enorme floresta, escura e fria. Era uma floresta tão densa e escura que os homens nunca se tinham atrevido a explorá-la e nos ramos das árvores nunca cantara um único pássaro. Era uma floresta muito triste, carregada de mistério.

O Sol pensava muitas vezes nela e zangava-se. Estava habituado a que nada, à face da Terra, se lhe negasse. E mesmo no pino do verão, quando nada nem ninguém conseguia resistir ao abraço dos seus raios, a floresta mantinha-se impenetrável¹. Então punha-se vermelho de fúria e despedia² os seus raios mais fortes. Tudo parecia arder à sua volta. Mesmo assim, a floresta repelia-o³. Era uma guerra terrível.

Até que um dia, um pássaro, descuidado, deixou cair uma semente bem no sítio em que as árvores, velhas e negras, principiavam. Era primavera e distraía-se muito, porque andava enamorado e, quando se deu conta, a semente rolara, enovelada⁴ nas folhas secas. E desaparecera dentro da escuridão de inverno da floresta.

Era uma gorda semente de girassol. Caiu no escuro, por entre uma camada de fetos secos e musgos ainda húmidos, e o seu peso fê-la penetrar a terra. O pouco calor que chegava do vale contíguo⁵ fê-la germinar e um minúsculo raio⁶ de luz foi suficiente para que um robusto⁶ caule e uma folha larga despontassem⁷ da terra, porque todos sabem que o girassol é uma planta lutadora. E, quando se apanhou cá fora, desatou a crescer virada para a luz, isto é, na direção do vale.

E, rapidamente, a flor brotou, amarelíssima, na direção do Sol.

Nessa noite, apesar de se ter deitado, como sempre acontecia, o Sol não pregou olho. Não conseguia deixar de pensar no girassol ameaçado pela floresta.

E no dia seguinte acordou com um plano. Logo que a névoa da manhãzinha se levantou, mandou embora as nuvens para poder brilhar com mais alegria e atirou com todos os seus raios na direção do vale. O seu calor e a sua luz tiveram tanta força que os pássaros desataram a cantar, as rãs coaxaram nos charcos e até os esquilos e os coelhos fizeram uma dança no meio da relva.

Então, uma música nunca ouvida envolveu a floresta. Era um som misterioso, muito grave e profundo, que vinha da terra e penetrava docemente todo o espaço.

Os animais estremeceram, calaram-se. Ficaram suspensos, à espera de um milagre. E o milagre concretizou-se. Os velhos troncos secos, escuros e tristes não resistiram: romperam em milhares, milhões, uma infinidade de folhinhas, tenras como seda e brilhantes como pequenas pérolas. E toda a floresta se abriu finalmente para o Sol.

Teresa Saavedra, «Uma Semente de Girassol», Contos Que o Vento Soprou, Porto, Civilização Editora, 2008
(texto com supressões)

VOCABULÁRIO

1 impenetrável – fechada; onde não é possível entrar. 2 despedia – lançava. 3 repelia-o – afastava-o. 4 enovelada – enrolada em bola ou em novelo. 5 contíguo – que se encontra junto a alguma coisa. 6 robusto – forte. 7 despontassem – nascessem.

Na história que leste, a floresta transformou-se, porque se abriu ao Sol.

Escreve uma história, na qual contes o que aconteceu quando o pássaro e o girassol se encontraram depois da transformação da floresta.

No teu texto, deves:

- escrever um título adequado;
- descrever as duas personagens;
- incluir um momento de diálogo;
- utilizar um mínimo de 90 palavras.

Organiza bem o teu texto.

Anexo C - Rubrica do pré-teste

Fonte: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/04/port_41_1C_2F_2014_cc.pdf

GRUPO III

ESCRITA

PONTUAÇÃO PARÂMETROS		DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
		5	4	3	2	1
Tema e Tipologia	A	Cumprimento integralmente a instrução no que se refere a:		Cumprimento parcialmente a instrução no que se refere ao tema e ao tipo de texto.		Segue a instrução de forma insuficiente no que se refere ao tema e ao tipo de texto. OU Cumprimento apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).
		<ul style="list-style-type: none"> tema (uma situação difícil que a personagem principal solucionou com a ajuda de uma vassoura com poderes mágicos); tipo de texto – texto narrativo com, pelo menos, uma sequência descritiva e um momento de diálogo. 				
		<p>Produz um discurso coerente, com informação adequada ao tema e com encadeamento lógico.</p>	N Í V E L	Produz um discurso globalmente coerente, com desvios, redundâncias ou omissões que não afetam a lógica do conjunto.	N Í V E L	Produz um discurso inconsistente, com informação pouco adequada, não requerida, ambígua ou confusa.
		<p>Redige um texto em que respeita plenamente os aspetos solicitados (título e acontecimentos), integrando, de forma adequada, uma sequência descritiva e um momento de diálogo.</p>		Redige um texto em que respeita parcialmente os aspetos solicitados, com alguns desvios e/ou com alguma ambiguidade.		Redige um texto que desrespeita quase totalmente os aspetos solicitados.
		<p>Redige um texto com:</p> <ul style="list-style-type: none"> uma estrutura bem definida, segmentando as unidades de discurso (com parágrafos, com períodos...) e utilizando adequadamente os sinais de pontuação; coesão, utilizando os mecanismos adequados: <ul style="list-style-type: none"> retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos. 		<p>Redige um texto com:</p> <ul style="list-style-type: none"> uma estrutura satisfatória, apresentando algum desequilíbrio na segmentação das unidades de discurso, e utilizando os sinais de pontuação sem seguir sistematicamente as regras; descontinuidade na utilização dos mecanismos de coesão. 		<p>Redige um texto com:</p> <ul style="list-style-type: none"> uma estrutura pouco satisfatória, utilizando os sinais de pontuação de modo aleatório; frequentes ruturas na utilização dos mecanismos de coesão.
		<p>Manifesta segurança na construção de frases, evidenciando domínio de regras de concordância, de propriedades de seleção, de flexão e de ordem de pa avras.</p>		I N T E R C A L A R		Manifesta alguma segurança na construção de frases, apresentando incorreções pontuais no domínio de regras de concordância, de propriedades de seleção, de flexão e de ordem de palavras.
<p>Recorre a estruturas sintáticas complexas na estruturação dos períodos.</p>	Recorre a algumas estruturas sintáticas complexas na estruturação dos períodos.	Recorre a um leque muito limitado de estruturas sintáticas complexas.				
<p>Utiliza vocabulário variado e adequado.</p>	Utiliza vocabulário adequado, ainda que pouco variado, e com inadequações pontuais.	Utiliza vocabulário muito elementar, restrito e redundante, e com inadequações que podem afetar a inteligibilidade do texto.				
<p>Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras.</p>	Escreve com alguns erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 4 erros em 50 palavras.	Escreve com um elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 7 erros em 50 palavras.				

Nota 1 – Sempre que, em qualquer parâmetro, o texto produzido pelo aluno fique aquém do que é exigido para o nível 1 (um), deve ser atribuída a classificação de zero pontos no parâmetro em que tal se verifique. Assim, por exemplo, no parâmetro da Ortografia, sempre que a proporção for superior à indicada no nível 1 (um), deve ser atribuída a classificação de 0 (zero) pontos.

Nota 2 – A repetição de um erro de ortografia na mesma palavra ou de um erro padronizável em função de uma categoria (por exemplo, a desinência da primeira pessoa do plural do presente do indicativo separada da vogal temática por hífen, como em **estuda-mos*) deve ser contabilizada como uma única ocorrência.

No âmbito do parâmetro F – Ortografia –, consideram-se também:

- os erros de acentuação ou o desenho ambíguo do acento;
- os erros de translineação;
- o uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula.

Nota 1 – Sempre que, em qualquer parâmetro, o texto produzido pelo aluno fique aquém do que é exigido para o nível 1 (um), deve ser atribuída a classificação de zero pontos no parâmetro em que tal se verifique. Assim, por exemplo, no parâmetro da Ortografia, sempre que a proporção for superior à indicada no nível 1 (um), deve ser atribuída a classificação de 0 (zero) pontos.

Nota 2 – A repetição de um erro de ortografia na mesma palavra ou de um erro padronizável em função de uma categoria (por exemplo, a desinência da primeira pessoa do plural do presente do indicativo separada da vogal temática por hífen, como em **estuda-mos*) deve ser contabilizada como uma única ocorrência.

No âmbito do parâmetro F – Ortografia –, consideram-se também:

- os erros de acentuação ou o desenho ambíguo do acento;
- os erros de translineação;
- o uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula.

Anexo E Inquérito de avaliação para os alunos

Escrita e tecnologias digitais

Este questionário pretende avaliar o trabalho desenvolvido nas aulas em que trabalhamos a escrita usando as tecnologias digitais.

Sê sincero nas tuas respostas!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Com que frequência usas cada uma * das tecnologias digitais a seguir indicadas:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não uso / não tenho	uma ou duas vezes por semana	até duas horas diárias	mais de quatro horas diárias
Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telemóvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Que atividades fazes com essas tecnologias e com que frequência. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não faço	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Conversar com os amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar informações sobre trabalhos escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenhar ou pintar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer os trabalhos de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atualizar as redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever textos para a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrever textos por prazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer escrita colaborativa (ao mesmo tempo com colegas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Em relação ao site "Bora lá escrever", gostaste de utilizar este recurso educativo? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad Muito

4. Em relação ao site "Bora lá escrever", achaste que os conteúdos apresentados (jogos e ferramentas...) estavam adequados à tua idade? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad Muito

5. Achas que as ferramentas digitais que usaste facilitam a escrita? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad Muito

6. O que achas mais interessante no uso das tecnologias digitais na escrita? *
Ordena pela tua preferência

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
permitem o trabalho colaborativo (com os colegas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
todos podem ver o que fiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
motivam-me por serem interativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
permitem identificar os erros e falhas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
é mais interessante pois posso colocar imagens e vídeo junto com o texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Consideras que melhoraste as tuas capacidades de escrita? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5
Nad <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Muito					

8. Gostas agora mais de escrever do que gostavas antes desta experiência? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

9. Qual a atividade que mais te agradou? Porquê? *

10. Achaste interessante as aulas lecionadas pela professora bibliotecária? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad Muito

11. Refere pelo menos um aspeto positivo desta experiência *

12. Refere pelo menos um aspeto negativo desta experiência *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo F Parecer da Comissão de Ética



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação da estudante do curso de Mestrado em Educação, na especialidade de Educação e Tecnologias Digitais, Marisela Gonçalves Simões, intitulado “Desenvolvimento da escrita criativa através das tecnologias digitais”, considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são respeitados.

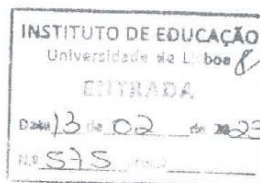
IE-ULisboa, 13 de fevereiro de 2023

O membro da Comissão de Ética

Assinado por: Joaquim António de Sousa
Pintassilgo
Num. de Identificação: 04872338
Data: 2023.02.12 11:46:15+00'00'



(Prof. Doutor Joaquim Pintassilgo)



Anexo G Autorização do Direção para a realização do estudo

Ex.ma Sr.ª Diretora do
Agrupamento de escolas da [REDACTED]

Assunto: pedido de autorização para o desenvolvimento do projeto de investigação (dissertação) da docente Marisela Simões

Venho pelo presente requerer autorização para o desenvolvimento do projeto de investigação (dissertação), no âmbito da frequência do segundo ano do Mestrado de Educação e Tecnologias Educativas do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Este estudo conta com a participação de uma turma de 4.º ano de uma Escola Básica da [REDACTED], constituída por 20 alunos, bem como a respetiva professora titular de turma e a professora bibliotecária que é também a investigadora e pretende compreender de que forma as tecnologias digitais podem contribuir para a promoção e desenvolvimento da escrita criativa em alunos do primeiro ciclo do ensino básico (4.º ano).

A investigadora lecionará, em coadjuvação com a professora titular de turma, seis aulas de 90', trabalhando conteúdos do domínio da escrita com estratégias inovadoras, recorrendo ao digital. Assim, serão preparados recursos digitais educativos para desenvolvimento das estratégias a realizar. Trata-se de implementar uma experiência de ensino que possa dar respostas às questões de investigação levantadas.

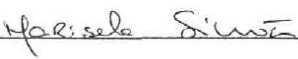
Informo que o estudo decorrerá entre os meses de fevereiro e abril e que os resultados dos dados recolhidos serão apenas utilizados para a referida investigação, sendo a identidade de qualquer participante salvaguardada.

Anexo documentos que julgo pertinentes para análise do pedido.

Peço deferimento.

Agrupamento de Escolas
da [REDACTED]
DATA DE ENTRADA 03.02.2023
 TOMEI CONHECIMENTO
 DEFERIDO
 INDEFERIDO
O DIRETOR [REDACTED]

3 de fevereiro de 2023


(Marisela Simões)

Anexo H Consentimento informado, Esclarecido e livre para participação no Estudo de Investigação

Consentimento informado, Esclarecido e livre para participação no Estudo de Investigação

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação

O estudo “**Desenvolvimento da escrita criativa através das tecnologias digitais**” tem como principal objetivo compreender de que forma as tecnologias digitais podem contribuir para a promoção e desenvolvimento da escrita em alunos do primeiro ciclo do ensino básico (4.º ano). Será a dissertação de mestrado da professora bibliotecária do Agrupamento, Marisela Simões, que se encontra a frequentar o Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Este estudo decorrerá no segundo período do presente ano letivo.

O que vai ser feito?

O trabalho que será realizado com os alunos será em sala de aula, em articulação com a professora titular que coadjuvará as aulas. Os conteúdos a lecionar fazem parte das Aprendizagens Essenciais do quarto ano de Português. Propõe-se uma abordagem inovadora, recorrendo às tecnologias para desenvolver o gosto pela escrita. A intenção é perceber se o uso de ferramentas digitais vai ajudar, ou não, os alunos a escrever com maior correção e prazer.

Assim, serão recolhidos e avaliados os trabalhos produzidos bem como os progressos feitos pelos alunos, será aplicado um questionário aos alunos e realizadas entrevistas, com gravação áudio, a uma amostra de alunos que se voluntariem e à professora titular de turma.

Quais os benefícios?

Os alunos participam num estudo que lhes permitirá desenvolver as competências na área da escrita e da literacia digital, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e o Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As estratégias a usar serão inovadoras e enriquecedoras para os alunos.

Como serão tratados os dados dos alunos?

A identidade dos alunos será ocultada por meio do uso de pseudónimo e, caso surjam rostos nas imagens captadas, eles serão ocultados de forma a não permitir o seu reconhecimento.

A investigadora, Marisela Simões, assegura que os dados por si recolhidos serão usados exclusivamente para realização deste estudo e que respeitará as Normas Éticas definidas pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a quem solicitou parecer da Comissão de Ética para a realização deste estudo. Os dados pessoais serão tratados com confidencialidade e não serão divulgados.

Ao fim de um ano após apresentação da dissertação, os dados serão destruídos.

Como serão divulgados os resultados?

A dissertação apresentará o tratamento e análise dos dados recolhidos e as conclusões que estes permitiram retirar. Para além da dissertação, estes resultados poderão ser divulgados em congressos científicos, artigos e outras publicações.

Se tiver dúvidas, quem contacto?

A investigadora responsável é a professora bibliotecária, Marisela Simões, e a qualquer altura poderá questioná-la sobre este estudo. Pode fazê-lo para o email marisela@edu.ulisboa.pt
Agradeço muito a sua colaboração e a do seu educando e peço-lhe que assinem o termo de consentimento.