



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Araújo de Melo

***Google Docs* e a escrita criativa no ensino da língua inglesa**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Araújo de Melo

***Google Docs* e a escrita criativa no
ensino da língua inglesa**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Tecnologia Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Clara Maria Gil Ferreira
Fernandes Pereira Coutinho**
e do
Professor Doutor Paulo Maria Bastos Silva Dias

outubro de 2012

Declaração

Nome: Paula Cristina Araújo de Melo

Endereço eletrónico: pg16351@alunos.uminho.pt

Google Docs e a escrita criativa no ensino da língua inglesa

Orientadores: Professora Doutora Clara Maria Gil Ferreira Fernandes Pereira Coutinho

Professor Doutor Paulo Maria Bastos Silva Dias

Ano de conclusão: 2012

Designação do mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Tecnologia Educativa.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Para ti Mãe:

por me teres indicado o caminho desta escada que é a vida...
por construíres patamares quando me sentes cansada...
por seres a minha fonte de inspiração desde sempre.

As palavras serão sempre poucas, resta-me seguir o teu exemplo, e o futuro falará por si.

Obrigada.

Agradecimentos

Agradecer é ter a certeza de que não estivemos sozinhos ao longo do caminho percorrido. Durante a realização deste projeto várias pessoas foram intervindo e acompanhando, de diferentes formas, tornando a sua concretização uma realidade. A todas as pessoas, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta investigação quero expressar o meu sincero agradecimento, em especial:

À Professora Doutora Clara Maria Gil Ferreira Fernandes Pereira Coutinho, minha orientadora, pela disponibilidade demonstrada, pelas críticas sempre pertinentes e construtivas, pelos desafios lançados que me permitiram evoluir e crescer intelectualmente e pela celeridade com que me remetia os seus comentários/sugestões ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

Ao Professor Doutor Paulo Maria Bastos Silva Dias, meu orientador, pela ajuda prestada no arranque deste projeto e pelas sugestões que ajudaram a delinear o caminho a seguir nesta dissertação.

À professora colaborante, Catarina Rocha, pela recetividade e entusiasmo demonstrados desde o início e pela forma notável como conduziu esta experiência.

Aos alunos participantes pela sua colaboração e empenho na participação do estudo.

À diretora da escola onde o estudo foi aplicado pela sua prontidão em cooperar com a proposta apresentada permitindo a sua realização.

Aos pais dos alunos por concordarem com a participação dos seus educandos neste estudo.

Aos professores Pedro Soares, Rui Cardoso e Cristiana Lopes pela disponibilidade demonstrada, pela colaboração prestada no comentário escrito ao artefacto final, e a forma rápida com que o fizeram.

À professora Maria de Lurdes Cardoso pela disponibilidade e colaboração na validação do questionário.

À minha irmã por todo o apoio prestado, pela compreensão e preocupação demonstrada ao longo desta caminhada.

A todos os amigos que me acompanharam ao longo destes dois anos, em particular à Maria José Álvares, à Ana Luísa Curto, Armando Alves e ao Armando Lopes, pela colaboração prestada, disponibilidade demonstrada e apoio moral.

Google Docs e a escrita criativa no ensino da língua inglesa

Resumo

A escola tem de preparar os alunos para enfrentar os desafios do dia-a-dia com imaginação e criatividade. É neste âmbito que surge este estudo que nos permitiu refletir sobre o uso da ferramenta *Web 2.0, Google Docs*, na promoção da escrita criativa de forma colaborativa, em contexto sala de aula, na aprendizagem da língua inglesa.

Neste estudo participaram dezoito alunos que constituíam uma turma do 8º ano de escolaridade, de nível 4 de inglês, e foi aplicado na disciplina de inglês, em cinco blocos de noventa minutos, pela professora da disciplina.

A metodologia adotada foi alvo de estudo de caso e os dados foram recolhidos através de um questionário de opinião aplicado aos alunos, da análise da entrevista feita à professora colaborante, dos registos no diário de bordo resultantes da observação direta da professora, da análise do artefacto criado pelos alunos e da análise das interações no *Google Docs*.

A experiência produziu um efeito positivo a nível da autonomia dos alunos, da responsabilidade e da interação. A utilização da ferramenta *Google Docs*, na sala da aula, tornou os alunos mais participativos e empenhados na criação de uma estória em inglês.

Os resultados mostram que o uso da ferramenta *Google Docs*, no processo ensino/aprendizagem, além de transmitir aos alunos uma perceção diferente da produção de textos criativos, desenvolveu o poder de argumentação, promoveu a partilha de saberes e contribuiu para a construção do conhecimento tanto a nível individual como coletivo.

Palavras chave: *Web 2.0, Google Docs*, literacias, escrita criativa, trabalho colaborativo

Google Docs and creative writing in English language teaching

Abstract

Schools must prepare students to tackle the challenges of life with imagination and creativity. Thus, this study allowed us to reflect upon the use of the Web 2.0 tool, Google Docs, in promoting creative writing in the classroom, in a collaborative fashion, while learning the English language.

In this study, eighteen students participated. They were currently studying in the 8th grade, level four of English. The experience was accomplished in five ninety-minute lessons in the English class with the respective teacher.

The selected methodology was a case study and the data was collected through a questionnaire to the students, an interview with the teacher, the journals written by the teacher as a result of her direct observation, the analysis of the artifact created by students and analysis of interactions in Google Docs.

The experience produced a positive effect in terms of students' autonomy, responsibility and interaction. Using the tool Google Docs, in the classroom, made students more participative and interested in creating a story in English.

The results show that the use of the tool Google Docs, in the teaching/learning process, gives students a different perspective on writing creative texts, develops their sense of argument, allows and promotes the sharing of skills and contributes to the foundation of knowledge, both individually and collectively.

Key-words: Web 2.0, Google Docs, literacies, creative writing, collaborative work

Índice

Índice de gráficos	xiii
Índice de quadros.....	xiii
Lista de abreviaturas e siglas	xiv
Capítulo I - Introdução.....	15
1.1. Contextualização	17
1.2. Questão de investigação e objetivos	19
1.3. Importância do estudo.....	20
1.4. Estrutura da dissertação.....	21
Capítulo II - As ferramentas <i>Web 2.0</i> no ensino e na aprendizagem	23
2.1 Inovação na Educação – desafios da <i>Web 2.0</i>	25
2.2 Literacias do séc. XXI	29
2.3 Ferramentas Web 2.0 e a escrita colaborativa.....	34
2.3.1 Ferramenta Web 2.0 <i>Google Docs</i>	38
2.4 Escrita criativa e TIC.....	39
2.5 O papel da ferramenta <i>Google Docs</i> na produção de escrita criativa	42
2.6 O estado da arte.....	46
2.6.1 Estudos utilizando as ferramentas <i>Web 2.0</i>	46
2.6.2 Estudos utilizando a ferramenta <i>Google Docs</i>	49
2.6.3 Estudos utilizando a escrita criativa e as <i>TIC</i>	51
2.6.4 Estudos e experiências pedagógicas utilizando a escrita criativa e o <i>Google Docs</i> ...	52
2.7 Síntese do capítulo	54
Capítulo III - Metodologia.....	57
3.1 Opções metodológicas.....	59
3.2 Descrição do estudo.....	60
3.3 Caracterização da amostra	61
3.4 Instrumentos de recolha de dados	62
3.4.1 Questionário aos alunos.....	63
3.4.2 Entrevista à professora da turma.....	65
3.4.3 Diário de bordo.....	66
3.4.4 Grelha de análise do artefacto criado	67
3.4.5 Grelha de análise das interações no <i>Google Docs</i>	67
3.5 Recolha de dados.....	67

3.6	Tratamento dos dados.....	68
3.7	Princípios éticos	70
Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Resultados.....		73
4.1	Dados obtidos no inquérito por questionário	75
4.1.1	Alfabetização informática e condições de acesso à Internet	75
4.1.2	Contributo da ferramenta <i>Google Docs</i> na construção de textos criativos de forma colaborativa.	80
4.2	Análise da entrevista realizada à professora colaborante	85
4.3	Análise do diário de bordo	89
4.4	Análise do artefacto criado	93
4.5	Análise das interações no <i>GoogleDocs</i>	98
Capítulo V – Conclusão.....		103
5.1	Conclusões	105
5.2	Reflexão final.....	109
5.3	Limitações do estudo	110
5.4	Sugestões para trabalhos futuros.....	111
Referências bibliográficas.....		113
Anexos		131
Anexo I – Questionário aos alunos.....		133
Anexo II – Guião de entrevista à professora colaborante		139
Anexo III – Grelha de análise do artefacto criado		143
Anexo IV – Comentário escrito do artefacto criado pelo professor A		149
Anexo V – Comentário escrito do artefacto criado pelo professor B		153
Anexo VI – Comentário escrito do artefacto criado pela professora C		157
Anexo VII – Grelha de análise das interações no <i>Google Docs</i>		161
Anexo VIII – Pedido de autorização à direção da escola		165
Anexo IX – Pedido de autorização aos encarregados de educação		169

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Frequência com que utiliza a <i>Internet</i>	76
Gráfico 2 – Frequência com que utilizam as ferramentas <i>Web 2.0</i>	77
Gráfico 3 – Gostas de usar o computador nas aulas.....	78
Gráfico 4 – Gostas de usar a Internet para aprender conteúdos nas aulas	78
Gráfico 5 – Contributo do <i>Google Docs</i> em relação ao desempenho individual	81

Índice de quadros

Quadro 1 - Identificação das categorias na justificação dos alunos.....	79
Quadro 2 - Contributo do <i>Google Docs</i> para o trabalho colaborativo	83
Quadro 3 – Identificação das categorias no comentário escrito dos professores.....	94
Quadro 4 – Frequência dos contributos dos alunos em contexto sala de aula e em casa	99

Lista de abreviaturas e siglas

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

WWW - *World Wide Web*

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

MIPL2.0 - Materiais Interativos para Português L2 na *Web 2.0*

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Capítulo I - INTRODUÇÃO

Neste capítulo, subdividido em quatro pontos, fazemos uma abordagem geral à investigação a desenvolver. No ponto 1.1, contextualizamos o estudo que nasce do emergir do paradigma *Web 2.0* cujas ferramentas oferecem oportunidades para a inovação na educação e fazemos uma reflexão sobre a utilização destas tecnologias no processo educativo como ferramentas que podem estimular o interesse e o empenho nos alunos na construção colaborativa do conhecimento. Nos pontos 1.2 e 1.3 apresentamos, respetivamente, as questões e objetivos da investigação e a importância do estudo. No ponto 1.4, fazemos referência à estrutura da dissertação.

1.1. Contextualização

As novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) permitem mudanças no processo ensino/aprendizagem que poderão despertar nos alunos mais interesse e empenho na aquisição de competências, por isso,

Seria absurdo que não aproveitássemos o regresso aos contextos, que as tecnologias de hoje nos oferecem, e insistíssemos em educar os cidadãos do futuro segundo as abordagens, valores e modos de organização que os nossos antepassados usaram para construir a sociedade industrial. (Figueiredo, 2008:27)

Para tal, é necessário, tal como refere Figueiredo (2008:29), “(...) construir no sistema de ensino uma cultura que torne os professores em parceiros ativos da construção da escola da sociedade do conhecimento(...)”, ou seja preparar os professores para educar/ensinar para a criatividade e inovação os alunos da era atual designados por Prensky (2001) de “nativos digitais”. Pois, a criatividade, como refere Ken Robinson (2011), é tão importante na educação como a literacia, logo desenvolver nos alunos o ser criativo que existe neles deverá ser um dos objetivos a atingir no ensino/aprendizagem. Nesta perspetiva, as TIC devem ser utilizadas “ (...) como o instrumento para a aprendizagem e a construção colaborativa do conhecimento, desenvolvendo assim novas formas para o modo como os alunos aprendem e também novos contextos para a realização das aprendizagens *online*.” (Dias, 2004:23)

Para Vygotsky (2008), a construção do conhecimento ocorre em função das interações sociais e culturais, ou seja, a aprendizagem é vista numa perspetiva sócio-interacionista na medida em que envolve interações assentes na comunicação, colaboração e autonomia. Por isso, o processo ensino/aprendizagem deve promover a autonomia dos alunos e assentar numa pedagogia com base na interação dos processos colaborativos.

Segundo Dias (2004), “ Na perspectiva contemporânea, os modelos colaborativos incidem sobre o grupo e as interações socialmente construídas através do suporte digital sendo utilizada de forma indistinta, por alguns autores, os termos cooperação ou colaboração.” (Dias, 2004:21)

No entanto, Panitz (1996) considera que o modelo cooperativo é controlado pelo professor, no que diz respeito à organização do grupo, estruturação do trabalho e ensino das competências cooperativas e que o modelo colaborativo assenta na interação social, onde o professor assume um papel de mediador e os elementos do grupo são responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento através da interação e não da transmissão do professor para o aluno. Na opinião de Dias (2004), “ A concepção actual das aprendizagens online vem reforçar esta perspectiva de autonomia na qual o professor é, principalmente, um facilitador das aprendizagens realizadas pelo grupo em detrimento do seu papel central como transmissor e organizador.” (Dias, 2004:22)

Nos dias de hoje, os objetivos da educação apontam para uma aprendizagem de carácter intelectual e social na construção do conhecimento o que permite aos alunos desenvolver capacidades criativas e de interação cooperativa na construção do seu próprio saber. Assim, o aluno deve ser colocado no centro da atividade educativa, enquanto o professor deve assumir um papel de mediador da aprendizagem.

O progresso tecnológico continua a acontecer e com ele surgem novas mudanças na *Web*. Se há um tempo atrás a *Web* era vista como um repositório de informação, hoje, existe uma panóplia de ferramentas e serviços que permitem ao utilizador criar informação e difundi-la na rede.

Os recursos existentes *online* proporcionam aos professores e alunos uma oportunidade para aprender de forma colaborativa através da divulgação e partilha das experiências e saberes. Segundo Bottentuit Junior & Coutinho (2009),

As TIC criaram novos espaços para a construção do conhecimento. Os ambientes virtuais de aprendizagem organizados tradicionalmente em torno de plataformas de aprendizagem, começam a ceder aos novos recursos e serviços gratuitos disponíveis na Web a que todos acedem sem grandes conhecimentos a nível de informática. (Bottentuit Junior & Coutinho, 2009:64)

A nova geração da *Internet*, denominada por Tim O'Reilly (2005) *Web 2.0*, disponibiliza ao professor uma panóplia de novos meios para o ensino e aprendizagem, que constituem, tal como referem Bottentuit Junior & Coutinho (2009),

(...) recursos de fácil utilização, que não necessitam de instalação nem manutenção constantes e que possibilitam novas formas de comunicação, expressão e interação bem como o enriquecimento das práticas pedagógicas com actividades como sejam: o trabalho cooperativo e colaborativo, o estímulo à escrita, a maior facilidade de armazenamento de dados, a criação de páginas on-

line, a criação de comunidades de prática entre muitas outras. (Bottentuit Junior & Coutinho, 2009:64)

Entre esses recursos, interessou-nos para este trabalho estudar a ferramenta *Google Docs*, desenvolvida pela *Google*, que permite criar *online* documentos de texto, folhas de cálculo, apresentações multimédia, desenhos e formulários. Uma das suas características é o seu *interface* amigável e a possibilidade de edição de um mesmo documento por vários utilizadores, permitindo assim construir documentos utilizando a escrita colaborativa. Segundo Barroso & Coutinho (2009:50), “(...) a ferramenta *Google Docs* pode ser utilizada pelos professores em ambiente sala de aula favorecendo o processo de ensino-aprendizagem através da escrita colaborativa.” Esta ferramenta está associada a uma conta de *e-mail* da *Google* e permite ao autor controlar a partilha dos documentos e a visualização do histórico de cada um dando a possibilidade de restaurar as versões anteriores. Os documentos criados ficam disponíveis *online* não sendo necessário o *download* dos mesmos.

Face ao exposto e acreditando que a ferramenta *Web 2.0, Google Docs*, pode ser utilizada com sucesso no processo de ensino/aprendizagem da escrita criativa da língua inglesa, pretendemos levar a cabo uma investigação da qual faz parte a produção de um texto criativo em inglês, numa turma do 8º ano de escolaridade, de nível 4 de inglês, utilizando aquela ferramenta. Para a criação do texto será apresentado, aos alunos, um vídeo com uma sequência de imagens que descrevem uma estória¹. A partir destas imagens e sem conhecimento prévio da estória original, os alunos terão que construir de forma colaborativa a sua própria estória usando para isso a criatividade, tirando partido das funcionalidades e potencialidades da ferramenta *Google Docs*.

1.2. Questão de investigação e objetivos

Com este estudo, pretendemos investigar se a utilização da ferramenta *Web 2.0, Google Docs*, proporciona a construção de conhecimento de forma autónoma, através duma metodologia suportada por um ambiente de aprendizagem de natureza colaborativa, melhorando a escrita criativa dos alunos, no ensino/aprendizagem da língua inglesa. Assim, definimos como questão de

¹ O termo estória é definido como uma “história de carácter ficcional ou popular; conto, narração curta.” Estória. (2011). In *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

partida: “De que forma o uso da ferramenta de escrita colaborativa *Google Docs* contribui para melhorar a escrita criativa dos alunos no ensino da língua inglesa?”.

A partir da questão de investigação traçamos os seguintes objetivos:

- Conhecer a opinião dos participantes no estudo relativamente à utilização da ferramenta *Google Docs*, na promoção da escrita criativa;
- Analisar se a ferramenta *Google Docs* fomenta a construção de conhecimento de forma individual através de uma aprendizagem colaborativa;
- Analisar se a ferramenta *Google Docs* fomenta a produção de escrita criativa;
- Aplicar a ferramenta *Google Docs*, em contexto sala de aula, com vista a obter dados que fundamentem a sua utilização pedagógica.

1.3. Importância do estudo

As TIC estão definitivamente implantadas nas escolas, lançando “(...) desafios aos professores para que, com o seu contributo, utilizem estratégias que promovam aprendizagens criativas (...)” (Fonseca, 2009:40).

Neste mundo em constante mudança, urge proporcionar aos alunos “nativos digitais” (Prensky, 2001) o desenvolvimento da sua criatividade. Perante esta realidade, importa descobrir formas de rentabilizar as TIC no processo ensino/aprendizagem. Este é o motor principal para a realização deste trabalho.

As tecnologias têm aplicação tanto como uma estratégia de ensino como um meio auxiliar das aprendizagens. Portanto, deve-se preparar os alunos para a utilização dessas ferramentas de forma autónoma e responsável e desenvolver-lhes capacidades para uma aprendizagem colaborativa, induzindo-lhes responsabilidades pela construção do seu próprio conhecimento. A motivação para este estudo advém do interesse particular em contextualizar, na sala de aula, as ferramentas da *Web2.0*, em particular o *Google Docs*, preparando os alunos para a sua utilização de forma colaborativa e na construção de conhecimento, pois, de acordo com Coutinho (2008a) a sua utilização serve “(...) to enhance learning, interaction and collaboration (...)” (Coutinho, 2008a:243).

As características criadoras e criativas da *Web 2.0* despertam o interesse dos jovens, em idade escolar, pois eles além de serem consumidores são, sobretudo, produtores de informação. Como tal, pretendemos realizar um projeto de inovação curricular ao nível das atividades pedagógicas, utilizando ferramentas da *Web 2.0*, em particular o *Google Docs*, na construção de conhecimento de forma colaborativa e na implementação de estratégias pedagógicas *online*, para aferir as potencialidades dessa ferramenta no processo ensino/aprendizagem.

Dado a investigação nesta área ser ainda escassa em Portugal (Barroso & Coutinho, 2009), este estudo poderá ser um contributo para futuras investigações no âmbito da utilização da ferramenta *Google Docs* na promoção da escrita criativa de forma colaborativa em contexto sala de aula.

1.4. Estrutura da dissertação

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, debruçamo-nos sobre a contextualização do estudo, analisando as mudanças do processo educativo que advém do aparecimento das ferramentas *Web 2.0* na sociedade da informação e comunicação e comentamos a utilização das tecnologias, em contexto sala de aula, como ferramentas que podem despertar interesse e empenho na construção do conhecimento. De seguida, apresentamos as questões e os objetivos da investigação, a importância do estudo e a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, abordamos os desafios colocados pelas ferramentas *Web 2.0* no ensino e na aprendizagem. Começamos por mencionar as potencialidades educativas destas tecnologias e a mudança do paradigma educativo e do papel do professor. Prosseguimos, fazendo referência às literacias do século XXI, bem como uma abordagem às ferramentas *web 2.0* e a escrita colaborativa, com destaque para a ferramenta *Google Docs*. Abordamos, em seguida, a escrita criativa através das TIC, passando ao papel da ferramenta *Google Docs* como proposta de utilização na sala de aula na produção da escrita criativa, principal objeto do nosso estudo. De seguida, fazemos uma alusão ao estado da arte, com o propósito de nos familiarizarmos com outros estudos já desenvolvidos sobre o tema e que poderão contribuir para enriquecer o nosso estudo. Finalizamos com uma síntese sobre o conteúdo deste capítulo.

O terceiro capítulo fundamenta a nossa opção metodológica, descreve o estudo, apresenta a caracterização da amostra, descreve as técnicas e instrumentos de recolha de dados, explica os procedimentos de recolha e tratamento dos mesmos e por último identifica aspetos de natureza ética.

No capítulo quatro, apresentamos e analisamos os dados recolhidos. Em primeiro lugar, analisamos as respostas ao questionário sobre as perceções dos alunos em relação ao contributo da ferramenta *Google Docs* na construção de textos criativos de forma colaborativa. Em segundo lugar, fazemos a análise da entrevista à professora colaborante, fazendo referência à descrição das observações apresentadas. Em terceiro lugar, fazemos a análise do diário de bordo como relato escrito e interpretamos os comentários registados nas sessões presenciais. Em quarto lugar, procedemos à análise do artefacto criado pelos alunos, o qual foi submetido à apreciação de três professores de inglês. E, por fim, fazemos a análise das interações no documento criado no *Google Docs* para a produção da estória.

No quinto e último capítulo, apresentamos as principais conclusões com base nas questões de investigação e nos resultados obtidos através do questionário aplicado aos alunos, da entrevista feita à professora colaborante, do diário de bordo, da análise do artefacto criado pelos alunos e das interações no *Google Docs*, relacionando-os com resultados alcançados noutros estudos sobre o tema abordado. Esta análise é feita recorrendo, sempre que oportuno, à triangulação da informação proveniente das diferentes fontes de dados recolhida nas diferentes fases. Prosseguimos com uma breve reflexão dos resultados alcançados. De seguida, apresentamos as limitações do estudo e terminamos este capítulo com sugestões para investigações futuras.

Capítulo II - As ferramentas *Web 2.0* no ensino e na aprendizagem

Neste capítulo, subdividido em sete pontos, fazemos uma revisão da literatura sobre os desafios colocados pelas ferramentas *Web 2.0* no processo educativo. No ponto 2.1, abordamos as potencialidades educativas das tecnologias e a mudança do paradigma educacional. No ponto 2.2, fazemos uma análise das literacias do século XXI. No ponto 2.3, apresentamos as ferramentas *Web 2.0* de escrita colaborativa, analisando em particular a tecnologia *Google Docs*. No ponto 2.4, abordamos o impacto das TIC na escrita criativa. No ponto 2.5, debruçamo-nos sobre as potencialidades da ferramenta *Google Docs* na produção da escrita criativa. No ponto 2.6, fazemos uma síntese do estado da arte, através de uma resenha de alguns estudos realizados sobre a utilização das ferramentas *Web 2.0*, nomeadamente o uso do *Google Docs* na promoção da escrita criativa e na aprendizagem colaborativa. Concluimos com uma síntese sobre os temas abordados ao longo deste capítulo (2.7).

2.1 Inovação na Educação – desafios da *Web 2.0*.

A escola dos dias de hoje enfrenta um grande desafio ao ter de preparar os alunos para a integração na sociedade atual, a chamada sociedade da informação e do conhecimento (Coutinho & Lisboa, 2011). Cabe à escola o papel de formar os jovens prevendo as exigências da sociedade do futuro no que diz respeito à inserção destes no mercado de trabalho.

As escolas surgem como espaços privilegiados de promoção de programas de implementação das TIC ao contribuírem, por um lado, para a disseminação dos meios tecnológicos e combate à infoexclusão e, por outro, para proporcionarem a formação dos jovens, facultando-lhes competências que permitem uma melhor adaptação às exigências de uma sociedade digital (Moura, 2011).

Os objetivos da educação atual remetem para um processo de aprendizagem de índole intelectual e social na construção do conhecimento. Esta nova forma de ensinar e aprender permite desenvolver nos alunos capacidades criativas e de interação cooperativa na construção do seu próprio saber. Nesta perspetiva, torna-se necessário proporcionar aos alunos processos de aprendizagem significativos através dos quais adquiram competências de construção de conhecimento e processamento da informação. Para que isso aconteça, como refere Dias (2004:21), é “(...) fundamental desenvolver uma pedagogia baseada na interação dos processos colaborativos, na inovação e na promoção das capacidades de autonomia do aluno no aprender e no pensar.” A mesma opinião tem Costa (2008:15) quando refere que é “(...) preciso repensar as práticas, métodos e estratégias pedagógicas utilizados pelos professores (...)” de modo que a utilização das tecnologias em contexto sala de aula “(...) se traduza em ambientes de aprendizagem motivadores, gratificantes e exigentes (...)” (idem) permitindo aos alunos aprender com elas.

A sociedade educativa, segundo Delors (2001), tem como funções-base a aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos no processo educativo. Por isso, o papel do professor é decisivo na integração das TIC no processo de ensino/aprendizagem.

As TIC criaram novos espaços para a construção do conhecimento ao permitirem a pesquisa e o acesso a várias fontes de informação a qualquer momento, possibilitando aos alunos maior flexibilidade e mais controlo da aprendizagem. Segundo Prensky (2009), as tecnologias potenciam o

auto conhecimento dos jovens do séc. XXI, exigindo, no entanto, mais responsabilidade na tomada de decisão sobre a informação recolhida. O mesmo autor entende que o computador reforça a memória cognitiva dos alunos que ele apelida de “sabedoria digital”.

A proliferação da *World Wide Web* (WWW) e o seu uso de forma generalizada proporcionou o acesso a uma maior diversidade de informação levando a sociedade a evoluir para a chamada sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem (Coutinho & Lisboa, 2011).

A WWW na sua génese tinha como intuito ser um repositório de informação e de conhecimento humano e permitir a partilha de ideias. Pois, tal como o seu criador, Berners-Lee *et al* (1994:76), a caracteriza: “ The World Wide Web (W3) was developed to be a pool of human knowledge, which would allow collaborators in remote sites to share their ideas and all aspects of a common project.”

Embora a WWW inicial, designada como *Web 1.0*, trouxesse grandes avanços em relação ao acesso à informação e ao conhecimento, a sua principal característica era disponibilizar uma enorme quantidade de informação sendo o utilizador um mero consumidor. Como bem refere Bottentuit Junior & Coutinho (2008:s/p), “(...) o papel do utilizador neste cenário era o de mero espectador da acção que se passava na página que visitava, não tendo autorização para alterar ou reeditar o seu conteúdo.”. No entanto, a preocupação de tornar este recurso cada vez mais democrático sempre existiu, pois, como refere Berners-Lee *et al* (1994), a sua criação teve sempre subjacente a partilha de ideias.

A evolução tecnológica permitiu uma mudança de paradigma da *Web*, dando origem à *Web 2.0*. Esta mudança aconteceu de uma forma subtil e trouxe novas funcionalidades. Para Simão (2006), a *Web 2.0* é um conjunto de atualizações e evoluções de aplicações informáticas existentes na *Web 1.0*. Pois, enquanto na *Web 1.0* o utilizador não passava de um mero espectador da ação, na *Web 2.0* os utilizadores têm um papel mais ativo, passando a produtores de conteúdos, com a possibilidade de os publicar *online*. Pois, como refere Carvalho (2008), a facilidade de publicação de informação *online* e de interação entre os cibernautas tornou-se uma realidade. Esta particularidade, considerada por Simão (2006) como uma das principais características da *Web 2.0*, proporciona novas formas de comunicar levando os utilizadores a desenvolverem a sua capacidade crítica e reflexiva.

Ao falar sobre a *Web 2.0*, Tim O'Reilly, numa entrevista de Christina Bergamn (2007:s/p), refere que

Web 2.0 significa desenvolver aplicativos que utilizem a rede como uma plataforma. A regra principal é que esses aplicativos devem aprender com seus usuários, ou seja, tornar-se cada vez melhores conforme mais e mais gente os utiliza. Web 2.0 significa usar a inteligência coletiva.

Pode-se, assim, entender a *Web 2.0*, seguindo a perspectiva de O'Reilly (2005), como a mudança para uma *Internet* como plataforma que exige a compreensão de determinadas regras. Entre elas, o autor destaca como mais importante o desenvolvimento de *software* que tire partido dos efeitos da rede, isto é, vai-se aperfeiçoando à medida que é usado por vários utilizadores, aproveitando a inteligência coletiva.

A *Web 2.0*, segundo Downes (2005), não é somente uma revolução tecnológica, mas principalmente uma revolução social, pois levou os utilizadores a assumirem uma nova postura. Também Bottentuit Junior & Coutinho (2008:s/p) partilham da opinião de Downes (2005) ao referirem que “De acordo com esta nova filosofia, os utilizadores tornam-se produtores da informação, distribuindo e partilhando através da *Internet* os seus conhecimentos e ideias de forma fácil e rápida.”

A *Web 2.0* lança novos desafios no ensino tanto aos professores como aos alunos, exigindo deles preparação para acompanhar a evolução da tecnologia e se adaptarem à mudança (Coutinho & Alves, 2010).

Os jovens da sociedade atual levam para a escola uma vasta gama de equipamentos tecnológicos, nomeadamente *MP4*, *smartphones*, *Ipods*, entre outros aparelhos que fazem parte do quotidiano dos alunos da era atual. Desta forma e corroborando com a opinião de Cardoso (2010:27), “(...) cabe ao professor adaptar a sua metodologia às novas tecnologias, encontrando um ponto de interesse comum a alunos e professores, motivando-os sem desvirtuar os conhecimentos científicos.” No entanto, como advertem Cruz & Carvalho (2007:241), “ (...) a rapidez das inovações tecnológicas nem sempre corresponde à capacitação dos professores para a sua utilização, o que muitas vezes resulta na utilização inadequada ou a falta de uso dos recursos tecnológicos disponíveis (...).”

A aprendizagem através da *Web 2.0* exige o desenvolvimento de competências que preparem o aluno para saber como utilizar a informação obtida, saber reaplicá-la em diferentes contextos, respeitando a propriedade intelectual. Ou seja, a aprendizagem realizada pelo aluno, segundo Prensky (2007:1), deve ser “(...) significativa, útil e relevante para o futuro (...)” e ir de encontro aos seus interesses. Para isso, o aluno deve ser colocado no centro da aprendizagem. O papel do professor passa a ser, como refere Mercado (2002:2), o de “guia do aluno” e os alunos passam a ser criadores de conteúdos respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

A *WWW* permite o acesso a grandes quantidades de informação não estruturada o que pode levar os alunos a seguirem hiperligações que os desviam do seu objetivo de aprendizagem (Jonassen, 2007). Assim, o aluno precisa ser orientado tanto na pesquisa e como na seleção da informação, pois o cerne da questão não é o acesso à informação, mas sobretudo a seleção da informação relevante.

A utilização das potencialidades educativas da *Web* implica a implementação de metodologias de aprendizagem com a *Web*. Nos ambientes de aprendizagem *online* os alunos podem expressar o seu pensamento através da escrita, leitura e interpretação do pensamento dos outros, partilhar ideias e experiências utilizando, como refere Lévy (1997), a inteligência coletiva. Assim, com o uso deste novo paradigma educacional é necessário que o professor encare os seus alunos como parceiros, mostrando-lhes novos caminhos, despertando neles a curiosidade de descobrir novos significados. O professor deve incentivar o trabalho com problemáticas que despertem nos alunos o prazer pela escrita, leitura, descoberta e pelo desenvolvimento de projetos colaborativos. Desta forma, o aluno é convidado a construir ativamente o seu conhecimento e a reestruturá-lo. Neste sentido, segundo Dias *et al* (1998), as tecnologias podem constituir um suporte para a mudança da conceção do processo de ensino/aprendizagem. No entanto, para que as potencialidades deste novo paradigma educacional contribuam para uma melhoria nos processos de ensino/aprendizagem é necessário que o professor passe de mero transmissor a mediador e facilitador de recursos, elaborando tarefas que despertem interesse e curiosidade nos alunos usando ambientes ativos e estimulantes. Logo, o professor não deve apenas transmitir saberes, porque o saber democratizou-se e, desta forma, o professor deve ser um orientador (designer) de aprendizagens, moderador de discussões.

As comunidades educativas devem ultrapassar os constrangimentos que afetam a possibilidade da escola se reinventar de forma inovadora, criando valor, capacitando os indivíduos para responder aos desafios que os hão-de acompanhar na sua caminhada rumo ao futuro

Em suma, os ambientes de aprendizagem *online* trazem para os processos educativos a diversidade que caracteriza o mundo atual, abrindo novas perspectivas e novos horizontes aos seus participantes. Assim, as paredes da escola do futuro são as paredes do Mundo.

2.2 Literacias do séc. XXI

À medida que a sociedade e a tecnologia vão evoluindo, o conceito de literacia foi-se transformando. Para a organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) (2001), as TIC têm um impacto significativo no modo de vida da sociedade atual e influenciam a noção de cidadão instruído. A evolução e ubíqua presença das TIC tem aumentado a intensidade e complexidade de ambientes que demandam por novas literacias.

No século XXI, para se ser alfabetizado é necessário adquirir uma vasta gama de habilidades e competências: são as denominadas literacias do século XXI. Segundo a OCDE (2010), quem não dominar tais competências poderá ser alvo de discriminação digital, podendo afetar, desta forma, a sua capacidade de participação integral na sociedade.

O Quadro de Referência Europeu (Comunidades Europeias, 2007) menciona a competência digital como a quarta competência essencial para aprendizagem ao longo da vida. A competência digital, segundo aquele quadro,

(...) envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via *Internet*. (Comunidades Europeias, 2007:7)

De facto, a progressiva inclusão das TIC e o seu uso massificado, em todos os sectores da sociedade, torna imperativo o desenvolvimento de capacidades e competências como: saber seleccionar, analisar, avaliar, armazenar, tratar e usar a informação disponível (Silva, 2011). Neste sentido, segundo livro verde para a sociedade da informação em Portugal

A sociedade da informação é uma sociedade para todos. As tecnologias da informação influenciam os mais variados domínios da vida em sociedade. As suas aplicações percorrem o espectro dos grupos sociais. Há barreiras a transpor, oportunidades a explorar e benefícios a colher. O carácter democrático da sociedade da informação deve ser reforçado. Por isso, não é legítimo abandonar os mais desprotegidos e deixar criar uma classe de info-excluídos. É imprescindível promover o acesso universal à info-alfabetização e à info-competência. (Missão para a Sociedade de Informação, 2003:9)

A escola dos dias de hoje, enquanto espaço aberto à comunidade, influencia e é influenciada e, na era da globalização, para desempenhar eficazmente o seu papel de ensinar e socializar as futuras gerações deve ser um espaço de mudança e inovação. Para que tal aconteça, a tecnologia deve passar a atuar de forma construtiva e global na promoção das capacidades comunicacionais, do pensamento crítico, da cognição e das competências discursivas proporcionadas pelas variadas ferramentas que alunos e professores têm ao seu alcance (Damásio, 2008).

A crescente integração das TIC nas escolas exige uma adequação constante dos métodos de ensino e aprendizagem, atendendo à importância do desenvolvimento nos alunos e professores de um vasto leque de competências, que lhes permitam responder da melhor forma às exigências atuais e futuras. Como refere a OCDE (2001), não só as escolas têm que mudar, mas também o processo de aprendizagem para que a literacia digital se torne uma realidade para todos.

A enorme variedade das ferramentas disponibilizadas coloca novos desafios aos professores. Pois, não basta garantir a utilização das TIC, mas promover também um uso correto e adequado. O professor tem de ser capaz de conhecer as potencialidades de cada uma delas e escolher a mais adequada de acordo com as capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, os conteúdos a ser tratados, as condições físicas e técnicas do espaço escolar e as competências a serem adquiridas pelos alunos (Ferreira & Souza, 2010).

O papel dos diferentes atores envolvidos neste processo é valorizado e integrado na construção colaborativa do conhecimento, preparando assim cidadãos para um mundo cada vez mais competitivo, onde só aqueles com capacidades de se adequarem às permanentes mudanças, capazes de inovar e de ser criativos, terão sucesso (Silva, 2011). Desta forma a aquisição de novas literacias torna-se imperativa.

A palavra literacia tem sido utilizada para conceptualizar um novo conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita. Segundo Benavente *et al* (1995),

(...) não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana. (Benavente *et al*, 1995: 23)

Este novo conceito posiciona cada pessoa num processo contínuo de aquisição de competências que lhes são exigidas, no seu dia-a-dia, quer na vida social, profissional e pessoal.

Na opinião de Vieira (2008), o termo literacia tem vindo, e passamos a citar,

(...) a adquirir um sentido mais lato para incluir os conhecimentos e capacidades necessárias para produzir e compreender diversos tipos de comunicação, a saber: a capacidade para compreender a tecnologia, ou seja, o conhecimento de princípios tecnológicos de base; a capacidade para compreender os media, isto é, interpretar as mensagens visuais transmitidas pelo cinema, televisão e Internet; a capacidade para compreender a informática, ou seja, utilizar um computador e o respectivo software e saber onde encontrar e como organizar a informação. (Vieira, 2008:194)

Segundo Damásio (2008),

A emergência de ambientes digitais de mediatização da experiência educativa, que são em muitos casos replicados pelos ambientes colaborativos típicos das experiências contemporâneas de uso dos media on-line, convoca novas possibilidades de expansão do conceito de literacia por forma a que este englobe, não só a natureza da mediatização dessas experiências, mas também a própria estrutura de relacionamento com as tecnologias que lhes está subjacente. Damásio (2008:33)

A literacia digital, segundo relatório da União Europeia, “(...) is the skills required to achieve digital competence, the confident and critical use of ICT for work, leisure, learning and communication.” (CE, 2008:4)

Buckingham (2010) define literacia digital, no uso contemporâneo, como um conjunto mínimo de competências que permitam ao utilizador trabalhar de forma eficaz com *software*, ou na realização de tarefas básicas de recuperação de informação.

Para Eshet-Alkalai (2004), literacia digital não se restringe à capacidade de saber usar *software* ou manipular dispositivos digitais, é necessário que o utilizador possua várias competências a nível cognitivo, motor, sociológico e emocional, para poder usufruir das potencialidades que os ambientes digitais oferecem (Eshet-Alkalai, 2004).

Segundo Hobbs (2010), pode-se considerar vários tipos de literacia, como, a literacia digital associada à capacidade de usar computadores, meios de comunicação social, e *Internet*, a literacia

da informação associada às habilidades de pesquisa e a literacias dos “mídia” associada à análise crítica das notícias e ao entretenimento. Para o mesmo autor, o termo “digital and media literacy” é utilizado para abranger uma ampla gama de competências cognitivas, emocionais e sociais que inclui o uso de textos, ferramentas e tecnologias as capacidades de pensamento crítico e de análise, a criatividade, a reflexão, bem como a participação ativa através do trabalho em equipa e colaboração.

Também Robin (2008) identifica várias literacias: “Digital literacy” como a capacidade de comunicar com uma comunidade cada vez maior para discutir temas e reunir informações; “Global literacy” como a capacidade de ler, interpretar, responder e contextualizar as mensagens de uma perspetiva global; “Technology literacy” como a capacidade de usar computadores e outras tecnologias para melhorar a aprendizagem, produtividade e desempenho; “Visual literacy” como a capacidade de compreender, produzir e comunicar através de imagens visuais; “Information literacy”, a capacidade de encontrar, avaliar e sintetizar informação.

Um novo quadro conceptual para o conceito de literacia digital é proposto por Eshet-Alkai (2004), o qual incorpora cinco tipos de literacias: “photovisual literacy”; “reproduction literacy”; “information literacy”; “branching literacy” e “socio-emotional literacy”.

Para Eshet-Alkai (2004), a “photovisual literacy” relaciona-se com as interfaces gráficas e a forma livre e intuitiva com que os utilizadores interpretam as instruções e mensagens representadas visualmente. O autor considera que as pessoas com “photovisual literacy” têm boa memória visual e um forte pensamento intuitivo-associativo, que as ajuda a decodificar e compreender de uma forma fácil e fluente as mensagens visuais. A “reproduction literacy”, segundo Eshet-Alkai (2004), é a capacidade de criar um trabalho autêntico e criativo. Para o autor, as pessoas com “reproduction literacy” possuem um pensamento sintético multi-dimensional, que as ajuda a criar novas combinações significativas a partir de informações existentes. A “information literacy” refere-se às competências cognitivas que os utilizadores utilizam para avaliar a informação de forma eficaz. Segundo o autor, pessoas com um elevado grau de “information literacy” pensam de forma crítica em relação à informação e duvidam da qualidade da mesma. A “branching literacy” prende-se com o ambiente *hipermédia*, o qual apresenta a informação de forma não linear ou desordenada. Pessoas com “branching literacy” são caracterizadas por um sentido de orientação espacial multidimensional, ou seja, têm capacidade de orientação quando navegam no hiperespaço.

A “socio-emotional literacy” diz respeito à capacidade de perceber se a informação existente no ciberespaço é fidedigna. Segundo o autor, pessoas com “socio-emotional literacy” sabem como evitar “armadilhas” e como obter benefícios das vantagens da comunicação digital. O autor refere ainda que para se adquirir estas capacidades, os utilizadores devem ser críticos, analíticos e devem ter um elevado grau de “information literacy” e “branching literacy”. O autor acrescenta ainda que os utilizadores com “socio-emotional literacy” podem ser descritos como aqueles que estão dispostos a partilhar dados e conhecimento com os outros, são capazes de avaliar a informação e de construir conhecimento de forma colaborativa Eshet-Alkalai (2004).

A produção do texto criativo, conceito que abordaremos no tópico seguinte, utilizando a ferramenta *Web 2.0*, *Google Docs*, proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver várias competências que permitem a aquisição de literacias como “Digital literacy”; “Global literacy” “Technology literacy”; “Visual literacy” e “Information literacy”.

A “Digital literacy” está presente quando da construção do texto criativo, utilizando a ferramenta *Google Docs*, os alunos reúnem e discutem a informação a inserir no texto. A “Global literacy” pode ser desenvolvida através da observação das imagens do vídeo e da interpretação global da mensagem, levando à construção de novos significados. A “Technology literacy” é fomentada com o uso do computador, *Internet*, e a ferramenta *Google Docs*, com o objetivo de melhorar a aprendizagem, produtividade e desempenho. A “Visual literacy” pode ser desenvolvida quando os alunos criam a sua própria estória, a partir da observação de um vídeo com imagens. A “Information literacy” está presente durante o desenvolvimento da estória apelando ao sentido crítico dos alunos na avaliação da informação.

Neste sentido, justifica-se a importância da criação de novos ambientes de aprendizagem mais ativos e interativos com recurso às TIC para aumentar a motivação, a criatividade, a autonomia, a partilha de saberes, fomentando o trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa e colaborativa, desenvolvendo nos alunos aptidões que se conformem às literacias exigidas ao exercício pleno de uma cidadania no Século XXI.

2.3 Ferramentas Web 2.0 e a escrita colaborativa

A educação é uma das áreas que muito tem beneficiado com o aparecimento das ferramentas *Web 2.0* ao possibilitarem novas estratégias de aprendizagem que fomentam a construção do conhecimento de forma colaborativa. Deve-se, portanto, reconhecer e utilizar as várias ferramentas *Web 2.0*, que devido às suas grandes potencialidades assumem um papel importante na educação e na investigação.

Ao nível da educação, as ferramentas *Web 2.0* propiciam novos ambientes de aprendizagem colaborativa, num espaço de liberdade em que os interesses e os ritmos de aprendizagem podem ser modelados em função das características dos indivíduos e dos grupos. Estas ferramentas podem e devem servir o processo de ensino/aprendizagem (Moura, 2011).

O aparecimento das ferramentas *Web 2.0*, segundo Barroso & Coutinho (2009), veio favorecer a criação colaborativa ao permitirem que mais do que um utilizador trabalhem ao mesmo tempo no mesmo documento.

O potencial educativo das ferramentas da *Web 2.0*, bem como, as suas vantagens no apoio ao ensino são valorizados por Bottentuit Junior & Coutinho (2008) quando referem que

(...) os cidadãos do século XXI precisam estar preparados para acompanhar o ritmo das transformações e para se adaptarem à mudança, o que implica saber identificar os melhores métodos de ensino e aprendizagem, saber aceder e partilhar a informação e saber trabalhar em equipe: essas serão as chaves do sucesso na sociedade em rede. (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008: s/p)

Da mesma opinião partilha Carvalho (2008), ao dizer que

Nunca é demais reforçar de que ser letrado, no século XXI, não se cinge a saber ler e escrever, como ocorrera no passado. Esse conceito integra também a Web e os seus recursos e ferramentas que proporcionam não só o acesso à informação mas também a facilidade de publicação e de partilhar on-line. Estar online é imprescindível para existir, para aprender, para dar e receber (Carvalho, 2008:12).

Nesta perspetiva, os cidadãos do século XXI deparam-se com a necessidade de conectividade, ou seja, com a necessidade de estar em rede. Isto exige, segundo Carvalho (2007), o desenvolvimento de capacidades para saber o que conectar e a que conectar. Na opinião de Salvat (2003:sp) “La generación digital está creciendo en un mundo conectado sincrónica y asincrónicamente.” Para a

autora, a conectividade oferece diversas oportunidades para aceder à informação e às relações sociais. A mesma autora é de opinião que “esta nueva generación tiende a pensar de forma diferente cuando se enfrenta a un problema y las formas de acceso, búsqueda de información y comunicación se realizan a partir del uso de las TIC.” (Salvat, 2003:sp). Tapscott (1998) denomina esta nova geração de *N-Generation*, e define-a como sendo constituída por crianças e adolescentes que convivem desde sempre com a tecnologia. É através dela que brincam, que promovem os seus processos de socialização, que aprendem e que crescem. Tornam-se adultos moldados pelos efeitos das tecnologias que eles próprios desenvolvem, e por isso é tão importante estar atento aos seus efeitos.

George Siemens (2005) propõe uma nova teoria de aprendizagem, o conectivismo, que, segundo o autor, é consistente com as necessidades do século XXI. Esta teoria tem em conta a evolução da aprendizagem, o uso de tecnologia e redes. Siemens (2005) defende que os princípios e processos de aprendizagem devem refletir o ambiente social. Neste sentido, o autor propõe o conectivismo como uma nova teoria de aprendizagem para a era digital, uma vez que entende que as teorias de aprendizagem já consolidadas - behaviorista, cognitivista e mesmo construtivista - não permitem enquadrar os conhecimentos adquiridos na rede.

Uma das capacidades a desenvolver na era digital, segundo Carvalho (2007:29), “(...) consiste em reconhecer a importância de aprender, devendo o sujeito estar sensível à mudança resultante de novas informações.” Assim, o desafio que, na era atual, se coloca à escola é o desenvolvimento de redes que valorizem a comunidade e a interação, o contexto e a mudança. Os alunos devem ser considerados como peças de um puzzle, em que cada um tem um significado próprio (uma identidade), mas juntos complementam-se. As potencialidades educativas das ferramentas *Web 2.0* trazem ao processo de ensino/aprendizagem uma nova dimensão, que através do contacto com outras comunidades fomentam o trabalho colaborativo, sensibilizando os alunos para a partilha do conhecimento.

O futuro da aprendizagem, segundo Figueiredo (2001), está não só nos conteúdos, mas acima de tudo nos contextos como construção social. Para o mesmo autor, a aprendizagem não se encontra apenas na produção e distribuição de conteúdos, nem na transferência de conhecimento, pois a aprendizagem será construída por quem aprende, em ambientes ativos e estimulantes.

No ensino, uma das principais vantagens das ferramentas *Web 2.0* é favorecer a cooperação entre pares e a não exigência de uma alfabetização tecnológica avançada. Estas ferramentas incentivam a reflexão, experimentação e a geração de conhecimentos individuais e coletivos, favorecendo a criação de um ciberespaço de inter-criatividade que contribui para uma aprendizagem colaborativa (Romani, 2006).

A comunicação em rede de forma colaborativa diminui a distância social e facilita a construção de aprendizagens e de redes de conhecimento, em que o denominador comum é a partilha e a participação. Desta forma, constrói-se uma comunidade de todos para todos, capaz de resolver problemas reais através do debate, discussão e resolução colaborativa. Isto implica uma orientação mais ativa, exercendo o professor uma função de mediação reguladora, conduzindo os alunos a aprender *sobre* e aprender a *tornar-se* membros da comunidade (Castells, 2004). Desta forma, o professor deve “ (...) criar situações que envolvam os alunos na aprendizagem, que os ajudem a desenvolver o pensamento crítico e que os preparem para a tomada de decisão, numa sociedade globalizada e concorrencial.” (Carvalho, 2007b:36), isto é, o professor deve envolver os alunos na aprendizagem preparando-os para esta nova forma de estar onde todos são consumidores e produtores de informação. Ao inculcar o sentido de participação ativa e construtiva, de interação e de partilha, está-se a consciencializar a *N-generation* para a importância da construção colaborativa do saber.

Para que haja aprendizagem colaborativa é necessário dotar os alunos de conhecimentos e desenvolver neles competências de reflexão, análise, crítica e de síntese. Pois, só assim, haverá condições para que os alunos sejam participantes, ativos e decisivos na construção do conhecimento e para a concretização do ensino do futuro, um ensino que tire partido das mais modernas tecnologias e que promova a inovação. Neste sentido, o papel do professor é orientar os alunos na realização das tarefas, auxiliando-os apenas com conhecimentos que não dominam e com o feedback como regulação e construção da autonomia. Pois, como refere Moran (1995),

É importante educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar ideias, participar de projectos, realizar pesquisas em conjunto. (Moran, 1995:13)

Nesta perspetiva, as ferramentas *Web 2.0* podem ser consideradas como uma oportunidade para professores e alunos aprenderem de forma colaborativa, através de um processo contínuo de

criação e de partilha. Segundo Carvalho (2007), os utilizadores não necessitam de instalar as aplicações no seu computador pessoal, pois elas estão disponíveis *online*, permitindo a edição e publicação de informação imediata. Ainda, na opinião de Carvalho (2008), os documentos deixam de estar no computador pessoal do professor e alunos e passam a estar disponíveis *online*, acessíveis a partir de qualquer lugar com acesso à *Internet* a toda a hora, ou seja, basta um clique e todos os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades letivas estão disponíveis. Desta forma, os materiais produzidos por alunos e professor passam a estar disponíveis para toda a rede e deixam de estar limitados à turma.

Com fundamento nas ideias de Alexander (2006) e O'Reilly (2005), Coutinho & Bottentuit (2007:200) indicam como principais características da *Web 2.0*.

- Interfaces ricas e fáceis de usar;
- Sucesso da ferramenta depende dos número de utilizadores, pois os mesmos podem ajudar a tornar o sistema melhor;
- Gratuidade na maioria dos sistemas disponibilizados;
- Maior facilidade de armazenamento de dados e criação de páginas *online*;
- Vários utilizadores podem aceder a mesma página e editar as informações;
- As informações mudam quase que instantaneamente;
- Os sites/softwarees estão associados a outros aplicativos tornando-os mais ricos e produtivos e trabalhando na forma de plataforma (união de vários aplicativos);
- Os softwares funcionam basicamente *online* ou podem utilizar sistemas off-line com opção para exportar informações de forma rápida e fácil para a web;
- Os sistemas param de ter versões e passam a ser actualizados e corrigidos a todo instante, trazendo grandes benefícios para os utilizadores;
- Os softwares da web 2.0 geralmente criam comunidades de pessoas interessadas em um determinado assunto;
- A actualização da informação é feita colaborativamente e torna-se mais fiável com o número de pessoas que acede e actualiza;
- Com a utilização de tags em quase todos os aplicativos, ocorre um dos primeiros passos para a web semântica e a indexação correcta dos conteúdos disponibilizados. (Coutinho & Bottentuit, 2007:200)

As ferramentas da *Web 2.0* podem ser classificadas, segundo Coutinho & Bottentuit Junior (2007), em duas categorias. A primeira categoria inclui aplicações que só funcionam *online* e que a sua eficácia depende do aumento do número de utilizadores registados. Alguns exemplos desta

categoria são o *Google Docs & Spreadsheets*, *Wikipédia*, *Skype* e o *YouTube*. A segunda categoria inclui aplicações que podem trabalhar *offline*, como por exemplo o *Google Map* e o *iTunes*.

As ferramentas *Web 2.0* com potencial educativo, na opinião de alguns autores, são aquelas que permitem a edição *online* como os Blogs, os Podcasts e ainda as ferramentas de escrita colaborativa como os *Wikis* (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2008c) e o *Google Docs* (Barroso & Coutinho, 2009).

2.3.1 Ferramenta Web 2.0 Google Docs

A *Google* foi criada por Larry Page e Sergey Brin, em 1998, para promover a publicidade *online* e em dispositivos móveis através do seu motor de busca e das suas ferramentas de comunicação, partilha e publicação. Apontam-se como exemplo de ferramentas o *Picasa* que permite a partilha de fotografias; o *YouTube* que permite a partilha de vídeos; o *GooglePages* que permite criar, editar e publicar *Websites*; o *Blogger* que permite criar, editar e publicar *blogues*; o *Orkut* rede social e o *Google Docs* resultado da união entre a *Google Spreadsheets* e a *Writely* da *Upstartle* (Marques, 2008).

A ferramenta *Web 2.0* de escrita colaborativa *Google Docs* surgiu em outubro de 2006. Esta ferramenta está acessível a partir de qualquer *browser*, exigindo apenas a criação de uma conta no *Gmail*. A ferramenta *Google Docs* incorpora processador de texto, editor de folhas de cálculo, editor de apresentações, editor de formulários e um editor de desenho. Essas aplicações encontram-se disponíveis gratuitamente, sem necessidade de instalar qualquer *software* nem ocupar qualquer espaço no disco. O *Google Docs* permite a visualização do histórico de revisões de cada documento, possibilitando o acesso às versões anteriores. O autor dos documentos pode controlar a partilha dos mesmos autorizando ou não, a sua visualização ou a sua edição por outros utilizadores. Os documentos criados no *Google Docs* ficam disponíveis *online* não sendo necessário fazer o seu *download* para o computador (Costa, 2008). No entanto se o utilizador pretender pode guardar os documentos já criados numa pasta no seu computador e abri-los posteriormente. Uma das particularidades desta ferramenta está no facto dos ficheiros poderem ser partilhados e editados por várias pessoas em simultâneo (Marques, 2008).

O *Google Docs* permite criar, ler, editar e guardar documentos em vários formatos, como por exemplo, .doc, .xls, .ppt, .pdf e .html, entre outros (Google, 2012).

Esta aplicação tem como principais características, segundo Barroso & Coutinho (2009), a fácil usabilidade e a possibilidade de, ao mesmo tempo, o mesmo documento ser editado por vários utilizadores. Em função de tais características, “a ferramenta *Google Docs* pode ser utilizada pelos professores em ambiente sala de aula favorecendo o processo de ensino-aprendizagem através da escrita colaborativa.” (Barroso & Coutinho, 2009:50) Também Franklin & Van Harnelen (2007) referem que esta ferramenta representa um enorme contributo no trabalho colaborativo na Web. De igual modo, a sua potencialidade para suportar projetos colaborativos onde a escrita é intensiva é referida por Alexander (2006).

Em suma, à semelhança do verificado nos estudos realizados por Barroso & Coutinho (2009) e Cardoso & Coutinho (2010), o *Google Docs* contribuiu para a diversificação de estratégias comunicativas, o aumento da motivação e da cultura de partilha e colaboração nos estudantes que o utilizaram em contexto de sala de aula. Estes atributos fazem da ferramenta *Google Docs* uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem e incentivam a sua utilização no presente trabalho de investigação.

2.4 Escrita criativa e TIC

Perante a nova forma de estar na sociedade da informação e conhecimento, impulsionada pela *Web 2.0*, qualquer cidadão pode ser consumidor e produtor de informação. Assim, torna-se importante preparar as novas gerações para uma produção eficaz de recursos usando a criatividade.

Neste sentido, as aprendizagens devem ser orientadas para o aprender a pensar, sendo o grande desafio ser capaz de produzir novo conhecimento a partir da vasta informação disponível, acedendo assim à sociedade do conhecimento (Justino, 2010).

Nesta perspetiva, o recurso a estratégias pedagógicas promotoras da criatividade como é o caso da escrita criativa, conceito central na presente dissertação, pode ser uma mais-valia. Como bem refere Santos (2008a:37), “ (...) é necessário nos dias hoje: ter iniciativa e vontade de descobrir mais, sentir que o nosso mundo não tem de acabar naquilo que conhecemos. (...) A escrita criativa

ou qualquer meio de acesso à criatividade funciona como um empurrão para se fazerem todas essas experiências.” Também Santos (2008b:5) corrobora com esta opinião, ao dizer que “Através da escrita criativa espera-se estar a desenvolver a capacidade de engendrar novas ideias, novas questões, novas maneiras de encarar os problemas e de procurar diferentes soluções.”

Refletir sobre a escrita implica uma reflexão sobre o modo como cada pessoa pensa, como é e como age. Por isso, deve-se pensar no ensino da escrita de forma contextualizada, ou seja, ter presente que se vive na era da globalização, com tecnologias sofisticadas e redes de informação e comunicação complexas.

Segundo Galisson (1983:250-252), o termo “escrita” pode designar “treino de grafia”, significando “(...) aprendizagem motora do desenho das letras e dos outros sinais gráficos (...)” ou “(...) aprendizagem da ortografia, estreitamente ligada à aprendizagem da leitura (...)”.

O termo criatividade tem na sua etimologia a palavra criar. Segundo Matos (2005), no domínio da pedagogia, o termo associa-se “(...) à fantasia, à invenção e ao domínio artístico”. (2005:41)

Bach (1987) apresenta através de esquema uma representação da pedagogia da criatividade. Para o autor, a criatividade surge a partir de um problema para o qual se pretende uma solução, o que implica uma atitude crítica e uma escolha. A criação de algo é a meta a atingir. No entanto, para desenvolver a criatividade é necessário um ambiente favorável e métodos próprios.

Para Santos (2008b:5)

A criatividade é uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente – de partir para o desconhecido; de lidar bem com a ambiguidade – de suportar bem o incerto, o imprevisível; e de conseguir exprimir a identidade – o modo de pensar e sentir de cada um – através de um meio, de uma forma. (Santos, 2008b:5)

Alguns autores consideram que toda a escrita é um ato criativo. Contudo, outros consideram que a expressão “escrita criativa” se deve aplicar em anos de aprendizagem mais avançados.

Para Gomes (2008), a expressão “escrita criativa” é um termo pleonástico. Refere a autora que “A escrita, em princípio, é sempre fruto de uma criação.” (Gomes, 2008:28)

A escrita criativa, segundo Santos (2008a:35), “ (...) é um modo de termos acesso a esse mundo interior de criatividade e de associação de ideias, para sermos capazes de o expressar, neste caso

através da escrita.” Para a autora, a escrita criativa tira partido de ferramentas que possibilitam o acesso a um novo mundo descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos.

Na opinião de Leitão (2008:31), a escrita criativa enquanto proposta de atividade dirigida a alunos pretende desenvolver, e passamos a citar,

(...) uma prática de escrita personalizada e eficaz, tanto ao nível da substância, como ao nível da forma. Assumida a escrita como um procedimento criativo (isto é, um procedimento que nos permite as mais diversas variações sobre determinado tema ou conteúdo), os estudantes produzem os seus próprios textos, experimentando e explorando tanto quanto possível uma série de constrangimentos linguísticos associados ao acto de escrever. (Leitão, 2008:31)

Para o mesmo autor, o exercício da escrita criativa é uma experiência pessoal relevante para os alunos enquanto redatores, com reflexos na sua vida e na relação com o mundo. Pode proporcionar “(...) um papel ativo na elaboração e reelaboração do seu próprio mundo, se entendido também ele como construção social e produto de cultura.” (Leitão, 2008:31). Assim, mais do que reproduzir esse mundo, através da escrita criativa é possível reescrevê-lo, criando uma realidade alternativa. Contudo, a produção desta realidade só se torna possível através de imagens mentais criadas de uma forma criativa por parte dos redatores, à medida que vão construindo o texto. Neste âmbito e como refere Leitão (2008) “ (...) o acto de escrita pode ser entendido em si mesmo como um acto criador. A evocação de imagens a que a escrita de um texto conduz permite sentir e pensar acerca de coisas ausentes, ou mesmo inexistentes, como se elas existissem e estivessem presentes.” (Leitão, 2008:33)

Segundo Leitão (2008:33), “ (...) em sessões de escrita criativa, a escrita é uma experiência que, no seu próprio processo de constituição, continuamente se (re)constrói e se (re)organiza, em função do curso dos acontecimentos narrados e do mundo textual por eles aberto.” Deste modo, está-se perante uma atividade reflexiva desencadeada a partir de uma proposta de escrita, promovida pela interação entre os redatores e o desafio com que são confrontados durante o desenrolar do processo de escrita. Ainda para o mesmo autor, “O que está em causa é sobretudo a possibilidade de cada redactor se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados.” (Leitão, 2008:31)

A escrita criativa, segundo Santos (2008a), muda a atitude perante a vida e a forma de encarar os acontecimentos. Permite aceder ao “pensamento lateral” e chegar a soluções que não são óbvias e que, até podendo parecer despropositadas, podem ser grandes invenções.

A mesma autora refere que,

Ao trabalhar a criatividade, estamos a educar com E grande. A educar e a ser educados. Todos nós, quando trabalhamos na área da escrita criativa, estamos constantemente a ser confrontados com experiências novas e com descobertas. Após esse confronto, não se permanece igual. Porque se começa a encarar as dificuldades como desafios, como etapas para chegar a novos patamares. “ (Santos, 2008a:37)

Professores e alunos podem, através das TIC, aceder a um manancial de informação sobre escrita criativa e a ferramentas que promovem a elaboração de textos criativos.

A professora Helena Skapinakis vê vantagens na utilização do computador para o desenvolvimento da escrita criativa, pois, para os alunos, ao recorrerem ao processador de texto, “(...) é mais fácil mexerem no que escreveram e voltarem atrás sempre que quiserem (...)” (Skapinakis, 2008: 47). A autora enquanto professora de Língua Portuguesa do 3.º ciclo, tira partido das potencialidades do uso do computador, propondo aos alunos que sejam mais criativos, motivando-os a desenvolver o seu património de ideias. Esta professora, impulsionadora de novas formas de estimular a criatividade dos estudantes, refere que ao utilizar os computadores, “(...) é possível colocar os textos acessíveis para que os colegas os possam ler, comentar e, eventualmente, apresentar sugestões (...)” (Skapinakis, 2008: 48). Isto permite aos alunos trocarem ideias entre eles enquanto escrevem e pedirem sugestões uns aos outros, obtendo pistas para continuarem as suas histórias.

A ferramenta *Web 2.0 Google Docs* permite a construção de textos criativos e a sua reconstrução a todo momento, bem como a partilha do texto com outros utilizadores de tal modo que todos podem ler, comentar e dar sugestões contribuindo para a construção da história.

2.50 papel da ferramenta *Google Docs* na produção de escrita criativa

O desafio da escola do futuro, como refere Lima & Capitão (2003), pode estar na capacidade de ensinar/formar/educar para a produção, tratamento e difusão da informação.

Dadas as condições da vida moderna e conforme o Despacho nº206/ME/85, os educadores não podem mais limitar-se à “transmissão de conhecimentos adquiridos”, pois de acordo com Teixeira (1995:90), são chamados a “(...) actuar de uma maneira crítica, reflexiva e inovadora”. Às instituições do ensino cabe, portanto, a tarefa de preparar os alunos para novas competências, consideradas pelas Comunidades Europeias essenciais para a aprendizagem ao longo da vida como aprender a aprender, competência digital e comunicação em línguas estrangeiras (Comunidades Europeias, 2007).

Por isso, é importante refletir sobre a mudança de paradigma do ensino/aprendizagem pela imersão na sociedade do conhecimento com o desenvolvimento exponencial das TIC no ensino, pois como bem refere Moura (2011:163) “(...) hoje aprende-se de múltiplas formas: aprende-se fazendo; aprende-se interagindo; aprende-se procurando e aprende-se partilhando.”

As ferramentas digitais, conforme Fonseca (2009:40), possibilitam a descoberta de “(...) novos processos criativos que a sociedade atual exige, mas, por si só, não bastam.” Da mesma opinião partilha Dias (2004) quando refere que, e passamos a citar, “ (...) não serão as facilidades de apresentação e transmissão de informação que permitirão desenhar a escola de amanhã, mas sim as possibilidades de expressão e criação que estes novos média permitem aos alunos.” (Dias, 2004:23)

Para que haja mudança é necessário utilizar essas ferramentas de forma criativa e inovadora de modo a promover o desenvolvimento de capacidades criativas e de inovação nos alunos. É necessário entender que a mudança só acontece, como diz Figueiredo (1989:76), em função das “vontades humanas”.

A educação, na opinião de Teixeira (1995:xv), é “(...) um acto criador que só pode valer o que valerem aqueles que o fazem existir.” Logo, se o professor não evoluir não terá condições para educar/ensinar para a criatividade e inovação os “nativos digitais”. Esta forma de ensinar exige muito dos atuais professores a quem Prensky (2001) apelida de “imigrantes digitais”, pois, os professores terão de primeiro aprender a utilizar as TIC para depois poderem ensinar. Neste sentido, Coutinho (2008a) refere que uma mudança “(...) requires new roles, new pedagogies and new approaches to teacher training” (Coutinho, 2008a: 240). Logo, o professor, na opinião de Teixeira (1995:111), “(...) precisa de vencer a barreira de uma formação que o não preparou para

os novos papéis que a sociedade lhe confia”. Porém, o sistema educativo, sendo um sistema complexo nas interações entre componentes, torna difícil pôr em marcha um processo de inovação. Neste caso, as ferramentas *Web 2.0* podem contribuir para a harmonização e para a consolidação de um processo de mudança se a sua utilização for dirigida para a exploração das suas potencialidades.

As ferramentas *Web 2.0* surgem como um valioso instrumento para aprender e criar, pois como refere Santos (2008c:5), “ (...) é tempo de tornar as Tecnologias de Informação e Comunicação na escola em Tecnologia de Aprendizagem e Criação.”

Nos dias de hoje, urge ensinar os alunos a serem inovadores e empreendedores. Para isso, torna-se necessário olhar para as ferramentas *Web 2.0* como um importante meio tecnológico de expandir e transformar “(...) as capacidades da imaginação e do pensamento do aluno, no processo de construção das aprendizagens e do conhecimento.” (Dias, 2004:23)

A criatividade, na perspectiva de Ken Robinson (2011), é tão importante na educação como a literacia. Por isso, o desenvolvimento da criatividade dos alunos de forma autónoma é um dos objetivos que a escola terá de atingir porque só construindo o seu saber é que podem produzir valor. Do mesmo modo, conforme refere Figueiredo (2009), a inovação pressupõe que os jovens devem aprender a “explicar o que existe”, mas também a “criar o que nunca existiu”.

A utilização da ferramenta *Web 2.0*, *Google Docs*, ajuda o aluno na reflexão, organização e estruturação do pensamento, permitindo-lhe a representação através dum texto. Neste sentido e corroborando com Jonassen (2007:21), esta ferramenta deve ser considerada como um “parceiro intelectual”, pois, permite a concretização de “(...) um uso mais efectivo dos esforços mentais dos alunos (...) com mais empenho sobre a matéria que está a ser estudada do que pensariam se não as usassem.” (Jonassen, 2007:22) Além disso, cria novas condições para uma aprendizagem mais rica, visando a instituição de processos de construção de significado, mediados pela tecnologia utilizada.

Ao utilizar a ferramenta *Google Docs*, os alunos podem construir ativamente o seu próprio conhecimento através da construção de significados mais amplos do que os existentes no estágio inicial. Ao serem criadores dos seus próprios significados, os alunos podem aceder ao conhecimento por caminhos por eles definidos e trabalhados, apresentando um produto que é

também a interpretação simbólica de um dado fenómeno, conferindo-lhe a qualidade, segundo Fosnot (1995:13), de “(...) sujeito de aprendizagem como um indivíduo autónomo e interessado, capaz de pensar por si próprio - alguém que questiona, investiga e raciocina.”

Um aspeto importante a considerar no uso das tecnologias como mediatização da experiência educativa e na construção de aprendizagens significativas é a motivação dos alunos. Para que as atividades sejam desafiadoras e interessantes o professor deve atender aos conhecimentos prévios do aluno que são essenciais na atribuição de novos significados. Segundo Vygotsky (2008) para que o ensino tenha um carácter desafiador e tire partido do potencial cognitivo do aluno, as tarefas não devem ser infantilizadas, rotineiras, repetitivas e sem apelo à motivação, ou seja, devem ter em conta os interesses dos alunos, possibilitando assim uma aprendizagem efetiva.

Em contexto de sala de aula, várias estratégias e atividades pedagógicas podem ser implementadas com o uso da ferramenta *Google Docs*, como o armazenamento e edição de textos, colaboração em tempo real, construção coletiva de conhecimentos, intercâmbio de ideias e projetos. Assim, esta ferramenta pode ser utilizada para o desenvolvimento de habilidades, espírito crítico e reflexão dos alunos. A realização de tarefas com a ferramenta *Google Docs* como a elaboração de um texto de forma coletiva exige aos alunos, segundo Barroso & Coutinho (2009:50) “ (...)criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso comum.”, permitindo-lhes desenvolver o pensamento crítico. A escrita surge desta forma, segundo Moura (2007:254), “ (...) mais como um processo do que como um produto.” Perante esta forma de escrita e como refere Moura (2007:254), “Todos somos convidados a participar numa aventura colectiva, onde se partilha a informação, onde se pode obter informação uns dos outros, onde há um desejo de escrever (...)”.

O *Google Docs* pode ser um promotor da escrita criativa na medida em que “(...) proporciona diversidade, qualidade e quantidade significativas, em termos de estratégias, que permitem entender a escrita como um artefacto infinitamente manipulável tanto em termos de forma como de conteúdo, gerando diversos efeitos (qualitativos e quantitativos) aliciantes para o aluno.” (Matos, 2005:39) A flexibilidade na leitura e/ou na escrita do texto à medida que o trabalho se vai desenvolvendo apropria os alunos de técnicas de escrita/reescrita, interpretação/reinterpretação de textos (Matos, 2005). Também, o facto de facultar a leitura do texto a todos os intervenientes, permitindo que todos vejam que o trabalho de cada um é respeitado, pode incentivar outros mais

reservados a escrever de forma criativa. Desta forma esta ferramenta disponibiliza ao aluno mais e melhores oportunidades para manipular um texto de forma criativa.

2.60 estado da arte

A utilização no processo educativo das ferramentas *Web2.0*, em particular o *Google Docs* e a escrita colaborativa/criativa, foram alvo de alguns estudos em Portugal e no estrangeiro. Da pesquisa efetuada no motor de busca *Google* e no *RepositóriUM* constatou-se que em Portugal são raros, ainda, os estudos sobre a utilização da ferramenta *Google Docs* no processo educativo.

2.6.1 Estudos utilizando as ferramentas *Web 2.0*

Em 2008 Coutinho (2008b) desenvolveu um estudo integrativo que consistiu numa revisão integrativa de 48 estudos realizados por autores portugueses e publicados até ao final do 1º trimestre de 2008 que versavam sobre a utilização educativa das ferramentas da *Web 2.0*. Nessa revisão é feita referência a três estudos relacionados com utilização da ferramenta *Google Docs* que serão mencionados posteriormente, uma vez que para o este trabalho tem particular interesse estudos que abordem esta ferramenta.

Mais recentemente, encontrámos outros estudos realizados sobre a utilização educativa de ferramentas *Web 2.0* no processo ensino/aprendizagem. Entre eles fazemos referência a um projeto, intitulado *Web 2.0 tools in pre-Service Teacher Education Programs: An Example From Portugal*, desenvolvido por Coutinho (2008a), utilizando ferramentas *Web 2.0*, com o objetivo de fornecer aos futuros professores conhecimentos sobre diferentes ferramentas da *Web 2.0* que permitissem a integração das tecnologias na sua sala de aula. Durante o desenvolvimento deste estudo, foram usadas várias ferramentas *Web 2.0* na construção de *e-portefólios* individuais ou em grupo, no sentido de reforçar a cooperação e colaboração entre pares, desenvolver aptidões na procura, organização e partilha de recursos da *Web*, promovendo a aquisição de competências de interação e comunicação. Os resultados mostraram que as ferramentas *Web 2.0* são versáteis e que servem para variados fins pedagógicos. No entanto, o sucesso da integração das TIC na sala de aula, segundo Coutinho (2008a), depende da capacidade dos professores de estruturar um

ambiente de aprendizagem onde se dê primazia à interação, à cooperação, à aprendizagem colaborativa e ao trabalho em grupo.

Um estudo de natureza descritiva e exploratória foi levado a cabo por Coutinho (2008c), com um grupo de formandos a frequentar o Curso de Mestrado em Tecnologia Educativa na Universidade do Minho. No âmbito da disciplina Métodos de Investigação em Educação, foi utilizada a ferramenta *Del.icio.us* para a organização, catalogação e partilha de recursos disponíveis na *Web*. A autora refere que os formandos demonstraram intenção de experimentar esta ferramenta *Web 2.0* na sua atividade pessoal e futuramente em contexto sala de aula.

Outro estudo, também realizado por Coutinho (2009), foi aplicado na disciplina de Educação Multimédia com a participação de 10 alunos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino de Português da Universidade do Minho. Utilizando várias ferramentas *Web 2.0*, os alunos planificaram e publicaram *online* uma unidade curricular do programa do 2º e/ou 3º ciclos do ensino básico a utilizar em contexto de sala de aula. A autora refere que os alunos “ (...) se envolveram activamente na realização de um trabalho colaborativo motivador, que lhes permitiu desenvolver competências TIC (...)” onde “(...) as tecnologias serviram como meio e não como um fim em si mesmas.” (Coutinho, 2009:82)

Um outro projeto de investigação foi desenvolvido entre a Universidade de Aveiro (Portugal) e a Bradford College University Centre (Reino Unido) (Pombo *et al*, 2010). Este estudo foi aplicado a estudantes do 1º Ciclo do Ensino Básico e tinha como objetivo contribuir para a avaliação da qualidade das estratégias e atividades utilizadas em programas de formação de professores que utilizam ferramentas *Web 2.0*. Os resultados mostraram que a utilização das ferramentas *Web 2.0* permitiu o ensino efetivo nas unidades curriculares envolvidos neste estudo. Este estudo deu a conhecer aos participantes várias ferramentas *Web 2.0* importantes no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Pombo *et al*, 2010).

Fazemos referência também a uma publicação organizada por Moura (2011) com a colaboração de um grupo de professores que tinha como propósito partilhar projetos de integração das ferramentas *Web 2.0* na sala de aula, em todos os níveis de ensino, desenvolvidos no âmbito da oficina de formação a distância MIPL2.0 (Materiais Interativos para Português L2 na *Web 2.0*). Nessa publicação são relatadas experiências pedagógicas que demonstram que aquelas ferramentas têm

potencial no sucesso do ensino/aprendizagem. A título de exemplo, apresentamos algumas das opiniões expressas por intervenientes nos projetos que advogam a favor do seu potencial educativo: “O fator mais positivo neste projeto é o de os alunos que produzem a história se ouvirem a narrá-la. (...) Como é algo que foi totalmente criado por eles, transporta um sentimento de valorização muito superior, motivando-os muito mais para as aprendizagens e facilitando-lhes também o trabalho nesse sentido, já que adquirem as competências desejadas de uma forma totalmente natural, sem sequer se aperceberem.” (Teles, 2011:18); “Os alunos demonstram-se mais empenhados na realização das tarefas propostas, mais concentrados e empreendedores (...)” (Queiroz, 2011:25); “A motivação para a concretização de atividades de produção escrita foi notável.” (Araújo, 2011:29); “As reações dos alunos são muito positivas. Maior motivação, maior concentração e conseqüentemente melhores resultados na realização das atividades propostas e na aquisição de conhecimentos linguísticos, tanto na oralidade como na escrita.” (Martins, 2011:50); “ (...) as ferramentas tecnológicas têm efetivamente enormes potencialidades, quer dentro quer fora da sala de aula, (...), contribuíram para a inovação das práticas pedagógicas, despertando a motivação, o interesse e o empenhamento dos alunos, (...) tornaram o processo de ensino e de aprendizagem mais enriquecedor e adaptado às exigências do novo paradigma de ensino, (...) os estudantes puderam desenvolver não só competências específicas das diversas disciplinas, mas também a nível das várias literacias, preparando-os, assim, para o presente e para o futuro.” (Batista, 2011:107)

Um outro estudo foi desenvolvido por Figueiredo & Cardoso (2011) com recurso às ferramentas *Web 2.0* e aplicado numa turma do 8º ano de nível 4 de inglês de uma Escola de Gondomar, utilizando a metodologia investigação ação. O estudo consistia na criação de um *blogue* abordando os temas que constam do programa de Inglês do 3º ciclo. Face aos resultados do estudo, os autores referem que as ferramentas da *Web 2.0* “(...) podem contribuir para novas formas de estar e agir em educação, proporcionar situações de aprendizagem inovadoras e desafiantes onde os alunos se envolvem na construção do seu conhecimento.” e que “(...) a construção de um *blogue* em Língua Inglesa conduz ao desenvolvimento de capacidades comunicativas.” (Figueiredo & Cardoso, 2011:57)

Fora do contexto nacional queremos destacar um projeto-piloto, intitulado “Developing 21st century skills: Web 2.0 in higher education - A Case Study”, realizado por Buchem (2011) sobre a

integração da *Web 2.0* como conteúdo e como ferramenta de apoio ao ensino/aprendizagem. Participaram neste estudo 47 alunos das Universidades de Ciências Aplicadas de Berlim e Munique. Este estudo tinha como propósito abordar os conceitos subjacentes à *Web 2.0*, e como esta influencia a sociedade em diferentes áreas; promover a capacidade de usar e como usar as várias ferramentas *Web 2.0* em diferentes contextos: nível pessoal, laboral e ao longo da vida. Após o estudo, segundo Buchem (2011), os alunos aperceberam-se que a utilização das ferramentas *Web 2.0* facilita a colaboração, mostrando-se motivados para as usar. Os resultados do estudo, segundo o autor, indicam que a integração das ferramentas *Web 2.0* como conteúdo e como ferramenta é importante para o desenvolver competências do século XXI necessárias para o sucesso de cada um na sociedade da informação e do conhecimento.

2.6.2 Estudos utilizando a ferramenta *Google Docs*

Um estudo realizado por Moura (2007a), com alunos do 10º ano do ensino profissional na disciplina de português, descreve uma experiência de escrita colaborativa *online*, utilizando a ferramenta *Wiki* do *Google Docs & Spreadsheets* sob a forma de um estudo descritivo de tipo exploratório. Os resultados demonstraram que a ferramenta utilizada desenvolve competências de escrita e potencializa o trabalho colaborativo.

Um outro estudo levado a cabo por Moura (2007b) fazia parte de um projeto *e-twinning*, desenvolvido na aula de Francês Língua Estrangeira, com alunos do ensino secundário de Portugal, da Itália e de Marrocos, no qual foram utilizadas várias ferramentas da *Google*. No decorrer do projeto, todo o suporte informático foi desenvolvido pelos alunos em sala de aula ou em casa, estando estes no centro do processo de ensino/aprendizagem. A utilização da ferramenta *Google Docs* permitiu aos alunos criarem o *eCaderno* onde escreviam os conteúdos lecionados e anotavam os seus apontamentos. Os resultados encontrados pela autora apontam para a importância atribuída a dois conceitos: a usabilidade e acessibilidade. Como conclusão a autora refere que “ (...) a simplicidade e a facilidade com que o aluno usa os aplicativos *Web 2.0* e os transforma em efectivos instrumentos de aprendizagem, levam-nos acreditar nas suas verdadeiras potencialidades.” (Moura, 2007b:256)

Foi desenvolvido um estudo exploratório por Coutinho & Bottentuit Junior (2008), aplicado a uma disciplina de um curso de formação pós graduada de professores com o propósito de elaborar em grupo um *e-portfolio* utilizando de forma complementar as ferramentas *GooglePages* e *Google Docs*. Os resultados obtidos, através da administração aos participantes no final da experiência, mostraram que os professores reconhecem a importância da utilização destas ferramentas como facilitadoras da aprendizagem.

Um outro estudo reportado na literatura refere uma experiência pedagógica de escrita colaborativa *online*, com alunos de uma turma do 8º ano de escolaridade, na disciplina de Ciências Naturais, utilizando a ferramenta *Google Docs* (Barroso & Coutinho, 2009). Esta experiência teve como objetivo proporcionar aos alunos a criação de um trabalho de síntese, de forma colaborativa, sobre conteúdos abordados numa unidade daquela disciplina. Os resultados deste estudo exploratório mostraram que a ferramenta é um bom instrumento para a escrita colaborativa *online*, podendo ser utilizada em contexto sala de aula ou em complemento ao ensino presencial.

Cardoso (2010) realizou um estudo de caso sobre a utilização pedagógica da ferramenta de escrita colaborativa, *Google Docs*. Este estudo foi aplicado a uma turma do ensino profissional no módulo Estatística Computacional, onde os alunos exploraram as diferentes funcionalidades da ferramenta. Os resultados obtidos demonstraram que a ferramenta *Google Docs* incentiva a aprendizagem cooperativa e colaborativa, facilita a compreensão dos conteúdos do módulo de Estatística Computacional e contribui para um maior envolvimento e empenho dos alunos na aprendizagem da Matemática.

Para além destes estudos, fazemos referência a um estudo realizado, fora do contexto nacional, desenvolvido por Ribeiro (2010) que relata uma experiência no ensino de produção textual em língua portuguesa no ensino superior, numa instituição pública de Belo Horizonte no Brasil, realizada com uma turma de 46 alunos de Engenharia de Materiais. Esta experiência baseava-se na edição da produção oral transcrita, tornando-a num texto escrito. A interatividade e escrita colaborativa são vantagens referidas pelos alunos na utilização daquela ferramenta na edição, reedição e reestruturação de textos de forma colaborativa. Como conclusão, a autora refere que “(...) a apropriação da ferramenta por alunos e professores pode auxiliar a produção de e a reflexão sobre textos (...)” (Ribeiro, 2010:223).

2.6.3 Estudos utilizando a escrita criativa e as TIC

Foi realizado por Pinheiro *et al* (2004) um estudo intitulado Micromundos AIA: Ambientes Integrados de Aprendizagem, no qual participaram investigadores, professores colaboradores, estagiários e alunos de Jardim de Infância e Ensino Básico, utilizando uma metodologia investigação/ação. Este trabalho, cujo objetivo era implementar e avaliar ambientes integrados de aprendizagem favorecendo a integração das TIC no processo de ensino/aprendizagem, debruçou-se sobre 3 micromundos distintos dos quais tem particular interesse para este trabalho o micromundo “Escrita Criativa”. Esta plataforma dirigida a crianças dos 8 aos 10 anos pretendia facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita e proporcionar de forma estimulante a recriação de histórias e outros relatos através do jogo criativo entre conteúdos multimédia.

Um outro estudo sobre escrita criativa recorrendo às TIC foi desenvolvido por Silvestre *et al* (2005) no qual participaram alunos do 3.º e do 4.º ano de escolaridade de 2 escolas e um grupo de crianças sobredotadas. Esta investigação teve como objeto de estudo o *software Escrita Criativa* e tinha como questão de partida aferir se o uso deste *software* em contexto de sala de aula motivava as crianças para a escrita. De entre vários objetivos propostos pelos autores destacamos: “estimular o espírito criativo na elaboração de textos; motivar as crianças para a escrita; (...) avaliar as potencialidades do *software* como suporte à criação de textos.” (Silvestre *et al*, 2005:45) A metodologia utilizada foi a investigação ação e a técnica da observação participante direta. Durante a realização do estudo, as investigadoras constataram que os textos produzidos tinham indícios de criatividade revelados na originalidade e imaginação dos textos. Entre as conclusões a que chegaram ressalta que o uso do *software* motivou os alunos para a escrita.

Outro estudo foi desenvolvido por Correia *et al* (2005) usando o *software* “Creative Writing Co-Laboratory” com alunos entre os 6 e os 14 anos. A metodologia adotada foi o estudo de caso. Esta investigação pretendia dar respostas a várias questões sendo uma delas: *que tipo de atividades fomentam a escrita colaborativa e criativa?* Durante o estudo foram realizadas várias atividades com 3 grupos de alunos em espaços geográficos diferentes. Todas as atividades propostas tinham como objetivo motivar os alunos a escrever de uma forma criativa e colaborativa. Num dos grupos, verificou-se que ocorreu criatividade revelada por narrativas divergentes e originais.

Um outro projeto, recorrendo às TIC na produção da escrita criativa, foi desenvolvido por Martins (2011) com alunos dos 7 aos 12 anos na disciplina de Português. Este projeto tinha como objetivos: familiarizar os alunos com as ferramentas da *Web 2.0*, torná-los participantes ativos, autores e coautores no processo de ensino/aprendizagem; desenvolver neles o sentido crítico, a autonomia e a responsabilidade; desenvolver a “inteligência coletiva” e ensinar em colaboração. Ao longo do desenvolvimento do projeto, os alunos descobriram que a *Internet* não serve apenas para pesquisa de informação e comunicação *online*, mas também para criar, publicar e editar conteúdos. A autora considera este projeto como “(...) o início de um longo percurso de criação, publicação, crítica e interação entre todos os intervenientes (...)”, tornando-o “(...) globalizador, integrado, significativo e socializador.” (Martins, 2011:59)

A professora de Língua Portuguesa do 3.º ciclo Helena Skapinakis (2008) trabalha a escrita criativa na sala de aula utilizando as TIC com o objetivo de dotar os alunos com maior “património de ideias” (Skapinakis, 2008) para facilitar o desenrolar das estórias que inventam de uma forma mais criativa. Como ponto de partida para a criação das estórias criativas a professora lê em voz alta para estimular a criatividade dos alunos. Alícia-os a ler livros para desenvolverem a imaginação, inspirando-se nas ideias de outros autores. Através das TIC, os alunos disponibilizam os seus textos a todos os colegas, permitindo que todos os possam ler, comentar e sugerir novas ideias. Recorrendo às TIC os alunos entendem que a escrita de textos criativos se torna mais simples porque há mais facilidade em alterar o rumo do texto, escrever de forma mais correta, evitar erros ortográficos, e também à medida que eles escrevem, apagam e reescrevem vão construindo um texto mais rico, mais expressivo, mais criativo, pois aumentam as ideias no desenrolar do enredo da estória (Skapinakis, 2008). Na opinião de Skapinakis (2008), a utilização das TIC traz vantagens no desenvolvimento da escrita criativa pois, como refere a autora, um texto nunca está acabado e as TIC facilitam a alteração dos textos de forma fácil e rápida.

2.6.4 Estudos e experiências pedagógicas utilizando a escrita criativa e o *Google Docs*

Da pesquisa realizada a estudos efetuados sobre escrita criativa/colaborativa utilizando a ferramenta *Google Docs*, encontramos apenas o estudo intitulado “O gênero *wiki* e a escrita colaborativa em inglês como LE”. No entanto, há referência a vários projetos levados a cabo por

professores na sua de aula, fazendo parte de novas estratégias na prática docente numa tentativa de inovar. Embora estes projetos não fossem objeto de estudo foram partilhados como atividades possíveis a desenvolver em contexto sala de aula usando as tecnologias. Reportamo-nos de seguida ao estudo encontrado bem como faremos uma breve alusão aos projetos referidos anteriormente.

O estudo foi desenvolvido por Weissheimer & Soares (2010) com vinte e quatro alunos de duas turmas da componente curricular Oficina de Leitura e Produção de Texto em Língua Inglesa II, numa universidade do Nordeste do Brasil. Este estudo, de carácter exploratório, tinha como objetivo desenvolver competências de escrita colaborativa nos alunos. A sua realização baseou-se na proposta de uma atividade de escrita criativa e colaborativa no formato de *Flash Fiction*, utilizando a ferramenta *Google Docs*. Perante os resultados, os investigadores concluíram que houve um “(...) impacto positivo do uso da ferramenta sobre a motivação destes alunos ao lidarem com a construção compartilhada de textos em língua inglesa.” e que “(...) o trabalho colaborativo desenvolvido pelos alunos (...) não foi apenas o somatório das contribuições pessoais, foi, acima de tudo, uma verdadeira e significativa interação entre todos os atores envolvidos em todas as fases do processo de escrita.” (Weissheimer & Soares, 2010:14) No que diz respeito ao uso da ferramenta *Google Docs* na produção de textos criativos de forma colaborativa, os autores concluíram que esta ferramenta tem “(...) potencialidades para desenvolver atividades de escrita na sala de aula.” (Weissheimer & Soares,2010:14), que “ (...) as aulas de escrita criativa são mais interessantes com esta ferramenta (...)” e que “(...) é uma boa ferramenta para o trabalho colaborativo.” (Weissheimer & Soares,2010:10). Dizem ainda que veem “ (...) com entusiasmo a possibilidade de explorar mais a fundo a escrita colaborativa mediada pela ferramenta Google Docs nas aulas de língua inglesa (...)” (Weissheimer & Soares, 2010:13)

Em relação aos projetos encontrados, começamos por fazer referência a um projeto, desenvolvido no âmbito de uma Pós-graduação em Gestão de Bibliotecas Escolares no ano letivo 2011/2012, sob o título *A Biblioteca Escolar e as Novas Tecnologias*, cujo objetivo era promover a partilha de atividades com recurso às tecnologias utilizando novos ambiente virtuais de aprendizagem e partilha. Uma das atividades designada *POEaMANDO - Oficina de escrita criativa* foi sugerida por Silva (2012) utilizando o artefacto tecnológico *Google Docs*. Esta atividade pretendia atingir vários objetivos, entre eles salientamos: estimular o gosto e a prática da leitura e da escrita; contribuir para o desenvolvimento de competências TIC; contribuir para o desenvolvimento do conetivismo e

do trabalho colaborativo; contribuir para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos através do contacto com a literatura e do desenvolvimento da criatividade.

Um projeto interdisciplinar de leitura, intitulado *Pela leitura é que vamos*, foi realizado na escola secundária de São Pedro do Sul, no ano letivo 2011/2012 com alunos do 3º ciclo. Este projeto foi coordenado pela biblioteca escolar e dinamizado por professoras de língua portuguesa e diretores de turma Meneses (2012). Eram objetivos deste projeto a aquisição de competências de pesquisa, leitura, escrita e de trabalho em grupo. O projeto foi desenvolvido em torno da obra *O mundo em que vivi*, de Ilse Losa. A partir da leitura da obra, os alunos efetuaram pesquisas na Internet sobre as temáticas abordadas na obra tirando as suas conclusões. Baseados nas pesquisas realizadas produziram e ilustraram textos criativos. Como resultado, surgiu um livro digital com a compilação dos trabalhos realizados pelos alunos.

Na pesquisa efetuada encontramos ainda uma proposta de escrita criativa utilizando o *Google Docs* num *site* designado *eb Ensino Básico* num artigo onde se reuniam vários ficheiros de atividades de Língua Portuguesa para o 2.º ano (Azevedo, 2012). Estas atividades foram disponibilizadas pela professora Filipa Albuquerque que leciona numa escola do ensino básico de Lisboa e é dinamizadora de vários projetos utilizando as TIC entre eles a página do grupo teatral *Grupo do Sotão* que coordena, o *blogue Blogue do Sotão* e ainda a sua página pessoal A Turma da Professora Filipa.

2.7 Síntese do capítulo

A criatividade torna-se numa competência basilar no processo ensino/aprendizagem na sociedade atual. É necessário preparar os alunos para enfrentar os desafios que se lhes apresentam e dotá-los de novas literacias. Como tal, é importante o uso de estratégias que desenvolvam o pensamento crítico dos alunos, o espírito de colaboração, de partilha e de interação. Por isso, utilizar as TIC na sala de aula pode ser a oportunidade para estimular os alunos no desenvolvimento de novas competências.

Pelas suas potencialidades, as ferramentas *Web 2.0* abrem novos caminhos no ensino permitindo ao professor e ao aluno assumirem uma postura diferente, ou seja, uma mudança de atitude e de

práticas pedagógicas. A utilização destas ferramentas, em contexto sala de aula, nomeadamente da ferramenta *Google Docs*, pode facilitar a aprendizagem em grupo e promover a partilha de saberes.

Como já demonstrado em estudos realizados por diversos autores, a ferramenta *Google Docs* proporciona a troca de saberes, promove a aprendizagem colaborativa e facilita o desenvolvimento da escrita criativa. Por isso, a utilização daquela ferramenta poderá ser uma mais-valia no desenvolvimento da escrita criativa de forma colaborativa em contexto sala de aula.

Capítulo III - Metodologia

Neste capítulo, subdividido em sete pontos, fundamentamos a metodologia adotada (3.1), fazemos a descrição do estudo (3.2), caracterizamos a amostra (3.3), apresentamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados (3.4), explicamos os procedimentos de recolha de dados (3.5) e descrevemos o tratamento dos mesmos (3.6). Finalmente, fazemos referência a alguns aspetos de natureza ética que tivemos em conta nesta investigação (3.7).

3.1 Opções metodológicas

A modalidade de investigação mista combinando métodos qualitativos e quantitativos pareceu-nos ser a mais adequada ao estudo a realizar. Segundo Pacheco (1993), “ambas as abordagens [quantitativa e qualitativa] complementam no processo global da investigação educativa, contribuindo cada uma a seu modo para a construção e consolidação das teorias e consequentemente do progresso do conhecimento educativo.” (1993, citado em Coutinho, 2005:96)

Neste sentido, adotamos a metodologia estudo de caso de natureza predominantemente qualitativa conjugada com indicadores quantitativos.

O estudo de caso adapta-se à investigação em educação quando o objetivo é explorar e descrever acontecimentos em contextos complexos (Yin, 1994). Nesta perspetiva, Yin (1994:13) define estudo de caso como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas”. Ponte (1994) considera que o estudo de caso

É uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse. (Ponte, 1994:3)

No estudo de caso, analisa-se o “caso” em pormenor e profundidade em contexto real tendo a pesquisa uma finalidade holística (Coutinho, 2011).

No presente estudo, a investigadora trabalhará num contexto natural no qual fará a recolha dos dados de forma essencialmente descritiva dando maior ênfase ao processo do que ao produto final.

No que diz respeito à recolha de dados e tendo em conta que se trata de uma investigação essencialmente qualitativa, foram utilizados vários instrumentos e técnicas próprias da investigação qualitativa com o intuito de se obter diferentes tipos de dados que permitam uma melhor análise dos mesmos, de forma a assegurar a validade do estudo. Assim, entendemos utilizar o questionário, a entrevista, o diário de bordo e a análise do produto criado pelos alunos. Desta forma, ao utilizar múltiplas fontes de evidência pode-se “ (...) assegurar as diferentes perspetivas dos participantes

no estudo e (...) obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.” (Coutinho, 2011:298-299).

Segundo Yin (1994, citado em Coutinho, 2011), num estudo de caso a recolha de dados deve seguir três princípios básicos: usar múltiplas fontes de evidência; construir, ao longo do estudo, uma base de dados; formar uma cadeia de evidências. Com o uso de múltiplas fontes de evidência, é possível desenvolver o estudo em várias frentes que conduzirão a conclusões e descobertas “(...) mais convincentes e apuradas já que advêm de um conjunto de confirmações.” (Coutinho, 2011:300), sendo as conclusões validadas através das várias fontes. Deve haver uma separação entre a base de dados e o relato para garantir a legitimidade do estudo. Ao construir uma cadeia de evidências torna-se possível “levar o leitor a perceber a apresentação das evidências que legitimam o estudo, desde a questão de pesquisa até às conclusões finais.” (Coutinho, 2011:300)

3.2 Descrição do estudo

Este estudo analisa a produção de um texto criativo pelos alunos, de forma colaborativa, utilizando um documento criado no *Google Docs*. Foi realizado com uma turma do 8º ano, de nível 4 de inglês, a frequentar uma escola pública do distrito de Viana do Castelo, em cinco blocos de noventa minutos, durante o segundo período do ano letivo 2011/2012, inserido no conteúdo leitura extensiva na disciplina de Inglês.

O *Google Docs* é uma ferramenta direcionada para a escrita, por isso, entendemos ser mais proveitoso desenvolver o estudo no âmbito de uma disciplina onde a produção escrita fosse privilegiada em vez de o aplicar em disciplinas da área da investigadora, grupo de informática, de cariz mais técnico e instrumentalista. Desta forma, achamos interessante avaliar o potencial da ferramenta *Google Docs* numa disciplina onde os alunos construíssem textos optando-se pela disciplina de inglês. A escolha de uma língua estrangeira não foi aleatória, uma vez que era intencional perceber se o *Google Docs*, de alguma forma, deixava os alunos mais descontraídos na escrita de uma língua não materna por um lado, e, por outro, se estimulava a sua criatividade. Foi escolhida uma turma do 8º ano, por não ser um ano de iniciação de língua estrangeira, estando os estudantes aptos a produzirem textos escritos em que se valoriza a criatividade.

Antes de iniciar o estudo, a investigadora reuniu-se com a professora da disciplina de Inglês que lecionava na turma que iria participar no estudo, a fim de saber se seria possível a realização do mesmo nas suas aulas. Desde o primeiro momento, a docente mostrou-se muito receptiva e entusiasmada com a ideia de poder levar para a sua sala de aula novas estratégias de ensino/aprendizagem. A investigadora e a professora colaborante dialogaram e planearam a melhor altura das atividades letivas para a aplicação do estudo, chegando à conclusão que seria no 2º período.

A professora colaborante já conhecia a ferramenta *Google Docs* pelo que não houve necessidade de proceder a qualquer explicação extra, pois já a tinha utilizado em outros contextos. Ajudou o facto de a professora frequentar no momento uma ação de formação do seu grupo disciplinar que visava levar para a sala de aula, como estratégia de ensino/aprendizagem, as ferramentas *Web 2.0*, em particular o *Google Docs*, na escrita de textos.

Durante o estudo, os alunos procederam à construção, de forma colaborativa, de uma estória *online*, a partir do visionamento de um vídeo apenas com imagens, utilizando um documento criado no *Google Docs*. Para realizar esta atividade, era necessário que os alunos tivessem uma conta de *e-mail* no servidor de *e-mail Gmail*, facto que foi confirmado previamente pela professora da turma e investigadora. Para a formação dos grupos seguiu-se a proposta de Freitas & Freitas (2002) sendo estes constituídos de forma homogénea a partir do conhecimento prévio a nível de aproveitamento e comportamento dos alunos.

Cada aluno, dentro do seu grupo, teve um papel ativo enquanto a docente foi mera facilitadora das aprendizagens. Desta forma a docente adotou uma postura de guia, ou *e-moderadora*, com um papel “um pouco” mais ativo que os alunos, cuja função era dinamizar a organização do grupo, promovendo a participação de todos os alunos, levando-os a intervir, incentivando à reflexão conjunta (Dias, 2008).

3.3 Caracterização da amostra

Neste estudo participaram alunos de uma turma do 8º ano de escolaridade, de nível 4 de inglês, de uma Escola EB 2, 3/S do distrito de Viana do Castelo. A turma era constituída por 18 alunos.

Os alunos participantes tinham idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, sendo 8 alunos de 13 anos, 8 alunos de 14 anos e 2 alunos de 15 anos.

No que se refere ao género, a amostra era constituída por 6 alunos do sexo feminino e 12 alunos do sexo masculino.

3.4 Instrumentos de recolha de dados

Um dos instrumentos utilizados foi um questionário aplicado aos alunos, composto de perguntas fechadas e abertas, para auscultar a opinião dos mesmos em relação à atividade desenvolvida e ao contributo da ferramenta *Google Docs* na promoção da escrita criativa no ensino da língua inglesa, através da aprendizagem colaborativa.

Outro instrumento utilizado foi uma entrevista à docente aplicadora do estudo. Com esta entrevista tentamos perceber quais as suas perceções relativamente ao processo pedagógico, aos resultados dos alunos da escrita criativa, no ensino da língua inglesa e na relação professor/aluno, aluno/aluno no plano da colaboração.

Durante o estudo, outro instrumento utilizado foi o diário de bordo, que segundo Coutinho (2011:299) “ (...) constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso. O diário de bordo tem como objectivo ser o instrumento onde o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo.” Assim, foi registado no diário de bordo toda a informação que a professora colaborante achou relevante em cada aula para a investigação. Foram, ainda, feitos registos de reações e comentários dos alunos à utilização da ferramenta *Google Docs* de forma não estruturada e de conversas informais com alunos e professora aplicadora.

Um outro instrumento a que recorreremos foi uma grelha de análise do texto criativo (artefacto criado pelos alunos) que foi preenchida por três professores de inglês, que lecionam o mesmo nível etário dos alunos e de diferentes escolas, que funcionaram como avaliadores independentes do artefacto criado pelo grupo de alunos com o intuito de se perceber se com esta metodologia a estória criada é um texto coerente, colaborativo e criativo.

Outro instrumento utilizado foi uma grelha de análise das interações registadas no documento *Google Docs*. Com este instrumento tentamos perceber qual o grau de interação gerado entre os alunos.

Os instrumentos referidos levam a uma análise dos dados de natureza essencialmente qualitativa, no entanto, poder-se-á recorrer a indicadores quantitativos para assegurar a validação da interpretação dos dados.

3.4.1 Questionário aos alunos

Após consulta de inquéritos análogos, nomeadamente o de Barroso (2009) e Cardoso (2010), a investigadora elaborou o seu próprio questionário sujeito posteriormente a uma validação de conteúdo por especialistas da área, cujas sugestões levaram a uma reformulação do questionário, dando origem à versão final que foi aplicada (anexo I).

Este questionário, composto por 3 questões fechadas e 2 abertas, está dividido em três dimensões:

1. dados pessoais;
2. perceções em relação ao uso do computador e *Internet* em contexto sala de aula;
3. contributo da ferramenta *Google Docs* na construção de textos criativos de forma colaborativa.

A primeira e a segunda dimensão dizem respeito à caracterização dos participantes. Na primeira, além da idade e do género, interessou-nos saber se estes alunos têm acesso à *Internet* em casa, a frequência com que a utilizam, se conhecem as ferramentas *Web 2.0* e em caso afirmativo a frequência com que as utilizam. Com a segunda dimensão, pretendíamos saber como perspetivam os alunos o uso do computador e *Internet* em contexto sala de aula. Para esta questão formularam-se vários itens, como:

2.1 Gostas de usar o computador nas aulas?

2.2 Gostas de usar a *Internet* para aprender e adquirir conhecimentos sobre conteúdos abordados nas aulas?

2.3 Achas que aprendes mais com recurso ao computador e à informação disponível na *Internet*? Ainda, neste item, pedia-se ao aluno para justificar a sua resposta.

Com a terceira dimensão pretendíamos indagar se o uso da ferramenta *Google Docs* promove a escrita criativa e proporciona a construção de conhecimento de forma individual através de uma aprendizagem colaborativa. Esta dimensão é composta por três itens:

3.1 – Avaliar a utilização da ferramenta *Google Docs* na promoção da escrita criativa em relação ao desempenho individual.

- b. Evolui pessoalmente na escrita da língua inglesa ao utilizar esta ferramenta.
- f. Considero importante a utilização da ferramenta Google Docs em contexto sala de aula
- g. Desenvolveu e aumentou o gosto pela aprendizagem.
- h. Ajudou a ter uma perceção diferente na construção de textos criativos.
- j. O *Google Docs* é uma ferramenta que facilita a aquisição de conhecimentos no ensino da língua inglesa.

3.2 - Compreender se a ferramenta *Google Docs* fomenta a construção de conhecimento de forma individual através de uma aprendizagem colaborativa.

- b. Houve um enriquecimento pessoal com a partilha de ideias.
- d. Houve mais responsabilidade na construção de saberes devido ao trabalho autónomo quer individual quer de grupo.
- e. A participação de cada um foi mais positiva devido à partilha de ideias e saberes entre os elementos do grupo.
- h. A colaboração entre todos os elementos do grupo levou a um trabalho mais completo e enriquecedor.
- i. Sentimo-nos capazes de trabalhar autonomamente e raramente recorremos à professora.
- l. Permite partilhar conhecimentos e ideias entre colegas.

3.3 - Recolher os aspetos considerados fortes e fracos na perspetiva destes alunos em relação à utilização da ferramenta de escrita colaborativa *Google Docs*, na promoção da escrita criativa da língua inglesa, através de uma pergunta aberta.

Nos itens 1.2, 1.3, 1.5, 2.3 e 3.1 utilizamos uma escala de medida nominal com variável dicotómica (Coutinho, 2011). Nos itens 1.4 e 1.6 usamos uma escala de grau de frequência contendo 5 pontos.

Na formulação dos itens 2.1 e 2.2 usou-se, nas alternativas de resposta, uma escala de gosto, abrangendo cinco graus de Likert, compreendidos entre o “Nada” e o “Muito”, correspondendo os graus intermédios a “Muito Pouco”, “Pouco” e “Bastante”.

Para o conjunto de afirmações da questão 3.2 optou-se por uma avaliação segundo uma escala de Likert com quatro graus, correspondendo o grau um ao nível de discordância menos elevado – “Discordo totalmente” – e o grau cinco ao nível de concordância mais elevado – “Concordo totalmente” (Coutinho, 2011).

3.4.2 Entrevista à professora da turma

Outro método de recolha de dados na presente investigação foi a realização de uma entrevista à docente da turma, uma vez que era importante abordar, de forma detalhada e direta, questões que nos permitissem registar quais as perceções da docente relativamente às estratégias realizadas em sala de aula bem como às aprendizagens obtidas na atividade de escrita realizada pelos sujeitos. Como referido anteriormente, a investigadora não foi a professora da turma em estudo e por isso o recurso a esta técnica revelava-se imprescindível para obter dados essenciais à investigação.

Para o efeito foi elaborado um Guião da Entrevista à professora da turma (anexo II).

A entrevista era composta por 4 blocos temáticos: bloco A - Legitimação da Entrevista; bloco B - A ferramenta *Google Docs*; bloco C - Perceção da mudança no contexto ensino/aprendizagem e o bloco D - Validação da entrevista.

O bloco **A** tinha como objetivo identificar a professora colaborante e ao mesmo de forma oral elucidá-la do propósito da entrevista. Com o bloco **B** pretendia-se indagar o conhecimento da

professora da turma em relação à ferramenta *Web 2.0 Google Docs*. Através do bloco **C** quisemos saber como a professora da turma sente a mudança ao trabalhar com a ferramenta *Web 2.0 Google Docs*. O bloco **D** tinha como finalidade obter sugestões da professora da turma sobre a utilidade da ferramenta *Google Docs* no contexto ensino/aprendizagem.

3.4.3 Diário de bordo

O diário de bordo é um instrumento que tem sido utilizado especialmente na investigação qualitativa por ser um formato que se adequa à recolha de dados em contextos naturais, como seja a observação de aulas (Lüdke & André, 1988). Um estudo de caso de natureza qualitativa necessita de dados que só a observação direta pode fornecer, por isso, esta técnica pode ser considerada um dos momentos mais importantes na recolha de dados num estudo de caso com as características do que implementámos. Alguns autores referem-se à observação de aulas como uma excelente oportunidade de recolha de episódios ao longo da aplicação do estudo (Yin, 1994; Merriam, 1998).

Através do diário de bordo é possível recolher observações, reflexões, interpretações que ajudem o investigador a pensar de forma crítica e a melhorar a sua prática (Coutinho et al, 2009). Assim, a observação direta permite obter um conjunto de anotações que possibilitam registar ideias, dúvidas e observações factuais que serão úteis aquando da descrição do caso, recolha e análise dos dados.

As notas recolhidas durante a observação, segundo Bogdan & Biklen (1994), devem conter uma parte descritiva com o registo detalhado de tudo daquilo que ocorre durante o estudo e outra reflexiva que permite ao aplicador do estudo registar o seu ponto de vista e as suas ideias no momento.

Ao longo da implementação do estudo foram efetuados registos pela professora aplicadora enquanto os alunos trabalhavam com a ferramenta *Google Docs*. Estes registos pretendiam ser um relato escrito não estruturado das reações e comentários que estes iam fazendo durante o desenvolvimento das atividades propostas. À margem destes registos a professora aplicadora anotou algumas reflexões pessoais.

3.4.4 Grelha de análise do artefacto criado

No sentido de enriquecer este estudo, achamos interessante recolher a opinião, sob forma de um comentário escrito, de três professores de inglês do nível etário dos participantes de escolas diferentes, sobre o produto final.

Como suporte para o comentário, foi disponibilizado aos professores o vídeo que serviu de mote para a criação da estória e uma grelha de análise elaborada pela investigadora (anexo III). Dessa grelha constava a questão de partida e objetivos do estudo, uma breve descrição do estudo, uma referência ao vídeo que serviu de ponto de partida, a estória criada, uma referência à partilha do documento do *Google Docs* para poderem visualizar os contributos dos alunos ao longo da construção da estória e ainda os termos em que se pretendia a análise da estória. Os comentários escritos resultantes da análise feita pelos docentes (anexos IV, V e VI).

3.4.5 Grelha de análise das interações no *Google Docs*

Outro instrumento de recolha de dados utilizado foi uma grelha de análise de interações no *Google Docs*, elaborada e preenchida pela investigadora (anexo VII). Pretendíamos, através desta grelha, observar o grau de interação entre os alunos. Nesta grelha, apresentamos uma breve caracterização de cada aluno, registamos o número de contributos efetuados por cada aluno em contexto sala de aula ou em casa, ou seja, o número de vezes que cada aluno escreveu e/ou efetuou revisões no documento *Google Docs*. Registamos também o número de vezes em que os alunos apenas consultaram o documento e, ainda, o total de contribuições por aluno.

3.5 Recolha de dados

Os dados foram recolhidos pela professora colaborante, ao longo do estudo, em diferentes momentos, e no final pela investigadora.

Durante as cinco sessões, decorridas entre 19 de janeiro e 9 de março de 2012, a professora colaborante, através da observação dos alunos na escrita do texto criativo utilizando a ferramenta

Web 2.0 Google Docs, procedeu ao registo de notas no seu diário de bordo onde descreveu as ocorrências registadas em cada sessão bem como as suas reflexões pessoais.

Terminadas as cinco sessões, aplicou-se um questionário de opinião aos alunos. Este questionário foi realizado *online* através da ferramenta *Google Docs*, opção formulário, na presença da professora colaborante. A professora explicou aos alunos em que consistia o questionário e como seria preenchido. Cada aluno procedeu ao preenchimento do questionário na aula de inglês.

Depois de todo este processo, a investigadora procedeu à entrevista à professora colaborante, sendo transcrita e enviada posteriormente à professora colaborante para confirmação, procedimento que na literatura se designa por *member check* e que, de acordo com Erlandson *et al* (1993) garante a credibilidade de um estudo de natureza qualitativa.

Depois da estória criada solicitou-se a três professores de inglês de escolas diferentes um comentário escrito sobre o produto criado pelos alunos. Para a realização desse comentário foi disponibilizado aos professores uma grelha de análise, elaborado pela investigadora, onde constava a questão de partida e objetivos do estudo, a descrição do estudo, a estória criada pelos alunos e os aspetos de interesse para o estudo que deveriam constar no comentário.

Para aferir o grau de interação gerado entre os alunos, depois de terminada a estória, a investigadora analisou o documento *Google Docs* com o intuito de recolher dados sobre os contributos efetuados pelos alunos durante a construção da estória. Para tal, a investigadora elaborou uma grelha de análise das interações onde registou quantos alunos e quantas vezes escreveram e/ou efetuaram revisões no documento *Google Docs* em contexto sala de aula ou em casa. Para além desta informação, também procedeu a uma breve caracterização de cada aluno na disciplina de inglês com o propósito de perceber que género de aluno é que contribuiu.

3.6 Tratamento dos dados

Tratando-se de uma investigação de tipo misto, combinámos na recolha de dados métodos quantitativos e qualitativos. Assim, os dados foram tratados de forma diferenciada. Os dados qualitativos destinavam-se a complementar e corroborar os dados quantitativos de forma a enriquecer os resultados.

Os dados provenientes das questões fechadas do questionário foram tratados através do programa *Microsoft Office Excel 2007*. Optamos por esta aplicação por ser de fácil utilização, satisfazer as necessidades no tratamento dos resultados e haver familiaridade no uso desta aplicação por parte da investigadora.

Para análise dos dados recorreremos à estatística descritiva, apresentando as frequências absolutas e relativas (percentagens) das respostas. De modo a facilitar a visão global dos resultados obtidos, estes foram apresentados através de tabelas de frequência e gráficos, procedendo-se à análise descritiva dos mesmos.

Nas questões de resposta aberta, nos registos do diário de bordo e na análise do artefacto criado, ou seja para a análise dos dados qualitativos obtidos na investigação, procedemos a uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo constitui-se como um conjunto de instrumentos metodológicos para a análise de «discursos» (conteúdos) extremamente diversificados. Aplica-se a tudo o que é dito em entrevistas ou depoimentos ou aquilo que é escrito em jornais, livros, textos ou *websites*, como também em imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda a comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais (Bardin, 1997).

Segundo Ghiglione & Matalon (1997), podemos considerar dois tipos de análise de conteúdo: aqueles que fazem intervir categorias pré-definidas anteriormente à análise propriamente dita, e aqueles que não as fazem intervir, tendo por isso um carácter puramente exploratório (Ghiglione & Matalon, 1997). No primeiro caso, a análise é categorial (Esteves, 2007) e está associada a um quadro teórico que a sustém e ao qual se refere, e no segundo, “ (...) os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido.” (Ghiglione & Matalon, 1997:210).

A partir dos dados recolhidos através do questionário de opinião aplicado aos alunos, composto por perguntas fechadas e abertas, da análise da entrevista feita à professora colaborante, dos registos efetuados no diário de bordo resultantes da observação direta, da análise dos comentários escritos, realizados por três professores de inglês, sobre o artefacto criado pelos alunos, da análise das interações no *Google Docs* realizada pela investigadora e da produção do estudo, procedeu-se a uma triangulação da informação proveniente das diferentes fontes de dados (Coutinho, 2011).

3.7 Princípios éticos

O cumprimento dos padrões éticos constituiu, desde o início, uma preocupação constante em proteger os direitos e liberdades dos intervenientes na investigação, nomeadamente o anonimato e o consentimento informado (Lima, 2006) bem como o respeito pelos parâmetros curriculares da disciplina. Neste sentido, foi feito um esforço para conciliar o desenvolvimento deste projeto com o cumprimento regular das planificações e atividades programadas em departamento curricular.

O estudo foi dado a conhecer à escola através de um pedido de autorização por escrito à direção onde se explicava o âmbito do estudo e se solicitava a sua realização, sendo posteriormente aprovado em Conselho Pedagógico (anexo VIII). No mesmo pedido, informava-se a direção da escola que seriam aplicados questionários de opinião aos alunos envolvidos no estudo e seria realizada uma entrevista à docente que iria aplicar do estudo.

Os alunos foram informados da realização do estudo pela professora colaborante, mostrando-se, segundo esta, muito entusiasmados, motivados e com muita vontade de participar.

Os encarregados de educação tomaram conhecimento através de um pedido de autorização por escrito no qual, além de informação sobre o estudo em causa, se pedia a colaboração do seu educando para recolha de informação através da resposta a um questionário de opinião (anexo IX). Todos os encarregados de educação autorizaram a realização do questionário por parte do seu educando.

Os registos das sessões de trabalho foram elaborados pela professora da turma com o consentimento dos alunos envolvidos, da direção da escola e dos encarregados de educação.

O desenvolvimento das atividades realizadas com os participantes no estudo respeitou as orientações provenientes do Currículo Nacional do Ensino Básico, segundo o qual são definidas competências gerais. Estas foram trabalhadas durante a realização das tarefas inerentes ao estudo.

A investigadora acompanhou de perto todo o desenrolar da investigação. Esteve sempre em contacto com a professora colaborante quer em encontros presenciais, quer através de contactos via *e-mail* ou telemóvel. A investigadora dirigiu-se ainda à escola onde se realizou o estudo antes, durante e após o término do estudo. Desta forma, a investigadora teve a oportunidade de falar com

os participantes do estudo, conhecer quais as suas expectativas iniciais, saber como estava a decorrer o estudo e ouvir dos participantes a opinião com que ficaram depois de concluído o estudo.

Pelo facto do estudo não ser aplicado pela investigadora não foi possível acompanhar o desenrolar do estudo sessão a sessão. Assim, não houve uma observação direta dos factos nem uma vivência dos mesmos por parte da investigadora o que se pode traduzir numa limitação do estudo que assumimos totalmente. Por outro lado, e uma vez que o estudo não foi realizado diretamente pela investigadora, podemos afirmar que o efeito investigador, tão amplamente reportado na literatura quando o investigador é ao mesmo tempo o professor da turma (Coutinho, 2011), trouxe imparcialidade acrescida na análise e interpretação dos resultados o que se traduziu numa vantagem em termos da validade interna do estudo.

Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo, subdividido em três pontos, apresentamos e analisamos os dados obtidos pela aplicação dos vários instrumentos utilizados na pesquisa empírica. No ponto 4.1, analisamos os dados obtidos através dos questionários aplicados aos alunos tendo em conta a alfabetização informática dos alunos, condições de acesso à Internet e o contributo da ferramenta *Google Docs* na construção de textos criativos de forma colaborativa. No ponto 4.2, relatamos e analisamos a entrevista feita à docente que colaborou no desenvolvimento do estudo. No ponto 4.3, descrevemos a forma como decorreram as cinco sessões e interpretamos os comentários resultantes da observação direta e registados no diário de bordo pela professora colaborante, ao longo do estudo. No ponto 4.4, analisamos os comentários obtidos sobre o produto criado pelos alunos, realizados por três professores de inglês. Por último no ponto 4.5, analisamos o grau de interação entre os alunos, na construção da estória, no documento *Google Docs*.

4.1 Dados obtidos no inquérito por questionário

Através do questionário, composto por três dimensões, pretendíamos saber a opinião dos alunos acerca de alguns aspetos relacionados com a atividade desenvolvida neste estudo tendo em conta três dimensões: i) dados pessoais; ii) perceções em relação ao uso do computador e *Internet* em contexto sala de aula; iii) contributo da ferramenta *Google Docs* na construção de textos criativos de forma colaborativa. A primeira e a segunda dimensão diziam respeito à caracterização dos participantes. A terceira dimensão constituía a parte fulcral da investigação onde se tentava perceber se o uso da ferramenta *Google Docs* promovia (ou não) a escrita criativa e proporcionava a construção de conhecimento de forma individual através de uma aprendizagem colaborativa. Nos parágrafos seguintes passamos a apresentar os dados relativos às três dimensões acima referidas.

4.1.1 Alfabetização informática e condições de acesso à Internet

Relativamente a condições de acesso à *Internet* em casa, os dados obtidos no questionário, através de uma escala de medida nominal com variável dicotómica, aplicado aos alunos mostram que a totalidade dos participantes no estudo (100%) tinha acesso à rede global.

Interessou-nos também saber, usando uma escala de grau de frequência com cinco níveis (nunca, menos de duas vezes por semana, três dias por semana, ao fim de semana e todos os dias), a frequência com que os participantes no estudo utilizavam a *Internet*. Os resultados obtidos, representados no gráfico 1, mostram que 8 alunos (44%) acedem à *Internet* todos os dias, 8 alunos (44%) acedem três dias por semana e 2 alunos (11%) acedem à *Internet* somente ao fim de semana.

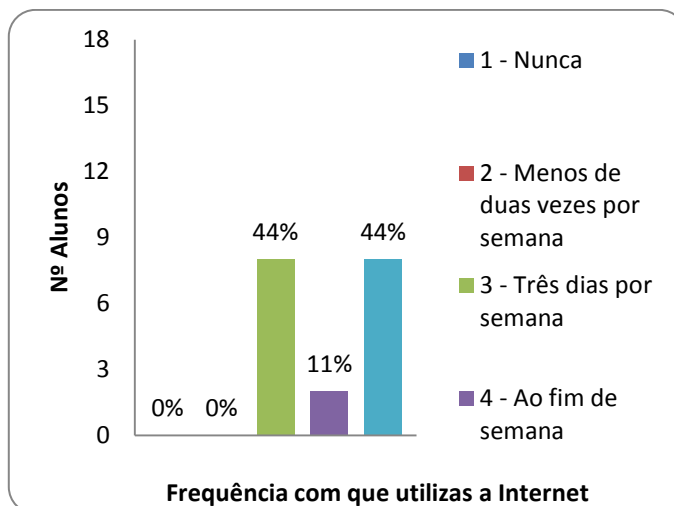


Gráfico 1 – Frequência com que utiliza a *Internet*

Outra questão pertinente para este estudo prendia-se com o conhecimento anteriormente adquirido pelos participantes sobre a ferramenta *Web 2.0 Google Docs*. Para o efeito, usou-se uma escala de medida nominal com variável dicotómica. As respostas a esta questão revelam que a totalidade (100%) dos participantes ainda não conhecia aquela ferramenta.

Face às questões apresentadas em relação à frequência com que os respondentes utilizam as ferramentas *Web 2.0* e em que contextos, verificou-se, conforme os resultados expressos no gráfico 2, que a maioria utiliza aquelas ferramentas para aceder a redes sociais e para visualizar vídeos *online*. As respostas foram solicitadas através do preenchimento de uma escala de grau de frequência com cinco níveis: nunca, raramente, algumas vezes, muitas vezes e sempre. Nas redes sociais, as respostas repartem-se em partes iguais entre sempre (44%) e muitas vezes (44%). A maior parte (56%) dos participantes dizem utilizar muitas vezes aquelas ferramentas para aceder a vídeos. Na comunicação *online* as respostas aparecem distribuídas entre muitas vezes (39%) e sempre (28%). No que diz respeito à utilização de *blogs*, a maior parte (56%) dos participantes diz utilizar algumas vezes. Em relação às ferramentas de escrita colaborativa, 33% dos participantes dizem nunca ter utilizado e 28% dizem que raramente as utilizam. A maioria dos participantes (22% e 44%, respetivamente) referem que nunca e raramente utilizam os *fóruns* de discussão *online*.

Podemos verificar que as ferramentas *Web 2.0* mais utilizadas por estes alunos são aquelas que lhes permitem aceder às redes sociais como o *Facebook*, que lhes possibilitam visualizar vídeos como o *YouTube* e conversar *online* como o *Messenger*. Em contrapartida, as menos utilizadas são as ferramentas de escrita colaborativa e os *fóruns* de discussão *online*.

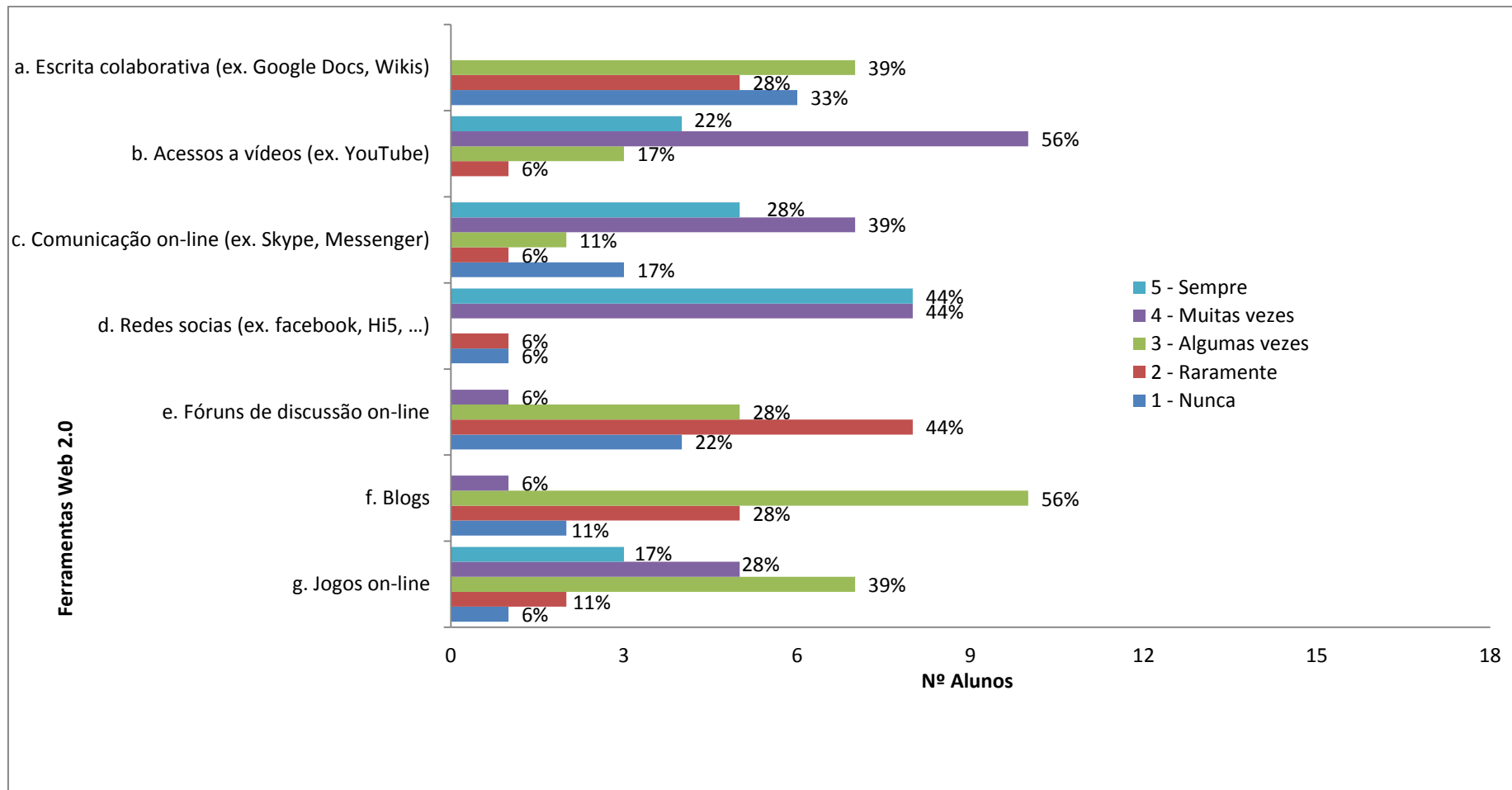


Gráfico 2 – Frequência com que utilizam as ferramentas *Web 2.0*

A segunda dimensão do questionário tinha como objetivo conhecer a perceção dos participantes sobre o uso do computador e *Internet* em contexto sala de aula. Para obter a informação pretendida, os alunos foram confrontados com três questões: **se gosta de usar o computador nas aulas; se gosta de usar a *Internet* para aprender e adquirir conhecimentos sobre conteúdos abordados nas aulas; se acha que aprende mais, na sala de aula, com recurso ao computador e à informação disponível na *Internet*.**

Nas duas primeiras questões, as respostas foram solicitadas através do preenchimento de uma escala de gosto, abrangendo cinco graus de Likert, compreendidos entre o “Nada” e o “Muito”, correspondendo os graus intermédios a “Muito Pouco”, “Pouco” e “Bastante”. As respostas obtidas através desta escala revelam que a maioria (89%) dos participantes gosta muito de usar o computador nas aulas (gráfico 3). Da mesma forma, 78% gosta muito de usar a *Internet* para aprender e adquirir conhecimentos sobre conteúdos abordados nas aulas (gráfico 4).

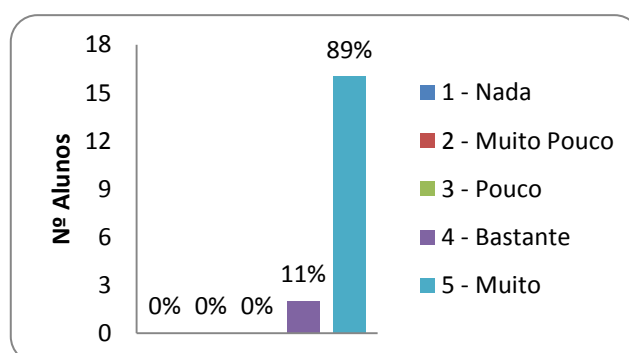


Gráfico 3 – Gostas de usar o computador nas aulas

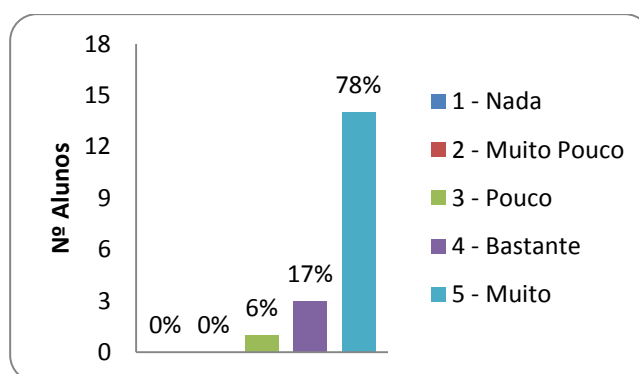


Gráfico 4 – Gostas de usar a Internet para aprender conteúdos nas aulas

Em relação à terceira questão, através de uma escala de medida nominal com variável dicotómica, todos os participantes (100%) referem que o uso do computador nas aulas e o acesso à informação

disponível na *Internet* influência de forma positiva o nível das suas aprendizagens. Foi ainda pedido aos alunos participantes, através de uma pergunta aberta, que justificassem a resposta a esta questão. Para efetuar a análise às respostas dos participantes, procedemos a uma análise de conteúdo do tipo categorial (Esteves, 2007). Para tal, foram definidas as seguintes categorias: a aula é mais prática; é mais fácil de escrever; o computador ajuda a trabalhar melhor; aulas mais interessantes; acesso a novas informações; compreende-se melhor a matéria; adquire-se mais conhecimento e aumenta o empenho no estudo da língua inglesa. No quadro 1 apresentamos os resultados obtidos em cada uma das categorias de análise.

Categorias	Nº Ocorrências	Evidências
A aula é mais prática	1	“ (...) a aula torna-se mais prática!”
É mais fácil de escrever	3	“É mais fácil de escrever (...)”
		“ (...) é mais acessível e (...) mais fácil.”
		“ (...) mais fácil de trabalhar.”
O computador ajuda a trabalhar melhor	1	“ (...) gostamos de trabalhar no computador e isso ajuda-nos a trabalhar melhor.”
Aulas mais interessantes	4	“ As aulas são mais criativas e emocionantes.”
		“ (...) interessámo-nos mais pelas aulas.”
		“ (...) cativa mais atenção.”
		“ Penso que os computadores nos cativam mais do que os livros.”
		“ (...) acho mais interessante.”
Acesso a novas informações	2	“ (...) novas informações sempre disponíveis.”
		“Aprendemos sempre coisas novas.”
Compreende-se melhor a matéria	4	“ (...) é mais fácil organizar a informação.”
		“ (...) compreendo melhor a matéria.”
		“ (...) ajuda-nos a perceber melhor o assunto.”
		“ (...) ajuda a perceber melhor as coisas.”
Adquire-se mais conhecimento	2	“ (...) tem mais informação que uma professora.”
		“ (...) tenho mais conhecimentos.”
Aumenta o empenho no estudo da língua inglesa	2	“ (...) desenvolve o empenho sobre a língua inglesa (...)”

Quadro 1 - Identificação das categorias na justificação dos alunos

Pela análise das respostas dadas pelos participantes à pergunta aberta que resumimos no quadro 1, verificamos que os dois aspetos mais referidos são “aulas mais interessantes” e “compreende-se melhor a matéria” ambas com quatro ocorrências cada; segue-se a categoria “é mais fácil escrever” referida por três alunos; as categorias “acesso a novas informações”, “adquire-se mais conhecimento e “aumenta o empenho no estudo da língua inglesa” foram referidas, cada uma delas, por dois alunos.

Em suma, os alunos justificam que aprendem mais, na sala de aula, usando o computador e a informação disponível na *Internet*, porque as aulas se tornam mais interessantes, permite o acesso uma grande quantidade de informação, ajuda a compreender melhor a matéria, torna as aulas mais práticas aumentando o empenho no estudo da língua inglesa.

4.1.2 Contributo da ferramenta *Google Docs* na construção de textos criativos de forma colaborativa.

Neste ponto são apresentados os resultados referentes à terceira dimensão do questionário, parte central no contexto da presente investigação. Com esta dimensão pretendíamos saber qual o contributo da ferramenta *Google Docs* na construção de textos criativos quer no desempenho individual quer no trabalho colaborativo. Por último, com o propósito de obtermos dos participantes a sua opinião sobre quais os pontos fortes e pontos fracos da utilização da ferramenta *Google Docs* na construção do texto criativo em inglês deixou-se uma pergunta aberta para que se pudessem expressar livremente.

Em relação ao desempenho individual, conforme resultados expressos no gráfico 5, usando uma escala de medida nominal com variável dicotómica, a totalidade dos participantes (100%) referiu que **gostou de aprender através da ferramenta *Google Docs*, que evoluiu pessoalmente na escrita da língua inglesa ao utilizar aquela ferramenta, que ajudou a ter uma perceção diferente na construção de textos criativos, que foi motivador e enriquecedor aprender usando uma ferramenta *online*, que melhora o sentido crítico e entendem que a ferramenta *Google Docs* devia ser utilizada por professores de outras disciplinas.** A maioria dos participantes (94%) refere que **é capaz de argumentar com mais qualidade quando utiliza esta ferramenta, que vai utilizá-la em próximos trabalhos, que considera importante a sua utilização em contexto sala de aula, que desenvolveu e aumentou o gosto pela aprendizagem e que esta ferramenta facilitada a aquisição de conhecimentos no ensino da língua inglesa.** Na opinião de 86% dos participantes, **o uso da ferramenta *Google Docs* contribuiu para aumentar a autoestima e confiança.** Apenas uma pequena minoria (6%) diz **ser complicada a utilização da ferramenta *Google Docs*.**

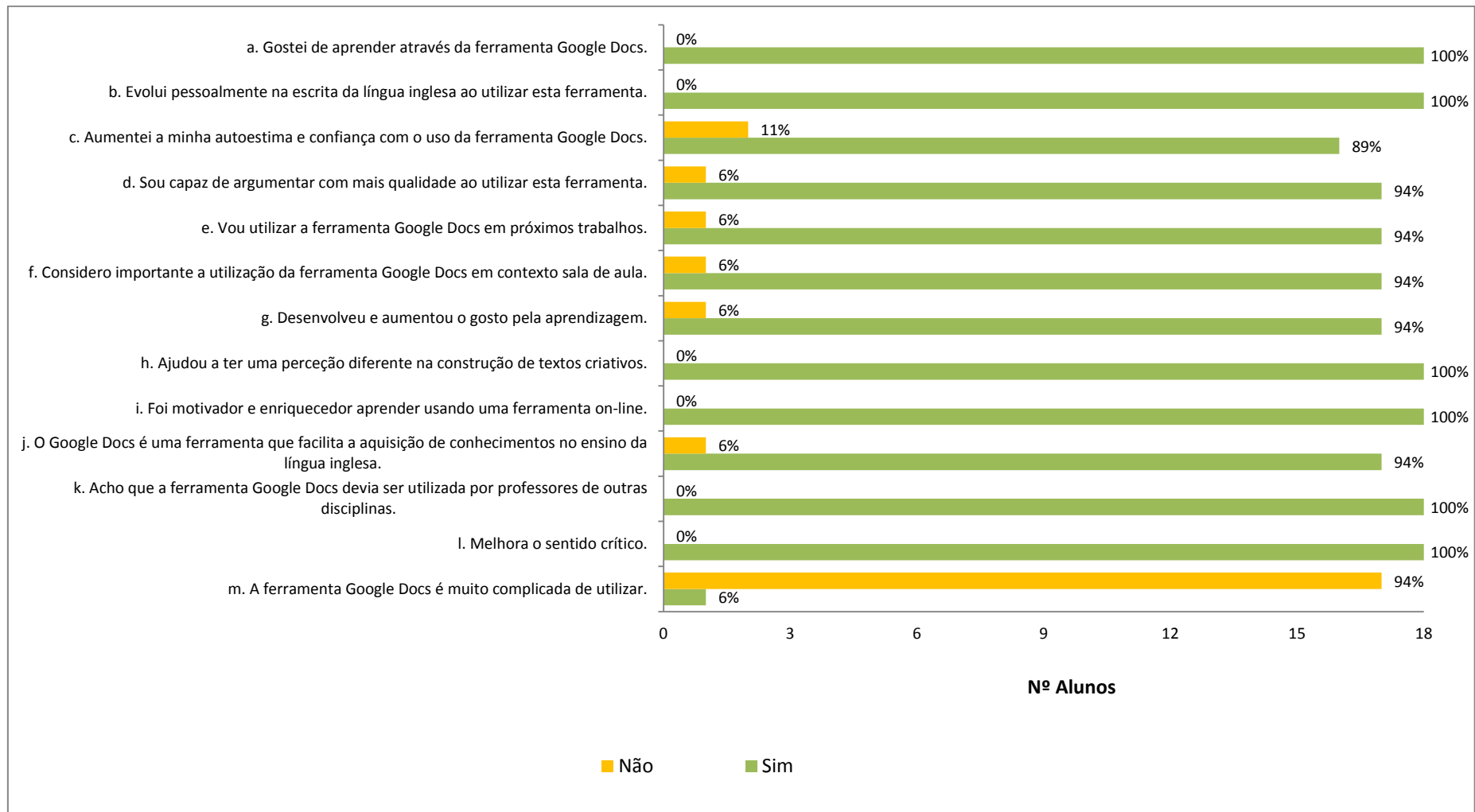


Gráfico 5 – Contributo do *Google Docs* em relação ao desempenho individual

No que diz respeito ao contributo da ferramenta *Google Docs* na construção de textos criativos e no trabalho colaborativo foi apresentado aos participantes um conjunto de afirmações numa escala de Likert com quatro graus, correspondendo o grau um ao nível de discordância menos elevado – “Discordo totalmente” – e o grau quatro ao nível de concordância mais elevado – “Concordo totalmente”. Pela análise do quadro 2, verifica-se que a totalidade das respostas se distribuem entre o concordo totalmente (56%) e o concordo (44%), o que significa que os alunos entendem que **a sua participação foi mais positiva devido à partilha de ideias e saberes entre os elementos do grupo**, que **a colaboração entre todos os elementos do grupo levou a um trabalho mais completo e enriquecedor** e que **foi interessante a troca de saberes e discussões em torno da ferramenta para a construção de conhecimento individual e coletivo**.

De igual modo, todos os participantes - distribuindo-se as respostas entre o concordo totalmente e concordo (61%) e (39%) respetivamente - entendem que **todos os elementos do grupo participaram ativamente na realização do trabalho**, que **houve um enriquecimento pessoal com a partilha de ideias** e que **o trabalho colaborativo *online* foi motivador e estimulante**.

72% dos participantes concorda totalmente que a ferramenta *Google Docs* **permite partilhar conhecimentos e ideias entre colegas**. Da mesma forma, a maioria dos participantes (67%) concorda que **houve mais responsabilidade na construção de saberes devido ao trabalho autónomo quer individual quer de grupo**, que se **sentiram capazes de trabalhar autonomamente e raramente recorreram à professora**. 61% dos participantes concorda que **foi determinante a organização e interajuda entre os elementos** enquanto 56% concorda que **o trabalho de grupo é mais do que juntar as partes do trabalho realizado por cada um** e que **os grupos compartilharam saberes em relação ao funcionamento da ferramenta *Google Docs***. Apenas uma minoria dos participantes (11%) concorda totalmente que **houve dificuldades em trabalhar colaborativamente no *Google Docs***.

		F	%
a. Todos os elementos do grupo participaram ativamente na realização do trabalho.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	0	0%
	Concordo	7	39%
	Concordo totalmente	11	61%
b. Houve um enriquecimento pessoal com a partilha de ideias.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	0	0%
	Concordo	7	39%
	Concordo totalmente	11	61%
c. Foi determinante a organização e interajuda entre os elementos.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	1	6%
	Concordo	11	61%
	Concordo totalmente	6	33%
d. Houve mais responsabilidade na construção de saberes devido ao trabalho autónomo quer individual quer de grupo.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	1	6%
	Concordo	12	67%
	Concordo totalmente	5	28%
e. A participação de cada um foi mais positiva devido à partilha de ideias e saberes entre os elementos do grupo.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	0	0%
	Concordo	8	44%
	Concordo totalmente	10	56%
f. Houve dificuldades em trabalhar colaborativamente no <i>Google Docs</i> .	Discordo totalmente	8	44%
	Discordo	7	39%
	Concordo	1	6%
	Concordo totalmente	2	11%
g. O trabalho de grupo é mais do que juntar as partes do trabalho realizado por cada um.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	2	11%
	Concordo	10	56%
	Concordo totalmente	6	33%
h. A colaboração entre todos os elementos do grupo levou a um trabalho mais completo e enriquecedor.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	0	0%
	Concordo	8	44%
	Concordo totalmente	10	56%
i. Sentimo-nos capazes de trabalhar autonomamente e raramente recorremos à professora.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	1	6%
	Concordo	12	67%
	Concordo totalmente	5	28%
j. Os grupos compartilharam saberes em relação ao funcionamento da ferramenta <i>Google Docs</i> .	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	2	11%
	Concordo	10	56%
	Concordo totalmente	6	33%
k. O trabalho colaborativo <i>online</i> foi motivador e estimulante.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	0	0%
	Concordo	7	39%
	Concordo totalmente	11	61%
l. Permite partilhar conhecimentos e ideias entre colegas.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	1	6%
	Concordo	4	22%
	Concordo totalmente	13	72%
m. Foi interessante a troca de saberes e discussões em torno da ferramenta para a construção de conhecimento individual e coletivo.	Discordo totalmente	0	0%
	Discordo	0	0%
	Concordo	8	44%
	Concordo totalmente	10	56%

Quadro 2 - Contributo do *Google Docs* para o trabalho colaborativo

Analisando a opinião dos alunos sobre o uso da ferramenta *Web 2.0 Google Docs* na construção de textos criativos, podemos aferir que, a nível pessoal, os alunos conseguem ter melhor percepção na construção de textos criativos, melhor sentido crítico e evoluem na escrita da língua inglesa com mais facilidade. A nível do trabalho colaborativo, esta ferramenta convida os alunos a uma participação mais ativa, promove a partilha de ideias e a troca de saberes, levando à construção de conhecimento individual e coletivo. Em síntese, no parecer dos alunos participantes do estudo, a ferramenta *Google Docs* contribui de forma positiva na construção de textos criativos tanto no desempenho individual como no trabalho colaborativo.

Para analisar a pergunta aberta e melhor identificação catalogámos os 18 alunos fazendo corresponder a cada um uma letra do alfabeto de A a R.

Da reflexão que se pedia aos alunos, em forma de pergunta aberta, sobre os pontos fortes e fracos da utilização da ferramenta *Google Docs* na construção do texto criativo em inglês, foi possível aferir várias opiniões. Destacam-se como pontos fortes apontados pelos participantes o facto de esta ferramenta ajudar na evolução da escrita da língua inglesa e permitir escrever enquanto outros estão a ver, acompanhando assim, o desenrolar do texto. A título de exemplo, passamos a apresentar algumas das respostas obtidas:

“É mais fácil ter ideias pois às vezes com as ideias dos colegas conseguimos ter mais ideias.”
(alunos J, O, Q e R)

[ao usar esta ferramenta] “Não somos obrigados a continuar o texto na aula pois temos acesso ao trabalho da aula na nossa casa o que nos facilita muito o nosso trabalho e quando temos ideias pode-se ir logo pôr no trabalho que estamos a realizar e não somos obrigados a escrever no papel para só depois na aula podermos mostrar a nossa ideia.” (aluno O)

Os participantes apontam, ainda, outros pontos fortes da utilização do *Google Docs* na construção do texto criativo em inglês, como o facto de permitir partilhar ideias e saberes entre os vários utilizadores, enriquecendo desta forma o resultado final. Os alunos exprimiram a sua opinião dizendo que o *Google Docs* permite “ (...) a partilha de ideias e saberes entre os vários utilizadores.” (aluno A), “ (...) a interação de ideias (...)” (aluno E), “(...) trocar ideias entre o grupo (...)” (aluno H) e que “(...) enriqueceu mais o trabalho (...)” (aluno F). Na opinião dos alunos J, K e N, o *Google Docs* melhorou o rendimento das aulas promovendo o interesse e a concentração dos alunos ao

manter os alunos motivados. O aluno J refere que “Foi interessante utilizar esta ferramenta porque foi uma experiência nova o que acabou por melhorar as nossas aulas, despertou mais interesse e concentração.”, o aluno K diz que “Foi uma nova experiência e eu gostei muito, acho que foi muito interessante, que me ajudou na língua inglesa (...) nunca tinha pensado que podia haver um programa assim.” e “achei muito interessante e motivador, cativou o meu interesse “ diz o aluno N. Os alunos P e K referem-se ao *Google Docs* como uma ferramenta que melhora a organização entre os elementos dos grupos dizendo que “é muito boa, pois aprendemos muito a trabalhar em grupo” (aluno P) e que “estar em grupo também ajudou porque nos ajudávamos uns aos outros” (aluno K). Um outro ponto forte apontado é a possibilidade de fazer comentários/sugestões escritos ao mesmo tempo que se constrói o texto, permitindo colocá-los no momento no texto caso o grupo assim o entenda. Neste sentido, o aluno J refere que “podemos estar a trabalhar e ao mesmo tempo conseguimos ver o que os nossos colegas estão a fazer também o que é muito bom” e os alunos Q e R dizem “podemos escrever comentários (...) e se os outros gostarem podem incluir o meu texto”.

No que diz respeito aos pontos fracos a maioria dos participantes diz “(...) não tem pontos fracos.” (alunos A, H, J, K, O). No entanto, outros consideram como ponto fraco o facto de algum membro do grupo poder apagar o que já foi escrito o que pode implicar a perda de partes do documento ao referirem “ (...) poderemos estar a escrever e outros podem apagar.” (alunos B, D, G, Q e R).

4.2 Análise da entrevista realizada à professora colaborante

A entrevista era composta por quatro blocos: A - legitimação da entrevista; B - a ferramenta *Google Docs*; C - percepção da mudança no contexto ensino/aprendizagem e D - validação da entrevista.

O primeiro bloco, legitimação da entrevista, dizia respeito à identificação da professora colaborante.

No segundo bloco, imagem do *Google Docs*, era constituído por duas questões. À primeira questão, se **Já conhecia a ferramenta Web 2.0 Google Docs?** a professora respondeu de forma afirmativa, acrescentando que “Já frequentei ações de formação, dinamizadas pela Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), que utilizavam essa ferramenta no ensino da língua inglesa e na escrita criativa.”. Na segunda pergunta, se **Já tinha utilizado esta ferramenta em contexto sala de aula?** a professora referiu que “Até à data nunca utilizei a ferramenta *Google*

Docs em contexto sala de aula.”. No entanto, disse ter consciência que “ (...) é vasto o mundo das ferramentas da *Web 2.0* (...)” e que essas ferramentas “(...) podem servir de estímulo tanto na aprendizagem de forma colaborativa como na promoção da escrita criativa.”. Nessa medida, era sua intenção utilizar essa ferramenta nas suas aulas, por entender ser “ (...) uma forma de cativar os alunos na escrita criativa na língua inglesa.”, pelo que considerou o convite para participar neste estudo como a oportunidade de implementar uma nova estratégia na sua sala de aula utilizando as TIC, algo que há muito queria fazer.

O terceiro bloco, percepção da mudança no contexto ensino/aprendizagem, era composto por quatro questões. À primeira questão, **Qual a sua percepção relativamente ao uso da ferramenta Google Docs no processo pedagógico?** a professora colaborante respondeu que “as ferramentas da *Web 2.0*, da qual o *Google Docs* faz parte, vieram revolucionar o paradigma educacional” e que, na sua opinião, aquela ferramenta tem potencial no processo pedagógico. A professora colaborante acrescentou que o *Google Docs*, ao facilitar a produção e publicação de conteúdos e a partilha de ideias, proporcionou “Maior envolvimento e empenho por parte de todos os alunos.” tornando a aprendizagem na era atual mais aliciante. A professora referiu ainda que a utilização desta ferramenta ajudou a cativar os alunos para a aprendizagem da escrita criativa na língua estrangeira ao dizer que “A envolvimento e participação dos alunos aumentou e, por isso, esta ferramenta serve, por si só, como elemento motivador para o estudo da língua.”.

Em relação à segunda questão, **Na sua opinião, os resultados dos alunos da escrita criativa, no ensino da língua inglesa, melhoram com o uso da ferramenta Google Docs? Qual o impacto nas aprendizagens dos alunos?** a professora referiu-se a esta experiência como “(...) positiva e gratificante (...)”, embora, em termos de resultados, entenda ser precoce pronunciar-se “uma vez que só foi feita uma experiência de escrita criativa usando o *Google Docs*”. No entanto, pela observação feita durante a experiência, acredita “(...) que com a continuação do uso desta ferramenta os alunos, especialmente com mais dificuldades, possam melhorar os seus resultados.”. Referiu também que o interesse e empenho demonstrado pelos alunos, ao longo da experiência, foi notório, afirmando que “Os alunos mostraram-se muito receptivos e entusiasmados. Gostaram bastante da experiência e no final classificaram as atividades desenvolvidas com os atributos fantásticas e divertidas.”. Esta atividade despertou a curiosidade dos alunos pela escrita criativa em inglês e vontade de a exercitar de tal modo que “Alguns alunos trabalhavam no

documento a partir de casa com bastante regularidade.”, aprendendo de forma autónoma. A professora referiu, ainda, que estes alunos recorreram várias vezes a dicionários e tradutores *online*, por serem de fácil acesso e consulta rápida, o que contribuiu para o aumento do vocabulário. A ferramenta *Google Docs*, segundo a professora, “tornou-se uma motivação acrescida no desenvolvimento das aprendizagens.” e pelo impacto causado nos alunos considera que aquela ferramenta “tem potencial para promover a escrita criativa na língua inglesa”.

No que diz respeito à questão, **No plano da colaboração, usando a ferramenta *Google Docs*, que percepção tem na relação professor/aluno, aluno/aluno?** a professora colaborante diz ter consciência que “A aprendizagem, nos dias de hoje, deve ser feita de forma colaborativa, sendo fundamental a partilha de ideias e a interação entre os vários intervenientes.”. Na sua opinião, ao utilizar ferramentas como o *Google Docs* “ (...) torna-se possível construir histórias de forma criativa através da interação e colaboração de todos os alunos.”. A professora referiu que os alunos manifestaram opiniões positivas em relação ao trabalho colaborativo e que “Houve uma grande colaboração e interação entre todos alunos verificando-se maior autonomia.”. Neste caso, a professora assumiu um papel de tutora/guia da aprendizagem, orientando os alunos durante a construção da história conforme relato da professora ao dizer “Assumi o papel de orientadora porque os alunos estavam tão entusiasmados e envolvidos que rapidamente assumiram a responsabilidade da atividade.” Na opinião da professora, utilizando estas estratégias “As aulas tornam-se mais dinâmicas, inovadoras e estimulantes, proporcionando aos alunos a criação de textos mais criativos de forma colaborativa e autónoma.”

Na quarta questão, **No campo da inovação como é que se sente a trabalhar com esta ferramenta no ensino da língua inglesa?**, a professora colaborante respondeu: “Para mim foi um importante estímulo e uma vez que já tinha frequentado várias ações de formação senti-me à vontade a trabalhar com a ferramenta.”. A professora referiu, também, que o facto de ser uma aficionada das tecnologias e ter uma predisposição para o uso destas ferramentas facilitou a utilização da ferramenta *Google Docs* em contexto sala de aula. Segundo a professora, “Experiências como esta mostram a importância de os professores adquirirem competências no uso das tecnologias para as poderem usar em contexto sala de aula.”, pois na sua opinião, “Estas ferramentas são uma mais valia no processo ensino/aprendizagem.”. Voltou a referir “Foi uma

experiência muito gratificante e enriquecedora” e rematou dizendo: “É, sem dúvida, uma experiência a repetir.”

O último bloco, validação da entrevista, perguntava-se à professora colaborante se **Gostaria de deixar alguma sugestão/comentário?**. Ao que a professora respondeu “Nos dia de hoje, cada vez mais as novas tecnologias estão implícitas no processo ensinar/aprender inovando.”. Por isso, lança o repto aos docentes dos vários grupos disciplinares para a utilização de ferramentas como o *Google Docs* uma vez que, no seu entender, “(...)têm grande valor pedagógico e podem ajudar os professores a enriquecer e inovar as suas práticas letivas através da partilha, colaboração e interação construindo aprendizagens mais consistentes.”. A professora terminou fazendo alusão ao caráter lúdico destas ferramentas, pois, na sua opinião, também “ (...) é responsável por ferramentas como o *Google Docs* se tornarem tão apetecíveis para as novas gerações.”, uma vez que lhes permite “Aprender brincando.”.

Depois de transcrita a entrevista, esta foi enviada à docente para confirmação do relato escrito.

Para além da entrevista, a investigadora conversou pessoalmente com a professora colaborante em diversas ocasiões, ao longo da realização da experiência pedagógica. Particularmente interessante, foi uma conversa realizada logo após a recolha dos questionários pela professora colaborante, onde esta referiu que as respostas dos alunos corroboravam com a postura por eles adotada ao longo da experiência e teceu alguns comentários às respostas dadas às duas perguntas abertas.

Em relação à pergunta **Achas que aprendes mais, na sala de aula, com recurso ao computador e à informação disponível na Internet? Porquê?** a professora disse não ficar surpreendida quando dizem: “é mais fácil de escrever”; “é mais fácil organizar a informação”; “torna as aulas mais criativas e emocionantes”; “o computador cativa mais do que os livros”; “gosto de trabalhar no computador e isso ajuda-me a trabalhar melhor”. Pois, enquanto docente, esta professora tem observado que, cada vez mais, os alunos são adeptos da comodidade. Por isso, na sua opinião, “O recurso à opção mais fácil e mais rápida, onde, à distância de um clique, tudo parece simples, cómodo e aprazível, torna-se num método/estratégia mais atrativo para os alunos.”. Segundo a professora, “Com o uso das tecnologias em contexto sala de aula é possível motivar os alunos para as aprendizagens proporcionando a aquisição de competências de um modo natural.”

No que diz respeito à questão: **Faz o relato desta experiência indicando, na tua opinião, os pontos fortes e os pontos fracos da utilização da ferramenta *Google Docs* na construção do texto criativo em inglês.** A professora colaborante comentou a resposta “Não somos obrigados a continuar o texto na aula pois temos acesso ao trabalho da aula na nossa casa (...) e quando temos ideias pode-se ir logo pôr no trabalho que estamos a realizar (...)” (aluno O), dizendo que a escrita de um texto implica esforço e tempo, por isso, é compreensível que os alunos prefiram a comodidade que ferramentas como o *Google Docs* lhes oferece. Nesta sequência de registo de ideias mesmo em casa, a professora fez duas observações. Uma diz respeito à destreza dos alunos que “Após as orientações perceberam rapidamente como funcionava a ferramenta *Google Docs*.” e outra em relação à autonomia e à criatividade, na medida em que “Cada aluno pode ser produtor de informação e a qualquer momento manipulá-la, o que os ajuda a tornarem-se autores criativos.”. Em relação ao uso da ferramenta *Google Docs* no plano da colaboração, a professora comentou as respostas “é muito boa, pois aprendemos muito a trabalhar em grupo” (aluno P) e “estar em grupo também ajudou porque nos ajudávamos uns aos outros” (aluno K), dizendo que o facto de “(...) esta atividade ter sido desenvolvida em grupo e ter havido interajuda e colaboração por parte de todos os elementos dos grupos permitiu que a atividade fosse realizada com sucesso.”. Neste seguimento, a professora referiu que “O uso desta ferramenta proporcionou a construção de uma inteligência coletiva.” e dá como exemplo as respostas dos alunos quando dizem que o *Google Docs* permite “(...)a partilha de ideias e saberes entre os vários utilizadores.” (aluno A) e “ (...) a interação de ideias (...) ” (aluno E).

4.3 Análise do diário de bordo

O diário de bordo ao ser um relato escrito não estruturado contém a descrição das reações e comentários dos participantes nas sessões presenciais de trabalho na sala de aula. Para elaborar este diário de bordo, a professora colaborante apoiou-se na observação dos comportamentos dos participantes e acontecimentos por ela presenciados ao longo do estudo. À margem destes registos a professora aplicadora anotou algumas reflexões pessoais.

Dado os requisitos necessários para a realização do estudo, no que diz respeito aos recursos materiais, este não decorreu na sala designada no horário da turma. Assim, foi necessário mudar

de sala para ter acesso a computadores e *Internet* realizando-se o estudo na sala 36 do Bloco C (sala de informática). Apesar de normalmente haver alguma excitação, por parte dos alunos, quando entram numa sala com estas características pode se considerar que neste caso a adaptação foi pacífica.

Durante a observação das cinco sessões realizadas não se registou qualquer ocorrência que pudesse pôr em causa o normal funcionamento das atividades.

Na primeira sessão procedeu-se à criação das contas de *e-mail* na plataforma de correio eletrónico *Gmail*. Nas sessões seguintes os alunos criaram e escreveram a estória no documento criado no *Google Docs*. A última sessão destinou-se à leitura da estória criada pelos alunos e à apresentação da estória original.

Com base neste instrumento de recolha de dados, procurou-se fazer um retrato dos acontecimentos, o mais fiel e objetivo possível e sempre que necessário contextualizar o que se observava com a informação já obtida.

A primeira sessão ocorreu no dia 19 de janeiro de 2012

Na primeira sessão, a professora da turma explicou aos alunos participantes a ferramenta *Google Docs*, as suas potencialidades e funcionalidades, o âmbito do estudo e o modo como este iria decorrer. Desde o primeiro momento que tiveram conhecimento do estudo, os alunos participantes mostram-se muito entusiasmados e expectantes por trabalharem com computadores na aula de inglês, experimentarem um formato de aula novo e trabalharem com uma ferramenta que nunca tinham usado.

Esta sessão teve como objetivo a criação das contas de *e-mail* no *Gmail* para que os participantes tivessem acesso a todos os aplicativos da ferramenta *Google Docs*. Em alguns casos houve necessidade de repetir o processo para efetuar o registo. No entanto, as contas foram criadas sem dificuldades. À medida que os participantes iam concluindo o registo na conta do *Gmail* foi-lhes pedido que explorassem a ferramenta *Google Docs*. Após o registo de todos no *Gmail*, a criação e a partilha do documento no *Google Docs*, os participantes foram convidados a escrever, em simultâneo, frases soltas. Este momento mais descontraído possibilitou a interação entre eles e à medida que iam escrevendo outros colegas apagavam e escreviam outras ideias.

A segunda sessão ocorreu no dia 20 de janeiro de 2012

Na segunda sessão, deu-se início à realização da atividade. Esta foi iniciada com a visualização de um pequeno filme que serviu de mote e inspiração para os alunos criarem/escreverem a estória. Foi, de seguida, enviado para o *mail* de cada aluno o referido filme e criado o documento onde seria escrita a estória no *Google Docs*. A professora explicou como seria usada a ferramenta uma vez que nenhum aluno a conhecia. Nessa mesma aula, os alunos começaram a escrever a estória mas, verificaram-se alguns obstáculos, nomeadamente: os alunos trabalharem todos ao mesmo tempo no documento; a gestão de tempos de participação; alguns alunos brincarem no documento.

O facto de os alunos estarem todos a trabalhar/escrever ao mesmo tempo tornou-se confuso não só em termos de escrita criativa, mas também na utilização da ferramenta *Google Docs*. Depois de verificar tal situação, a professora resolveu fazer grupos de trabalho para, primeiramente, os alunos escreverem a sua estória e, posteriormente, adicioná-la ao documento. A professora da turma criou 6 grupos de trabalho compostos por 3 elementos cada. Os grupos foram formados tendo em conta a heterogeneidade em termos de conhecimentos da língua inglesa e de literacia informática. Depois de feitos os grupos de trabalho, foi estipulado um tempo de utilização da ferramenta de modo a tornar a sua distribuição mais equitativa.

Como forma de superar o último obstáculo, a professora criou um documento para os alunos participantes "brincarem" e assim, não prejudicarem o documento final. Esta brincadeira dos participantes deve-se ao facto de os mesmos nunca terem trabalhado nesta ferramenta e terem achado muito curioso o poder escrever, apagar, alterar em simultâneo. Dado tratar-se de adolescentes, não resistiram a apagar palavras escritas por colegas e mandarem mensagens uns aos outros, terem dito mesmo que serviria como uma forma de "chat". Assim, e com o documento destinado à brincadeira, os alunos puderam "brincar" nesse e trabalhar no definitivo.

Depois de decididas e (re)adaptadas as regras, definiu-se que a estória seria escrita em partes: "princípio", "meio" e "fim". Todos os grupos participariam na escrita de todas as partes da estória. Quando terminassem, passariam o que escreveram para o documento no *Google Docs*. De salientar que, a maior parte dos grupos optou por escrever primeiramente no caderno escolar, servindo-se de ferramentas da *Web*, nomeadamente dicionários e tradutores, para se expressarem em Inglês.

A terceira sessão ocorreu no dia 27 de janeiro de 2012

Na terceira sessão, cada grupo escreveu partes da sua estória, começando pelo “princípio”, no documento do *Google Docs*. Em grande grupo, todos os alunos juntamente com a professora, decidiram qual seria a versão escolhida.

Ao longo da construção da estória, a professora tentou sempre dar liberdade/responsabilidade aos alunos. Assim, todos os grupos e, por isso, todos os alunos participaram nas escolhas e nas correções. À medida que corrigiam iam fazendo as alterações sugeridas por um grupo ou um aluno entretanto postas à consideração de todos. Também foram sugeridas alterações da autoria da professora, mas só se tornaram efetivas depois da concordância de todos.

Os alunos continuaram o seu trabalho no documento *Google Docs*, inserindo o “meio” da estória. Depois de todos os grupos terem inserido as suas contribuições, em grande grupo decidiram as inclusões, exclusões, alterações e adaptações de forma a obter uma estória com coerência e sequência lógica.

De salientar que, autonomamente, os alunos descobriram no *Google Docs* as opções "Comentários" e "Ver histórico de revisões" e não só faziam comentários ao trabalho uns dos outros, como davam as suas opiniões e verificavam quem trabalhava e quando.

A quarta sessão ocorreu no dia 24 de fevereiro de 2012

Na quarta sessão, os alunos deram continuidade ao trabalho que vinha a ser desenvolvido na sessão anterior. Nesta sessão, cada grupo incluiu, no documento do *Google Docs*, o final da estória. Continuaram em grande grupo, com a ajuda das funcionalidades "Comentários" e "Ver histórico de revisões", a decidir as partes que deveriam ser incluídas/excluídas/reformuladas para que o resultado final fosse uma estória coerente com princípio, meio e fim.

Depois de completada a estória, coube à professora da turma juntamente com os alunos corrigirem a estória a nível sintático e ortográfico, surgindo assim o produto final.

A quinta sessão ocorreu no dia 9 de março de 2012

Na quinta e última sessão destinada à realização do estudo, a pedido dos alunos, a professora leu a estória por eles criada. Também a pedido dos alunos a professora da turma nesta mesma sessão leu a estória original, a partir da qual se produziu o pequeno vídeo visto inicialmente e que serviu de ponto de partida para a criação da estória.

Na opinião dos alunos participantes a estória por eles criada tornou-se mais interessante do que a própria estória original.

4.4 Análise do artefacto criado

Por forma a dar cumprimento aos objetivos da pesquisa, por um lado, e, por outro, triangular de forma mais credível as diferentes fontes de evidência, achamos oportuno recolher opiniões de três professores de inglês externos, em forma de comentário escrito, do mesmo nível etário dos alunos participantes para averiguar se chegavam às mesmas conclusões. Para o efeito foi fornecida aos docentes uma grelha de análise descrita no ponto 3.4.4., que constituiu um guião orientador dos aspetos a considerar no comentário em função dos objetivos da investigação.

Para analisar os comentários escritos desses professores, procedemos a uma análise de conteúdo do tipo categorial (Esteves, 2007). Para tal, foram definidas categorias que fossem de encontro ao nosso estudo, ou seja, se a estória tem coerência, se foi criada de forma colaborativa e se é criativa. Assim, definimos as seguintes categorias: coerência; princípio, meio e fim; concordância com o vídeo inicial; partilha de ideias e construção de conhecimento; trabalho colaborativo; demonstração de vocabulário e construção de frases a nível gramatical correspondente ao nível de ensino dos alunos; criatividade. No quadro 3 apresentamos a opinião expressa por cada professor relativamente a cada categoria.

Categorias	Opiniões dos professores no comentário escrito		
	Professor A	Professora B	Professor C
coerência	“A estória tem total coerência (...)”	“ (...) estória tem maior coerência no meio (...) os alunos foram mais coerentes e criativos no meio da narrativa (...)”	“ (...) o texto criado pelos alunos apresenta coerência, tanto na sua estrutura como no conteúdo.”
princípio, meio e fim		“ (...) existir um princípio, meio e fim (...)”	“ (...) o texto tem princípio, meio e fim (...)”
concordância com o vídeo inicial	“ (...) vai de encontro ao vídeo visualizado (...) ”	“ O texto escrito está de acordo (...) com as imagens apresentadas como também com a sequencialidade das mesmas (...)”	“ (...) considero que os alunos deveriam ter tentado incluir todas as imagens da sequência (...)”
partilha de ideias e construção de conhecimento	“ (...) a partilha de ideias redundou em construção de conhecimento.”	“ (...) ao longo da construção da estória verifica-se, precisamente, a partilha de ideias e construção de conhecimento (...)”	
trabalho colaborativo	“Houve trabalho colaborativo ao longo da construção da estória (...)”	“ (...) resultado de um trabalho colaborativo.”	
demonstração de vocabulário e construção de frases a nível gramatical correspondente ao nível de ensino dos alunos	“O nível de proficiência do Inglês (...) corresponde ao nível etário dos alunos e ao estágio de aprendizagem em que se encontram (...)”	“A construção frásica a nível gramatical e a conceção da estória parece adequada à faixa etária.”	“ (...) considero que se adequam ao nível de ensino em questão (...)”
a estória criada por este grupo alunos teria sido possível de realizar por um único aluno, do mesmo nível etário e com um nível médio de conhecimento da língua inglesa		“Considero que a sequencialidade da estória poderia ser pensada por um aluno do mesmo nível etário e com um nível médio de conhecimento da língua inglesa (...)”	“Considero que a história construída poderia ter sido escrita por um único aluno do mesmo nível etário e com um nível médio de conhecimento da língua inglesa.”
Criatividade	“ (...) considero a estória um texto criativo.”	“ (...) a estória criada pelos alunos pode ser considerada texto criativo uma vez que evoca as imagens do vídeo dando sentido e valor às personagens. “	“ (...) considero que a história criada pode e deve ser considerada texto criativo, uma vez que se demarca, tanto das imagens apresentadas, como de outras histórias tematicamente relacionadas (...)”

Quadro 3 – Identificação das categorias no comentário escrito dos professores

Começamos por pedir aos três professores que analisassem a estória criada pelos alunos quanto à sua coerência, ou seja, analisar se a estória tinha sentido. Depois de analisados os comentários dos professores verificamos que todos referem que há coerência. Na opinião do professor **A** “A estória tem total coerência (...)”. A professora **C** refere que “(...) o texto criado pelos alunos apresenta coerência, tanto na sua estrutura como no conteúdo.” Para o professor **B** a estória tem maior coerência no meio. Na opinião deste “ (...) os alunos foram mais coerentes e criativos no meio da narrativa, demonstrando um trabalho mais reflexivo, e cuidado no diálogo entre as personagens e na descrição do estado de espírito das mesmas.” O professor acrescenta ainda que “ No final da estória, os alunos introduzem um novo local, (...) o que terá condicionado, a meu ver, a forma breve e pouco elaborada como descrevem o desfecho. Percebe-se que os alunos pretenderam transmitir uma mensagem com a estória, chamando à atenção para a discriminação racial, mas acabam por fazê-lo de uma forma abrupta.” Da mesma opinião comunga a professora **C** dizendo que “(...) o texto segue um fio condutor, (...), embora considere que os alunos pudessem ter ido mais longe no enredo no que diz respeito ao final da estória, que é de certa forma abrupto apesar de ser inegavelmente inesperado e criativo. “ Na opinião deste professor o produto final poderia ser incoerente uma vez que a estória foi criada em grupo e não apenas por uma única pessoa. No entanto, no seu comentário o mesmo professor refere que “Tendo em conta ainda que a versão final é constituída pela seleção de versões dos diferentes grupos, o que poderia resultar numa estória algo fragmentada, considero que esse aspeto não transparece no resultado final.”

No que diz respeito à sequência lógica da estória criada conseguimos perceber pelo comentário daqueles professores que na opinião de todos eles a estória tem princípio, meio e fim.

Outro ponto abordado no comentário foi a concordância da estória criada pelos alunos com o vídeo inicial. Para poderem emitir a sua opinião em relação a este ponto foi disponibilizado a esses professores o vídeo que deu origem à estória. Foi-lhes pedido que analisassem a estória e verificassem se esta é significativa, se pode ser validada como uma solução para o vídeo que serviu de mote e se tem sequência lógica, ou seja, se tem princípio, meio e fim relacionado com o vídeo. Os professores foram unânimes em dizer que a estória estava em concordância com o vídeo que serviu de ponto de partida. Exemplo disso são as frases relatadas pelos professores: “ O texto escrito está de acordo não só com as imagens apresentadas como também com a sequencialidade das mesmas (...)” (professor **B**) e “(...) vai de encontro ao vídeo visualizado(...)”(professor **A**). No

entanto na opinião da professora **C** “ (...) os alunos deveriam ter tentado incluir todas as imagens da sequência.”

Foi pedido também àqueles professores que se pronunciassem em relação à partilha de saberes e construção de conhecimento. Na opinião deles a partilha de ideias esteve presente, resultando em construção de conhecimento. O professor **B** refere que “ (...) ao longo da construção da estória verifica-se, precisamente, a partilha de ideias e construção de conhecimento (...)” e o professor **A** menciona que “(...) a partilha de ideias redundou em construção de conhecimento.” Este professor acrescenta ainda, que a estória criada pelos alunos embora esteja em concordância com o vídeo visualizado é independente. Na opinião do professor isto “ (...) resulta da liberdade de pensamento individual e partilhado dada aos alunos.”

Outro ponto abordado no comentário dos professores sobre a estória criada pelos alunos dizia respeito ao trabalho colaborativo. Pretendíamos saber se na opinião destes professores houve trabalho colaborativo. Para que pudessem analisar os contributos de cada aluno na construção da estória, foi partilhado o documento criado no *Google Docs*, para o desenvolvimento da estória, com esses professores. Mediante a análise dos comentários apresentados, verificamos que na opinião daqueles professores houve trabalho colaborativo. A título de exemplo deixamos aqui expressa a opinião do professor **A** em relação a este ponto: “Houve trabalho colaborativo ao longo da construção da estória (...)”. O professor **B** refere que houve partilha de saberes e a construção de conhecimento “ (...) resultado de um trabalho colaborativo.” Destaca ainda, “ (...) a preocupação dos alunos em estabelecer um fio condutor ao longo da estória e rever pormenores da estória no sentido de a enriquecer.”

Quisemos saber se, ao longo da construção da estória, os alunos demonstraram construção de frases a nível gramatical e vocabulário correspondente ao seu nível de ensino. Face aos comentários dos três professores, verificamos que todos concordam que o nível de construção frásica utilizado na estória é adequado à faixa etária dos alunos. Na opinião da professora **C**, o vocabulário usado e a construção frásica a nível gramatical são adequados “ (...) ao nível de ensino em questão, indo de encontro ao que é realçado nas metas de aprendizagem no domínio da produção escrita (...)”, acrescenta ainda que “São respeitadas as convenções textuais, é utilizado vocabulário frequente, as ideias são articuladas por diferentes conectores de coordenação e subordinação, adequados aos

conteúdos programáticos do ano referido.” Em relação ao vocabulário utilizado, os professores **A** e **B** são unânimes em dizer que o vocabulário é médio alto. Na opinião do professor **B** “A construção frásica a nível gramatical e a conceção da estória parece adequada à faixa etária. (...) a nível gramatical denota-se, por vezes, o uso de vocabulário pouco comum para este nível etário, ou seja, há termos (...) que são normalmente aplicados por alunos com um nível de inglês mais elevado.” O professor **A** refere que “O nível de proficiência do Inglês patente na estória corresponde ao nível etário dos alunos e ao estágio de aprendizagem em que se encontram, mas não corresponde ao nível de proficiência médio: está bem acima deste e corresponde ao nível de proficiência desejável e alcançável por um aluno brioso e trabalhador.” acrescentando que “Este facto indicia um potencial muito positivo no uso desta estratégia de trabalho/ uso desta plataforma ao nível do trabalho de produção escrita de textos modelo.” (Professor **A**).

Como referido anteriormente, os alunos recorreram a várias ferramentas *Web 2.0* nomeadamente dicionários e tradutores *online*. Esta poderá ser umas das razões para o uso de vocabulário, considerado pelos professores que fizeram o comentário, de nível médio-alto. No nosso entender e corroborando com a opinião da professora colaborante, o uso do *Google Docs* e o acesso à *Internet*, durante a construção da estória, estimulou nos alunos a procura de novos vocábulos, contribuindo, assim, para o aumento do vocabulário. O facto de a procura ser rápida motivou os alunos para a busca de mais informação.

Interessou-nos também saber se a estória criada por este grupo de alunos teria sido possível de realizar por um único aluno, do mesmo nível etário e com um nível médio de conhecimento da língua inglesa. Neste ponto os professores **B** e **C** estão em concordância. Exemplo disso são as frases: “Considero que a sequencialidade da estória poderia ser pensada por um aluno do mesmo nível etário e com um nível médio de conhecimento da língua inglesa (...) ” (Professor **B**) e “Considero que a história construída poderia ter sido escrita por um único aluno do mesmo nível etário e com um nível médio de conhecimento da língua inglesa.” (professora **C**). No entanto, para o professor **B** “ (...) no que respeita aos pormenores e à construção frásica a nível gramatical, a partilha de ideias parece-me fundamental no desenvolvimento do enredo de uma forma criativa.”

Outro ponto abordado no comentário dos professores sobre a estória criada pelos alunos dizia respeito à criatividade. Quisemos saber se, na opinião dos três professores, houve criatividade na

estória criada pelos alunos. Perante os comentários verificamos que todos concordam que a estória criada pode ser considerada um texto criativo. O professor **A** usa as expressões: “De certo modo, considero a estória um texto criativo. O estímulo inicial resultou num produto «diferente», construído com contributos distintos.” Na opinião deste professor, a estória criada é “um texto democraticamente criativo (...)”. O professor **B** entende que “Tendo em conta o nível etário e o nível médio de conhecimento da língua inglesa dos alunos, (...) a estória criada pelos alunos pode ser considerada texto criativo uma vez que evoca as imagens do vídeo dando sentido e valor às personagens. Os alunos foram ainda mais longe ao serem capazes de colocar as personagens perante situações-problema, com o objetivo de, ao longo da narrativa, transmitirem uma mensagem com significado, o racismo.” A professora **C** justifica dizendo que “ (...) considero que a história criada pode e deve ser considerada texto criativo, uma vez que se demarca, tanto das imagens apresentadas, como de outras histórias tematicamente relacionadas, optando por uma abordagem que se inspira, em momentos, nas histórias tradicionais (...) mas que constitui uma nova narrativa, com uma abordagem diferente e uma clara demarcação no final, com a escolha criativa do desenlace.”

Não estando diretamente relacionado com nenhuma das categorias, mas igualmente interessante é o facto de o professor **A** e a professora **C** terem pontos de vista diferentes quanto à potencialidades da ferramenta *Google Docs* relativamente a alunos mais inibidos/tímidos e com mais dificuldades. O professor **A** põe algumas reservas dizendo “Parece-me uma atividade muito produtiva para alunos expansivos e com uma proficiência linguística média ou acima da média. Tenho mais dúvidas sobre as suas potencialidades relativamente aos alunos mais introvertidos e de maiores dificuldades, pois o tempo de reflexão é limitado pela natureza dinâmica do processo de criação de texto.” Já a professora **C** vê vantagem em utilizar esta ferramenta em contexto sala de aula referindo que “é importante na medida em que incentiva os alunos menos independentes a contribuir, alunos esses que poderiam não conseguir realizar a tarefa sem o trabalho em equipa.”

4.5 Análise das interações no *GoogleDocs*

Para aferir o grau de interação gerado entre os alunos, a investigadora concebeu uma grelha de análise de interações entre os alunos no *Google Docs*. Para efetuar a recolha de dados e o

preenchimento da referida grelha a investigadora analisou o documento criado no *Google Docs* para a construção da estória utilizando as funcionalidades "Ver histórico de revisões" e "Comentários". Pretendíamos com esta análise saber quantos alunos e quantas vezes escreveram e /ou efetuaram revisões no documento *Google Docs* e se o fizeram em contexto sala de aula ou em casa. No quadro 4 apresentamos a frequência dos contributos de cada aluno em contexto sala de aula e em casa e uma breve caracterização de cada aluno na disciplina de inglês.

caracterização de cada aluno	Aluno	contribuições em sala de aula		contribuições em casa			Total de contribuições
		vezes que escreveram informações novas	correção /revisões	Consulta	vezes que escreveram informações novas	correção /revisões	
Muito bom, mas pouco empenhado	A	I	I				2
Muitas dificuldades, pouco empenhado	B						0
Muitas dificuldades, autoestima baixa	C	II	I	III			6
Razoável mas desinteressado	D	I	I				2
Média, esforçada muito empenhada	E	IIII	III	III	II		12
Muitas dificuldades	F	II	I	II	IIII		9
Muitas dificuldades	G						5
Bom, pouco trabalhador	H	I	I	I	II		5
Muitas dificuldades e desinteressado	I						0
Muitas dificuldades	J	IIII	I				6
Bom, pouco trabalhador	K	I	I				2
Muitas dificuldades	L						0
Muitas dificuldades, introvertida	M				I		1
Muitas dificuldades	N	IIII	I	III			8
Muitas dificuldades, mas esforçada	O	I	I	I	I		4
Razoável	P	I	I				2
Bom aluno	Q	III					3
Muitas dificuldades e desinteressado	R						

Quadro 4 – Frequência dos contributos dos alunos em contexto sala de aula e em casa²

² I – Diz respeito a cada contributo dado pelo aluno.

Mediante análise ao documento *Google Docs* que sintetizamos no quadro 4, verificamos que, em contexto sala de aula, houve vários contributos por parte dos alunos distribuídos da seguinte forma: 1 aluno escreveu cinco vezes; 2 alunos escreveram quatro vezes; 1 aluno escreveu três vezes; 2 alunos escreveram duas vezes e 6 alunos escreveram uma vez. Ainda, em contexto sala de aula, 1 aluno fez correções/revisões à estória três vezes e 9 alunos uma vez.

Em relação às intervenções em casa, verificamos que 7 alunos acederam ao documento a partir de casa, o que, na nossa opinião, mostra que o uso da ferramenta *Google Docs* motivou estes alunos e lhes aumentou o interesse pela aprendizagem. No que diz respeito a este ponto, a nossa análise baseou-se em três aspetos: consulta do documento; inserção de informação nova e correções/revisões de informação. Assim, verificamos que 3 alunos consultaram o documento a partir de casa três vezes, 1 aluno duas vezes e 2 alunos uma vez. Em relação à introdução de informação nova, apuramos que 1 aluno inseriu informação nova quatro vezes, 2 alunos duas vezes e 2 alunos uma vez. Nenhum aluno fez correções/revisões de informação a partir de casa.

Depois de analisados estes dados, a investigadora confrontou a professora colaborante com algumas questões, nomeadamente se os alunos mais introvertidos e os com mais dificuldades à disciplina tinham contribuído para a construção da estória. Curiosamente, chegamos à conclusão que alunos com bastantes dificuldades e inclusive um aluno com autoestima baixa foram os que mais participaram na escrita da estória através da ferramenta *Google Docs*. Podemos, assim, inferir que o uso desta ferramenta foi particularmente eficaz nos alunos mais fracos, incitando-os a uma maior participação nas atividades, promovendo a sua autoestima e a confiança.

Outra preocupação era saber se as ideias dos melhores alunos se sobrepuseram às dos alunos com mais dificuldades. Analisando os contributos dos alunos e confrontando a professora colaborante, verificamos que tudo foi negociado entre os elementos de cada grupo e depois em grande grupo. Podemos, assim, depreender que a estória foi construída de forma colaborativa.

Mediante a análise efetuada, verificamos que cinco alunos não escreveram e /ou efetuaram revisões no documento *Google Docs*, nem em contexto sala de aula nem em casa. Confrontando a professora colaborante com estes dados, ficamos a saber que estes alunos para além de terem dificuldades na disciplina de inglês são também pouco empenhados. No entanto, o facto destes alunos não terem escrito no documento não quer dizer que não tenham contribuído para a

construção da estória, pois como foi oportunamente referido a estória foi escrita por fases, e em pequeno grupo, onde todos os elementos participavam ativamente dando opiniões e sugestões.

Um facto curioso é o de uma aluna que durante o desenvolvimento da estória apenas contribuiu uma vez e em casa. Segundo a professora colaborante esta aluna também tem muitas dificuldades na disciplina de inglês e, para além disso, é bastante introvertida. No seu entender, a aluna sentiu-se mais à vontade para contribuir com as suas ideias na ausência da professora e dos colegas, uma vez que não estava exposta de forma direta. Corroboramos da mesma opinião da professora colaborante, levando-nos a acreditar que o caso desta aluna pode servir de exemplo para outros alunos de condições idênticas a quem a ferramenta *Google Docs* e suas funcionalidades pode proporcionar uma participação efetiva, o aumento da auto estima e confiança. Comunga da mesma opinião a professora **C** ao referir que, o uso desta ferramenta, em contexto sala de aula, estimula os alunos menos autônomos a contribuir sendo uma mais-valia para estes.

Também quisemos perceber se o uso da ferramenta *Google Docs* promove o espírito crítico dos alunos. Mediante a análise ao documento no *Google Docs* e o diálogo com a professora colaborante, verificamos que os alunos faziam comentários construtivos ao trabalho dos colegas e ao mesmo tempo davam as suas opiniões. Desta forma, consideramos que o uso da ferramenta *Google Docs* fomenta o espírito crítico dos alunos e aperfeiçoa o poder de argumentação dos mesmos.

Capítulo V – CONCLUSÃO

Neste capítulo, subdividido em quatro pontos apresentamos as conclusões do estudo. No ponto 5.1, respondemos às questões de investigação com base nos resultados obtidos através do questionário, da entrevista, do diário de bordo e das grelhas de análise do artefacto criado pelos alunos e das interações no *Google Docs*, confrontando-os com outros obtidos em estudos realizados sobre a temática abordada. No ponto 5.2, fazemos uma breve reflexão sobre os resultados obtidos. No ponto 5.3 e 5.4 respetivamente, apresentamos as limitações do estudo e as sugestões para investigações futuras.

5.1 Conclusões

A pesquisa teórica foi o ponto de partida para, após uma análise ao estado da arte, nos centrarmos na questão central que teve por base a seguinte questão de partida: “De que forma o uso da ferramenta de escrita colaborativa *Google Docs* contribui para melhorar a escrita criativa dos alunos no ensino da língua inglesa?”. Foram também definidos como objetivos da investigação:

- Conhecer a opinião dos participantes no estudo relativamente à utilização da ferramenta *Google Docs*, na promoção da escrita criativa;
- Analisar se a ferramenta *Google Docs* fomenta a construção de conhecimento de forma individual através de uma aprendizagem colaborativa;
- Analisar se a ferramenta *Google Docs* fomenta a produção de escrita criativa;
- Aplicar a ferramenta *Google Docs*, em contexto sala de aula, com vista a obter dados que fundamentem a sua utilização pedagógica.

Para atingir os objetivos propostos, optamos por desenvolver uma atividade, inserida no conteúdo leitura extensiva na disciplina de Inglês, que consistia na produção de um texto criativo pelos alunos, de forma colaborativa, utilizando um documento criado no *Google Docs*. Esta atividade foi desenvolvida, ao longo de cinco blocos de noventa minutos, numa turma com alunos do 8º ano de escolaridade, de nível 4 de inglês.

Através de um questionário de opinião, tentamos recolher informações dos alunos sobre a utilização da ferramenta *Web 2.0 Google Docs* na promoção da escrita criativa no ensino da língua inglesa, através da aprendizagem colaborativa.

Com base no que apuramos da análise dos questionários, em relação ao desempenho individual, todos os participantes afirmam ter gostado de aprender através daquela ferramenta e ter evoluído na escrita da língua inglesa. Da mesma forma dizem ter ficado com uma perceção diferente na construção de textos criativos, que melhoraram o espírito crítico e que foi motivador e enriquecedor aprender usando esta ferramenta.

Perante estes dados, podemos dizer que o *Google Docs* é uma ferramenta que aumenta o gosto pela aprendizagem, facilita a aquisição de conhecimentos no ensino da língua inglesa, melhora o poder de argumentação e contribuiu para aumentar a autoestima e confiança. Como tal, na opinião de todos os alunos, a ferramenta *Google Docs* devia ser utilizada por professores de outras disciplinas.

Em relação ao trabalho colaborativo, na opinião dos alunos, o *Google Docs* fomenta a partilha de ideias e saberes entre os elementos do grupo, promove a construção individual e conjunta do conhecimento e proporciona a colaboração entre todos os elementos do grupo levando ao desenvolvimento de um trabalho mais completo e enriquecedor. Todos os participantes sentiram mais sentido de responsabilidade na construção de saberes e a constante partilha de ideias entre si contribuiu para um enriquecimento pessoal. Perante estas observações dos alunos, podemos dizer que o uso da ferramenta *Google Docs* promove um trabalho colaborativo mais motivador e estimulante.

Questionados sobre os pontos fortes e fracos, em relação ao uso da ferramenta *Google Docs* na construção do texto criativo em inglês, os alunos são de opinião que, o facto de poderem acompanhar o desenrolar do texto em simultâneo proporciona uma maior fluidez de ideias e conseqüentemente a evolução na escrita criativa da língua inglesa. Consideraram que a ferramenta *Google Docs*, ao permitir fazer comentários/sugestões escritas ao mesmo tempo que se constrói o texto, contribuiu para uma melhor organização entre os elementos dos grupos. Alguns alunos alertaram para o facto de existir a possibilidade dos utilizadores apagarem com ou sem intenção partes do documento, considerando este aspeto como um ponto fraco no uso daquela ferramenta.

Como resultado das observações feitas pelos alunos, podemos aferir que o *Google Docs* proporciona melhor rendimento, mais interesse e mais concentração na produção de texto escrito de forma colaborativa.

Pela análise da entrevista feita à professora colaborante, o uso da ferramenta *Google Docs* no processo pedagógico contribuiu para uma maior envolvimento, participação e autonomia dos alunos e gerou um clima descontraído na sala de aula. Os alunos gostaram da experiência desde o início pela sua espontaneidade na participação e pela motivação na concretização das tarefas na produção do texto de escrita criativa. Logo à partida, os alunos mostraram-se tão entusiasmados

que assumiram a responsabilidade da atividade, adotando a professora colaborante um papel mais passivo, o de uma guia no processo de aprendizagem. Ao proporcionar maior envolvimento e participação dos alunos, a professora colaborante entende que esta ferramenta vale, por si só, como elemento motivador no ensino/aprendizagem da língua inglesa.

É de realçar a participação dos alunos neste estudo, que desde o início colaboraram em todas as etapas, contribuindo para os resultados alcançados e a forma como a professora colaborante conduziu a experiência, ao predispor os alunos para uma aprendizagem colaborativa e autónoma. Podemos, assim, concluir que a experiência teve o impacto desejado no processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Face aos comentários realizados pelos professores de inglês sobre o produto criado pelos alunos, podemos dizer que o uso da ferramenta contribuiu para aperfeiçoar o poder de argumentação dos alunos e para desenvolver o espírito crítico. Proporcionou a partilha de ideias, a mobilização de saberes e o trabalho colaborativo num contexto motivador o que se tornou fundamental para que o artefacto criado fosse um texto criativo. De uma forma geral, os professores concordam que esta ferramenta é uma mais-valia no processo ensino/aprendizagem, no entanto, na opinião do professor A o seu potencial pode estar limitado pelo facto de os alunos não terem acesso permanente a esta ferramenta.

Pela análise realizada aos dados registados na plataforma da ferramenta *Google Docs*, concluímos que o uso desta ferramenta, em contexto sala de aula, contribuiu para aumentar a autoestima e a confiança dos alunos, estimulando a sua participação, em especial aqueles que apresentam mais dificuldades e que são mais introvertidos. Promoveu a troca de saberes entre os alunos levando-os à negociação das ideias a incluir, construindo a estória de forma colaborativa. Favoreceu a realização de comentários construtivos entre os alunos em relação aos contributos dados por cada um fomentando o espírito crítico e aprimorando o poder de argumentação dos mesmos. Estes dados levam-nos a concluir que o uso da ferramenta *Google Docs* fomenta a produção da escrita criativa.

Em síntese e fazendo a triangulação dos dados obtidos podemos inferir que o uso da ferramenta *Google Docs*, em contexto educativo, contribui para aumentar a autoestima e a confiança, em particular dos alunos que revelam mais dificuldades e timidez, estimulando a participação nas tarefas propostas. Transmite aos alunos uma percepção diferente na construção de textos criativos,

aperfeiçoa o poder de argumentação dos alunos, facilita a aquisição de conhecimentos no ensino da língua inglesa e leva a maior fluidez de ideias. Fomenta a partilha de ideias e construção de conhecimento, favorece o trabalho colaborativo. Concluímos, assim, que o uso da ferramenta *Google Docs*, no processo ensino/aprendizagem proporciona a construção de conhecimento individual e coletivo e promove a escrita criativa.

Com base nos resultados obtidos ousamos avançar com algumas considerações gerais sobre o uso da ferramenta *Google Docs*, em contexto sala de aula que vão de encontro ao reportado na literatura e que passamos a apresentar nos próximos parágrafos.

De facto, os dados obtidos no nosso estudo vieram mostrar que o *Google Docs* aumenta o gosto pela aprendizagem e possibilita o desenvolvimento do espírito crítico construtivo. Estes resultados vão de encontro aos encontrados por Cardoso (2010:127) quando refere que ao utilizar a ferramenta *Google Docs* “ (...) os alunos revelaram-se mais participativos e empenhados nas tarefas da aula (...) ” e que o uso daquela ferramenta “(...) estimulou o espírito crítico dos alunos (..)” (Cardoso, 2010:131).

Da mesma forma verificámos que uso da ferramenta fomenta a partilha de ideias, aumenta o sentido de responsabilidade na construção de saberes, permite melhor organização no funcionamento do grupo, promove um trabalho colaborativo mais motivador e estimulante e leva a um trabalho mais completo e enriquecedor. Estes resultados corroboram com os obtidos por Barroso & Coutinho (2009:51) quando referem que ao usar a ferramenta *Google Docs*, todos os alunos “ (...) contribuíram na edição de um trabalho final, (...) se criou uma verdadeira interacção, permitindo uma troca de informações, levando os mesmos a uma construção individual e conjunto do conhecimento”.

Também obtivemos dados que mostram que o uso desta tecnologia *Web 2.0* favorece o desenvolvimento da escrita criativa de forma colaborativa. Resultado idêntico encontraram Weissheimer & Soares (2010), num estudo sobre a escrita criativa e colaborativa através da ferramenta *Google Docs*, ao afirmam que esta ferramenta tem “(...) potencialidades para desenvolver atividades de escrita na sala de aula.” (Weissheimer & Soares, 2010:14) e que “ (...) é uma boa ferramenta para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.” (Weissheimer & Soares,2010:10). Também Barroso & Coutinho (2009) partilham desta opinião, ao referirem que a

ferramenta *Google Docs* “ (...) é uma excelente ferramenta de escrita colaborativa on-line (...)” (Barroso & Coutinho, 2009:58).

Por fim, verificámos que a atividade pedagógica implementada contribuiu para uma maior envolvimento, participação, autonomia dos alunos e gera um clima descontraído na sala de aula. Resultados que vão de encontro aos encontrados por Cardoso (2010) ao dizer que a ferramenta *Google Docs* possibilita “ (...) a aprendizagem de forma mais interactiva, dinâmica e interessante.” (Cardoso, 2010:130)

Em suma, podemos dizer que a colaboração entre todos os elementos do grupo levou a um trabalho mais completo e enriquecedor, resultando na criação de uma história rica em ideias cujo enredo se desenvolve com mais pormenores e mais qualidade.

5.2 Reflexão final

Depois do exposto, procedemos agora a uma breve reflexão final sobre o contributo da ferramenta de escrita colaborativa *Google Docs*, na produção de textos criativos, no ensino da língua inglesa, em contexto sala de aula.

Pelos resultados obtidos, consideramos que o uso da ferramenta de escrita colaborativa *Google Docs*, como estratégia inovadora na produção de texto criativo na língua inglesa, foi proficiente. Esta estratégia deu origem a aulas mais dinâmicas, interativas e interessantes proporcionando aos alunos uma aprendizagem colaborativa.

A experiência foi desenvolvida no âmbito do conteúdo leitura extensiva como um exercício de escrita em grupo na língua inglesa. Sendo a ferramenta *Google Docs* uma ferramenta de escrita colaborativa, esta revelou-se apropriada ao estudo em causa.

O desenvolvimento desta atividade pode ser considerado como um desafio à prática letiva, cujo balanço final, na opinião da professora colaborante, foi positivo e gratificante. Da parte dos alunos houve receptividade e entusiasmo no desenvolvimento da experiência que eles descreveram como fantástica e divertida. Esta atividade despertou-lhes a curiosidade pela escrita criativa em inglês tornando-se uma motivação acrescida no desenvolvimento das aprendizagens. Ao longo desta

atividade, os alunos tiveram um papel ativo, tornando-se mais autónomos enquanto a professora assumiu um papel mais passivo, o de orientadora.

A utilização de estratégias inovadoras na prática letiva como o uso da ferramenta *Web 2.0 Google Docs* permitiu obter um produto final ímpar, para o qual todos os participantes contribuíram através da interação, da partilha de ideias/saberes e de responsabilidades promovendo a construção de conhecimento. Esta ferramenta, ao permitir a todos os participantes acompanhar os contributos de cada um e ao disponibilizar a funcionalidade comentários, permite a cada participante avaliar as contribuições/sugestões de cada um, possibilitando desta forma desenvolver o espírito crítico num sentido construtivo. Na nossa opinião e corroborando com a professora colaborante, a ferramenta *Google Docs* tem potencial para promover a escrita criativa na língua inglesa.

5.3 Limitações do estudo

Os resultados deste estudo não podem ser generalizados dado que foi aplicado a uma única turma, numa única escola. Pois, com participantes de outras turmas ou mesmo de escolas doutras regiões do país, os resultados do estudo seriam certamente diferentes.

Por outro lado, por se tratar de um grupo intacto, ou seja uma amostra de conveniência, os resultados, conforme refere Coutinho (2011:90), “ (...) dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo.”, o que limita qualquer pretensão de generalização dos resultados a outros contextos para além do que foi alvo do estudo.

Apesar das limitações inerentes a este estudo, consideramos que o mesmo pode ser um importante contributo sobre a utilização da ferramenta *Web 2.0* de escrita colaborativa *Google Docs* na produção de textos criativos na língua inglesa. Referimo-nos a uma lógica de transferibilidade dos resultados que é apanágio de um estudo de caso, como o aqui apresentado, e que se concretiza na possibilidade de outros investigadores terem acesso às condições em que o estudo decorreu para o poderem reaplicar e reavaliar noutros contextos (Coutinho, 2008d; Denzin & Lincoln, 2000).

5.4 Sugestões para trabalhos futuros

Embora acreditemos que o uso das ferramentas *Web 2.0*, em particular o *Google Docs*, possa ser uma das chaves para a motivação da escrita criativa da língua inglesa, ficou por descobrir se o uso daquela ferramenta interfere na melhoria dos resultados dos alunos na aprendizagem. Esta questão poderá ser tema a abordar numa próxima investigação.

Consideramos a ferramenta *Web 2.0*, *Google Docs*, uma excelente estratégia a utilizar no processo ensino/aprendizagem pelas suas características, potencialidades e funcionalidades que podem contribuir para um melhor desempenho em contexto educativo tanto dos professores como dos alunos. Assim, pensamos ser importante o desenvolvimento de estudos com esta ferramenta que explorem os seus potenciais noutras disciplinas e noutros níveis de ensino.

Tendo em conta que este estudo foi aplicado a um grupo intacto, uma única turma numa única escola, ou seja, com uma amostra de conveniência, achamos que seria interessante numa próxima investigação aplicá-lo a uma amostra mais alargada, com participantes de outras turmas e escolas doutras regiões do país, com o objetivo de se obter uma representação estatística para se inferir de que forma o uso da ferramenta de escrita colaborativa *Google Docs* contribui para melhorar a escrita criativa dos alunos no ensino da língua inglesa.

Referências bibliográficas

A

- Alexander, B. (2006). Web 2.0 - A New Wave of Innovation for Teaching and Learning? *Educause*, 41(2), 33-44. Consultado em 20 de março de 2012, disponível em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0621.pdf>.
- Araújo, V. (2011). é-Português UK. In. A. Moura (Org.), *Projetos de aprendizagem com a Web 2.0* (pp. 27-29). Lisboa: Instituto Camões. Consultado em 20 de agosto de 2012, disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=69.
- Azevedo, D. (2012, junho 22). *Reunimos neste artigo vários ficheiros de Língua Portuguesa para o 2.º ano* [Web log post]. Consultado em 30 de agosto de 2012, disponível em <http://www.ensinobasico.com/1o-ciclo/lingua-portuguesa-2o-ano>.

B

- Bach, P. (1987). *O Prazer na Escrita*. Porto: Editores Asa.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, M. & Coutinho, C. (2009). Googledocs: uma experiência de trabalho cooperativo com alunos do 8º ano de escolaridade. *Prisma.com*, 8, 47-62. Consultado em 20 de março de 2012, disponível em http://prisma.cetac.up.pt/edicao_n8_julho_de_2009/googledocs_uma_experiencia_de.html.
- Batista, J. (2011). Naveg@r é preciso!. In. A. Moura (Org.), *Projetos de aprendizagem com a Web 2.0* (pp. 106-108). Lisboa: Instituto Camões. Consultado em 20 de Agosto de 2012, disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=69.
- Benavente, A. et al (Orgs.). (1995). *Estudo nacional de literacia*. (Relatório preliminar). Lisboa: Instituto de ciências sociais.

Bergmann, C. (Entrevistadora), & O'Reilly, T. (Entrevistado). (2007, julho 4). *Web 2.0 significa usar a inteligência coletiva* [Entrevista transcrita]. Consultado em 4 de janeiro de 2012, disponível em <http://www.dw.de/dw/article/0,,2664038,00.html>.

Berners-Lee, T., Cailliau, R., Luotonen, A., Nielsen, H. & Secret, A. (1994). The World wide Web. DL - ACM, 37(8),76-82. Consultado em 22 de março de 2012, disponível em <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=179671>.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bottentuit Junior, J. & Coutinho, C. (2008). Do e-learning tradicional para o e-learning 2.0. *Paidéi@*, 1(2), s/p. Consultado em 3 de janeiro de 2012, disponível em [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=59&path\[\]=38](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=59&path[]=38).

Bottentuit Junior, J. & Coutinho C. (2009). Do e-Learning tradicional ao e-Learning 2.0. *Prisma.com*, 8, 63-76. Consultado em 20 de março de 2012, disponível em http://prisma.cetac.up.pt/63_eLearning_Tradicional_ao_e_Learning_2.0_Joao_Junior_e_Clara_Coutinho.pdf.

Buckingham, D. (2010). Defining digital literacy - What do young people need to know about digital media?. *Pedagogikk - Digital kompetanse*, 4, 59-71. Consultado em 15 de julho de 2012, disponível em <http://www.idunn.no/content?marketplaceId=2000&languageId=1&contentItemId=2913391&pageName=printVersion&siteNodeId=2913412&skipDecorating=true>

Buchem, I. (2011). Developing 21st century skills: Web 2.0 in higher education - A Case Study. *eLearning Papers*, 24, 1-6. Consultado em 18 de agosto de 2012, disponível em <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media25535.pdf>.

C

Cardoso, M. (2010). *Ambientes de aprendizagem Web 2.0: um estudo sobre a utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa no Ensino Profissional* (Dissertação de Mestrado em

- Ciências da Educação, na área de especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, de Braga).
- Carvalho, A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 25-40. Consultado em 18 de agosto de 2012, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT02.pdf>.
- Carvalho, A. (2008). Introdução. In A. Carvalho (Org.), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp.7-14). Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC. Consultado em 1 de maio de 2012, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286>.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, L. & Coutinho, C. (2010). *Ambientes de aprendizagem Web 2.0 no ensino profissional: um estudo sobre a utilização de uma ferramenta de colaboração online no módulo Estatística*. In F. Costa et al. (Orgs.), *ticEDUCA2010: Actas do 1º Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 293-300). Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação. Consultado em 13 de julho de 2012, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11723>.
- CE - European Commission (2008). *Digital Literacy European Commission Working Paper and Recommendations from Digital Literacy High-Level Expert Group*. (Relatório e-Inclusion Ministerial Conference & Expo, 30 nov - 2 dez, Viena de Austria). Consultado em 10 de julho de 2012, disponível em http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/digital_literacy/digital_literacy_review.pdf.
- Comunidades Europeias. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de Referência Europeu*. (Anexo de uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, 18 dez 2006). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Consultado em 20 de julho de 2012, disponível em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf.

- Costa, S. (2008). *A WebQuest na aula de Matemática: Um estudo de caso com alunos do 10º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado em Educação e Psicologia, na área de especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, de Braga).
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2008a). Web 2.0 tools in pre-service teacher education programs: an example from Portugal. In *ECEL 2008 : proceedings of the European Conference on e-Learning*, 7 (pp. 239-245). Agia Napa: Academic Publishing. Consultado em 28 de fevereiro de 2012, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8467>.
- Coutinho, C. (2008b). Web 2.0: uma revisão integrativa de estudos e investigações. In A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre Web 2.0* (pp. 72-87). Braga: CIED. Consultado em 28 de fevereiro de 2012, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8462>.
- Coutinho, C. (2008c). Del.icio.us: uma ferramenta da Web 2.0 ao serviço da investigação em educação. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 1 (1), 104-115. Consultado em 18 de agosto de 2012, disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/24/26>.
- Coutinho, C. (2008d). A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12 (1), 5-15. Consultado em 18 de junho de 2012, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7884>.
- Coutinho, C. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), 75-86. Consultado em 18 de agosto de 2012, disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/46/54>.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Coutinho, C. & Alves, M. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da Internet. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(4), 206-225. Consultado em 16 de junho de 2012, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11229>.
- Coutinho, C. & Bottentuit Junior, J. (2007). Blog e wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In M. Marcelino & M. Silva (Org.), *Atas do Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE)* (pp. 199-204). Porto: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto. Acedido em março 20, 2011, de <http://hdl.handle.net/1822/7358>.
- Coutinho, C. & Bottentuit Junior, J. (2008). The use of GooglePage and GoogleDocs to develop e-Portfolios in a post graduate teacher education program: an example from Portugal. In *World Conference on Education Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 3135-3139). Vienna-Austria. Consultado em 21 de março de 2012, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8045>.
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para a Educação no Século XXI. *Revista de Educação*, XVIII(1), 5-22. Consultado em 16 de junho de 2012, disponível em http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479. Consultado em 16 de junho de 2012, disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.
- Cruz, S. & Carvalho, A. (2007). Produção de Vídeo com o Movie Maker: um estudo sobre o envolvimento dos alunos do 9º ano na aprendizagem. In M. Marcelino & M. Silva (Org.), *Atas do Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE)* (pp. 241-246). Porto: Escola Superior de Educação. Porto: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico do Porto. Consultado em 21 de março de 2012, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7152>.

D

- Damásio, M. (2008). Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contextos de ensino. *Revista Comunicação e Sociedade, 14*, 33-49. Braga: Universidade do Minho e Edições Húmus.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto. Edições Asa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dias, P., Gomes, M. & Correia, M. (1998). *Hipermédia & educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Dias, P. (2004). Processos de Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades online. In A. Dias e M. Gomes (Coords.), *E-Learning para E-Formadores* (pp. 21-32). Guimarães: TecMinho.
- Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Revista Educação, Formação & Tecnologias, 1* (1), 4-10. Consultado em 15 de junho de 2012, disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/17/8>.
- Downes, S. (2005). E-Learning 2.0. *eLearn Magazine, 10*, s/p. Consultado em 30 de abril de 2012, disponível em <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>.

E

- Erlanson, D., Harris, E., Skipper, B. & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93-106.
- Esteves, M. (2007). *Análise de conteúdo*. In J. Lima (Org.), *Fazer investigação* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.

F

- Ferreira, A. & Souza, M. (2010). A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. *VÉRTICES*, 12(3), 165-176. Consultado em 20 de junho de 2012, disponível em https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:GiHjB04ikBEJ:www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/download/781/616+A+redefini%C3%A7%C3%A3o+do+papel+da+escola+e+do+professor+na+sociedade+atual&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESiVDkUeMiuX8uNRKEx7LmDXx8_ijdhxsQt9Fdz_b3nuJgkd8XCJC2zt01TypOAmQ2JF1pb6w6w_ANQdNKV2zWV4e0InM08nacaM9p7e7tkqmMIgBW XV8Qg-Cz09glSfU1-ub8&sig=AHIEtbRBVA9QIDaiG8tDBe1rDelkcloEuw.
- Figueiredo, A. (1989). Computadores nas escolas. *Revista Colóquio - Ciências*, 76-89. Consultado em 20 de junho de 2012, disponível em <http://adfig.com/pt/wp-content/uploads/2010/10/adf89.pdf>.
- Figueiredo, A. (2001, junho). Redes e Educação: a Surpreendente Riqueza de um Conceito. Apresentação no Seminário *Redes de Aprendizagem. Redes de Conhecimento*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Figueiredo, D. (2009, novembro). Inovar em Educação, Educar para a Inovação. Ciclo de Conferências *Educação e seus desafios: perspectivas actuais*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Figueiredo, A. (2008). Educação, tecnologias e espírito do tempo. *Noesis*, 74, 26-29. Consultado em 10 de janeiro de 2012, disponível em http://sitio.dgjdkc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2074/noeis74.pdf.
- Figueiredo, E., & Cardoso, E. (2011). Blogue: Tecnologia com Potencialidades para o Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 4 (2), 50-60. Consultado em 18 de agosto de 2012, disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/194/145>.
- Fonseca, T. (2009). A criatividade e as TIC. *Noesis*, 77, 40-41. Consultado em 15 de abril de 2012, disponível em http://sitio.dgjdkc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/noesis77/noesis_n%C2%BA77.pdf.

Fosnot, C. (1995). *Professores e Alunos Questionam-se*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.

Franklin, T. & Van Harnelen, M. (2007). *Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education*. Manchester: Franklin Consulting and Mark Van Harnelen.

Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

G

Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Google (2012). *As ferramentas que os seus funcionários querem. Google Docs - Trabalhe melhor em conjunto*. Consultado em 21 de setembro de 2012, disponível em http://www.google.com/press/pressrel/revenues_q407.html.

Gomes, L. (2008). Um escritor na sala de aula. *Noesis*, 72, 26-29. Consultado em 18 de abril de 2012, disponível em http://sitio.dgjidc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2072/noesis72.pdf.

H

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Consultado em 10 de julho de 2012, disponível em http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf.

J

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas – Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

L

- Leitão, N. (2008). As palavras também saem das mãos. *Noesis*, 72, 30-33. Consultado em 17 de maio de 2012, disponível em http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2072/noesis72.pdf.
- Lévy, P. (1997). *A Inteligência Colectiva - Para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. & Capitão, Z. (2003). *E-Learning e E-Conteúdos. Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

M

- Marques, C. (2008). Ferramentas Google: Page Creator, Docs e Calendar. In A. Carvalho (Org.), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 83-104). Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC. Consultado em 1 de julho de 2012, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286>
- Martins, M. (2011). A escrita criativa. In A. Moura (Org.), *Projetos de aprendizagem com a Web 2.0* (pp. 57-59). Lisboa: Instituto Camões. Consultado em 20 de agosto de 2012, disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=69.
- Martins, S. (2011). Juntos pela Língua. In A. Moura (Org.), *Projetos de aprendizagem com a Web 2.0* (pp. 48-50). Lisboa: Instituto Camões. Consultado em 20 de agosto de 2012, disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=69.
- Matos, J. (2005). Escrita criativa. *Cadernos de estudo*, 2, 37-43. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

- Meneses, L. (2012, junho 3). *Pela leitura é que vamos* [Web log post]. Consultado em 30 de agosto de 2012, disponível em <http://biblioteca-essps.blogspot.pt/search?q=interdisciplinar>.
- Mercado, L. (2002). *A Internet como ambiente auxiliar do professor no processo ensino-aprendizagem*. Consultado em 30 de abril de 2012, disponível em <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/211.pdf>.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. (2ª ed.). New Jersey: Wiley, John & Sons, Incorporated.
- Missão para a Sociedade de Informação (2003). *Livro verde para a Sociedade de Informação em Portugal*. Consultado em 18 de julho de 2012, disponível em <http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>.
- Moran, J. (1995). Novas Tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Revista Tecnologia Educacional*, 23(126), 24-26. Consultado em 12 de maio de 2012, disponível em <http://www.eca.usp.br/moran/novtec.htm>.
- Moura, A. (2007a). *A Web 2.0 na aula de língua materna: relato de uma experiência*. Consultado em 20 de março de 2012, disponível em <http://adelinamouravitaie.com.sapo.pt/Wikiescritacolaborativa.pdf>.
- MOURA, A. (2007b). Projecto eTwinning Através da Web 2.0: uma experiência em língua estrangeira. In P. Dias, C. Freitas, B. Silva, A. Osório & A. Ramos (Orgs.), *Atas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2007* (pp. 253-256). Braga: Universidade do Minho. Consultado em 20 de agosto de 2012, disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/495>
- Moura, A. (2011). *Projetos de aprendizagem com a Web 2.0*. Consultado em 20 de agosto de 2012, disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=69.

O

OCDE. (2001). *Learning to Change: ICT in Schools*. Paris: OECD – Organization for Economic Co-Operation and Development.

OCDE. (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA*. Paris: OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development.

O' Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Consultado em 20 de março de 2012, disponível em <http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.

P

Panitz, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*. Consultado em 20 de março de 2012, disponível em <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>.

Pinheiro, A., Afonso, C., Matos, J., Andrade, M., Gomes, M., Medeiros, ... Correia, S. (2004). *Micromundos AIA: Ambientes Integrados de Aprendizagem (Análise de uma Investigação)*. *Cadernos de Estudo*, 1, 11-19. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Pombo, L., Guerra, C., Moreira, A., Smith, M., Hoath L. & Howard D. (2010). Evaluation of the quality of Science Education programmes that use Web 2.0 tools – an Anglo-Portuguese Research Project. In F. Costa et al. (Orgs.), *ticEDUCA2010: Actas do 1º Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 407-414) [CD-ROM]. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.

Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. *Quadrante*, 3(1), 3-18.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On de Horizon*, 9(5), 1-6. Acedido em dezembro 18, 2010, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

Prensky, M. (2007). Changing paradigms: from 'being taught' to 'learning on your own with guidance'. *Educational Technology*, 1-3. Consultado em 1 de maio de 2012, disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-ChangingParadigms-01-EdTech.pdf>.

Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5(3), s/p. Consultado em 1 de maio de 2012, disponível em <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>.

Q

Queiroz, P. (2011). Aprender, Crescer, Partilhar. In A. Moura (Org.), *Projetos de aprendizagem com a Web 2.0* (pp. 21-26). Lisboa: Instituto Camões. Consultado em 20 de agosto de 2012, disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=69.

R

Ribeiro, A. (2010). Google Docs e produção de textos: Uma experiência no Brasil. In F. Costa et al. (Orgs.), *ticEDUCA2010: Actas do 1º Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 223-230). Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação. Consultado em 18 de agosto de 2012, disponível em <http://www.pgsimoes.net/Biblioteca/Artigos%20ticEDUCA2010/ArtigosB/038.pdf>.

Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. Consultado em 7 de abril de 2012, disponível em <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: learning to be creative*. Oxford: Capstone.

Romani, C. (2006). Las multitudes inteligentes de la era digital. *Revista Digital Universitaria*, 7(6), 1-17. Consultado em 9 de maio de 2012, disponível em <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art48/int48.htm>.

S

- Salvat, B. (2003). Nuevos Médios para Nuevas Formas de Aprendizaje: el uso de los videojuegos en la enseñanza. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 3, s/p. Consultado em 9 de maio de 2012, disponível em http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_gros_ind.html.
- Santos, M. (2008a). Escrita criativa: uma janela aberta para um novo mundo. *Noesis*, 72, 34-37. Consultado em 20 de abril de 2012, disponível em http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2072/noesis72.pdf.
- Santos, M. (2008b). O paraíso na ponta dum lápis. *Noesis*, 72, 5. Consultado em 20 de abril de 2012, disponível em http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2072/noesis72.pdf.
- Santos, M. (2008c). TIC TAC TIC TAC... *Noesis*, 74, 5. Consultado em 20 de abril de 2012, disponível em http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2074/noeis74.pdf.
- Silva, A. (2008). Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação. *Prisma.com*, 7, 16-43. Consultado em 1 de maio de 2012, disponível em http://prisma.cetac.up.pt/edicao_n7_dezembro_de_2008/inclusao_digital_e_literacia_i.html.
- Simão, J. (2006). Relação entre os Blogs e Webjornalismo. *Prisma.com*, 3, 148-164. Consultado em 1 de maio de 2012, disponível em http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/9_joao_simao_prisma.pdf.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1), s/p. Consultado em 9 de maio de 2012, disponível em http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Silva, A. (2011). *Breve abordagem da Literacia da Informação no contexto da Biblioteca Escolar* (Projeto Final: Leitura, Aprendizagem e Integração das Bibliotecas nas Atividades, Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação, Universidade do Porto, do Porto).

Silva, A. (2012). *POEaMANDO - Oficina de escrita criativa*. Consultado em 29 de agosto de 2012, disponível em PGGBE - BENT: http://pggbe-bent.wikispaces.com/POEaMANDO++Oficina+de+escrita+criativa_

Silvestre, E., Guimarães, L. & Martins, S. (2005). Escrita criativa: um caminho para a motivação. *Cadernos de Estudo*, 2, 45-49. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Skapinakis, H. (2008). Como desenvolver um inesgotável património de ideias? *Noesis*, 72, 46-49. Consultado em 1 de maio de 2012, disponível em http://sitio.dgdc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2072/noesis72.pdf.

T

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Nova York: McGraw-HILL.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola - perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGRAW – HILL.

Teles, D. (2011). A História da Carochinha. In: A. Moura (Org.), *Projetos de aprendizagem com a Web 2.0* (pp. 17-18). Lisboa: Instituto Camões. Consultado em 20 de agosto de 2012, disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=69.

V

Vieira, N. (2008). As literacias e o uso responsável da Internet. *Observatorio (OBS*)*, 2(2), 193-209. Consultado em 12 de julho de 2012, disponível em [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=vieira%2C%20n.%20\(2008\).%20as%20literacias%20e%20o%20uso%20respons%C3%A1vel%20da%20internet.%20observatorio%20&source=web&cd=1&ved=0CEsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fobs.obercom.pt%2Findex.php%2Fobs%2Farticle%2Fdownload%2F112%2F155&ei=eYLUiBODsjB0gXF-7jSCg&usg=AFQjCNHyrVKsvmRYBHfgzKc3enuA3AnoLQ](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=vieira%2C%20n.%20(2008).%20as%20literacias%20e%20o%20uso%20respons%C3%A1vel%20da%20internet.%20observatorio%20&source=web&cd=1&ved=0CEsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fobs.obercom.pt%2Findex.php%2Fobs%2Farticle%2Fdownload%2F112%2F155&ei=eYLUiBODsjB0gXF-7jSCg&usg=AFQjCNHyrVKsvmRYBHfgzKc3enuA3AnoLQ).

Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D` Água.

W

Weissheimer, J. & Soares, W. (2010). *O gênero wiki e a escrita colaborativa em inglês como LE*. Consultado em 20 de agosto de 2012, disponível em [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Janaina%20Weissheimer%20\(UFRN\)%20e%20Wilka%20Catarina%20da%20Silva%20Soares%20\(UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Janaina%20Weissheimer%20(UFRN)%20e%20Wilka%20Catarina%20da%20Silva%20Soares%20(UFRN).pdf).

Y

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2^a ed.). Thousand Oaks. CA: SAGE Publications.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Despacho nº 206/ME/85. *Diário da República II Série* nº 263, de 1985-11-15

Anexos

Anexo I – Questionário aos alunos

Questionário

Com este questionário pretende-se recolher algumas informações sobre a utilização da ferramenta *Web 2.0 – Google Docs* na promoção da escrita criativa no ensino da língua inglesa, através da aprendizagem colaborativa.

A tua opinião é importante pelo que agradeço, desde já, a tua colaboração. O questionário é anónimo. A informação recolhida é confidencial, apenas, será utilizada no âmbito desta investigação.

1. Dados pessoais

1.1. Idade ___ anos

1.2. Sexo: Feminino Masculino

1.3. Tens acesso à *Internet* em casa? Sim Não

1.4. Indica com um X a opção mais correta para descrever a frequência com que utilizas a Internet.

Nunca
Menos de duas vezes por semana
Três dias por semana
Ao fim de semana
Todos os dias

1.5. Já conhecias a ferramenta *Web 2.0 Google Docs*? Sim Não

1.6. Marca um X na opção que melhor corresponde à frequência com que, habitualmente, utilizas as ferramentas *Web 2.0*.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a. Escrita colaborativa (ex. <i>Google Docs</i> , Wikis)					
b. Acessos a vídeos (ex. <i>YouTube</i>)					
c. Comunicação <i>online</i> (ex. <i>Skype</i> , <i>Messenger</i>)					
d. Redes sociais (ex. <i>facebook</i> , <i>Hi5</i> , ...)					
e. Fóruns de discussão <i>online</i>					
f. <i>Blogs</i>					
g. Jogos <i>online</i>					

2. Perceções em relação ao uso do computador e Internet em contexto sala de aula

2.1. Gostas de usar o computador nas aulas?

Nada Muito pouco Pouco Bastante Muito

2.2. Gostas de usar a Internet para aprender e adquirir conhecimentos sobre conteúdos abordados nas aulas?

Nada Muito pouco Pouco Bastante Muito

2.3. Achas que aprendes mais, na sala de aula, com recurso ao computador e à informação disponível na Internet? Sim Não

Porquê? _____

3. Contributo da ferramenta *Google Docs* na construção de textos criativos

Após a construção do texto criativo com a utilização da ferramenta *Google Docs*, dá a tua opinião sobre o contributo dessa ferramenta.

3.1. Em relação ao desempenho individual:
 (Assinala com uma X a tua opinião)

	Sim	Não
a. Gostei de aprender através da ferramenta <i>Google Docs</i> .		
b. Evolui pessoalmente na escrita da língua inglesa ao utilizar esta ferramenta.		
c. Aumentei a minha autoestima e confiança com o uso da ferramenta <i>Google Docs</i> .		
d. Sou capaz de argumentar com mais qualidade ao utilizar esta ferramenta.		
e. Vou utilizar a ferramenta <i>Google Docs</i> em próximos trabalhos.		
f. Considero importante a utilização da ferramenta <i>Google Docs</i> em contexto sala de aula.		
g. Desenvolveu e aumentou o gosto pela aprendizagem.		
h. Ajudou a ter uma perceção diferente na construção de textos criativos.		
i. Foi motivador e enriquecedor aprender usando uma ferramenta <i>online</i> .		
j. O <i>Google Docs</i> é uma ferramenta que facilita a aquisição de conhecimentos no ensino da língua inglesa.		
k. Acho que a ferramenta <i>Google Docs</i> devia ser utilizada por professores de outras disciplinas.		
l. Melhora o sentido crítico.		
m. A ferramenta <i>Google Docs</i> é muito complicada de utilizar.		

3.2. Em relação ao trabalho colaborativo:

(Assinala com uma X a tua opinião)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Todos os elementos do grupo participaram ativamente na realização do trabalho.				
b. Houve um enriquecimento pessoal com a partilha de ideias.				
c. Foi determinante a organização e interajuda entre os elementos.				
d. Houve mais responsabilidade na construção de saberes devido ao trabalho autónomo quer individual quer de grupo.				
e. A participação de cada um foi mais positiva devido à partilha de ideias e saberes entre os elementos do grupo.				
f. Houve dificuldades em trabalhar colaborativamente no <i>Google Docs</i> .				
g. O trabalho de grupo é mais do que juntar as partes do trabalho realizado por cada um.				
h. A colaboração entre todos os elementos do grupo levou a um trabalho mais completo e enriquecedor.				
i. Sentimo-nos capazes de trabalhar autonomamente e raramente recorremos à professora.				
j. Os grupos compartilharam saberes em relação ao funcionamento da ferramenta <i>Google Docs</i> .				
k. O trabalho colaborativo <i>online</i> foi motivador e estimulante.				
l. Permite partilhar conhecimentos e ideias entre colegas.				
m. Foi interessante a troca de saberes e discussões em torno da ferramenta para a construção de conhecimento individual e coletivo.				

3.3. Faz o relato desta experiência indicando, na tua opinião, os pontos fortes e os pontos fracos da utilização da ferramenta *Google Docs* na construção do texto criativo em inglês.

Obrigada pela tua colaboração!

Paula Melo

Anexo II – Guião de entrevista à professora colaborante

Guião de entrevista aos professores aplicadores

Esta entrevista é constituída por 4 blocos temáticos:

- A. Legitimação da Entrevista** - elucidar o professor aplicador do propósito da entrevista;
- B. A ferramenta *Google Docs*** - indagar o conhecimento do professor aplicador em relação à ferramenta *Web 2.0 Google Docs*;
- C. Perceção da mudança no contexto ensino/aprendizagem** - saber como o professor aplicador sente a mudança a trabalhar com a ferramenta *Web 2.0 Google Docs*;
- D. Validação da entrevista** - obter sugestões do professor aplicador sobre a utilidade da ferramenta *Google Docs* no contexto ensino/aprendizagem.

A. Legitimação da Entrevista

Data: ____/____/____

Entrevistador:

E-mail:

Entrevistado:

Telef:

E-mail:

B. Imagem do Google Docs

1. Já conhecia a ferramenta *Web 2.0 Google Docs*?
2. Já tinha utilizado esta ferramenta em contexto sala de aula?

C. Perceção da mudança no contexto ensino/aprendizagem

3. Qual a sua perceção relativamente ao uso da ferramenta *Google Docs* no processo pedagógico?
4. Na sua opinião, os resultados dos alunos da escrita criativa, no ensino da língua inglesa, melhoram com o uso da ferramenta *Google Docs*? Qual o impacto nas aprendizagens dos alunos?
5. No plano da colaboração, usando a ferramenta *Google Docs*, que perceção tem na relação professor/aluno, aluno/aluno?

6. No campo da inovação como é que se sente a trabalhar com esta ferramenta no ensino da língua inglesa?

D. Validação da entrevista.

7. Gostaria de deixar alguma sugestão/comentário?

Anexo III – Grelha de análise do artefacto criado

Dados sobre o estudo

1. Questão de partida e objetivos do estudo

Pergunta de partida: “**De que forma o uso da ferramenta de escrita colaborativa *Google Docs* contribui para melhorar a escrita criativa dos alunos no ensino da língua inglesa?**”

A partir da questão de investigação traçamos os seguintes objetivos:

- Conhecer a opinião dos participantes no estudo relativamente à utilização da ferramenta *Google Docs*, na promoção da escrita criativa;
- Analisar se a ferramenta *Google Docs* fomenta a construção de conhecimento de forma individual através de uma aprendizagem colaborativa;
- Analisar se a ferramenta *Google Docs* fomenta a produção de escrita criativa;
- Aplicar a ferramenta *Google Docs*, em contexto sala de aula, com vista a obter dados que fundamentem a sua utilização pedagógica.

2. Descrição do estudo

Este estudo analisa a produção de um texto criativo pelos alunos, de forma colaborativa, utilizando um documento criado no *Google Docs*. Foi realizado com uma turma do 8º ano, de nível 4 de inglês, a frequentar uma escola pública do distrito de Viana do Castelo, em cinco blocos de noventa minutos, durante o segundo período do ano letivo 2011/2012, inserido no conteúdo leitura extensiva na disciplina de Inglês.

Durante o estudo, os alunos procederam à construção, de forma colaborativa, de uma estória *online*, a partir do visionamento de um vídeo apenas com imagens, utilizando um documento criado no *Google Docs*.

A estória foi escrita em partes e em pequeno grupo. Cada grupo escreveu todas as partes (princípio, meio e fim). Depois de escreverem o “início”, cada grupo colocou-o no documento partilhado no *Google Docs*. Em grande grupo, todos os alunos juntamente com a professora, decidiram qual seria a versão escolhida. Este procedimento foi repetido para o “meio” e depois para o “fim” da estória. Durante a escrita da estória a professora não corrigiu os erros. Esta tarefa foi realizada na quarta

sessão, em grande grupo. Todos os alunos juntamente com a professora e com o documento do *Google Docs* aberto, corrigiram os erros e leram a estória chegando assim à versão final.

Cada aluno, dentro do seu grupo, teve um papel ativo enquanto a docente foi mera facilitadora das aprendizagens. Desta forma a docente adotou uma postura de guia, ou *e-moderadora*, com um papel “um pouco” mais ativo que os alunos, cuja função era dinamizar a organização do grupo, promovendo a participação de todos os alunos, levando-os a intervir, incentivando à reflexão conjunta.

3. O vídeo que serviu de ponto de partida

O vídeo visualizado pelos alunos que serviu de mote para a criação da estória segue em anexo.

4. Partilha do documento no Google Docs

Já partilhem o documento no *Google Docs* para poderem ver os contributos de cada aluno (através da opção *ver histórico de revisões*) ao longo da construção da estória. Os alunos também usaram a funcionalidade “comentários” para darem a sua opinião. Se fosse aceite a sugestão era incluída no texto.

5. A estória criada

Cat Story

This is a story of cats. White Cats, which are good and Black Cats which are bad.

The Black Cats usually belong to Ugly Witches. The White Cats usually belong to Fairies.

So, once upon a time, there was a small White Cat, Whitey, who lived among Black Cats.

She was happy but different. She felt sad and excluded.

One day, she decided to talk to a Black Cat, whose name was Blacky, to see if she could be accepted and integrated.

The Black Cat said, "What do you want?"

The White Cat, very intimidated, said, “I am sad and alone and I would like to have friends to play with but I do not know anyone and no one talks to me.”

Blacky said, “I can’t be your friend. I can’t speak to you because we, Black Cats, can’t talk to cats that are not the same color as us.”

Whitey responded, “But I didn’t know that other cats can’t talk to me.”

Blacky answered, “Well, it’s true and I prefer not to have to talk to you.”

Whitey went away very sad because she thought that if things continued like this, she would never be able to find a friend to play with.

Blacky also felt sorry because Whitey could not be his friend.

So Whitey sighed and left discouraged.

She was very sad and sought a place where she could find friends to play with, but she got lost in the dark forest and it was cold and very scary.

She was lost in the woods for a few days until she found a path that led to an old house where a very old woman lived. The old woman saw the White Cat so she left some flowers for her to follow and Whitey followed the flowers and the old woman into a cabin, where it was very cold and very dark.

When the White Cat entered the cabin the old woman caught her.

The cabin’s door only opened from the outside but any cat could open it because the lock was very low. That night while she was sleeping, Whitey heard a strange noise at the door and suddenly saw a Black Cat who looked very familiar. A few minutes later she discovered the Black Cat was Blacky, the cat with whom she had wanted to play some time earlier.

Blacky took her away to a safe place and left her alone again, explaining that from then on he could not help her anymore. So Whitey was confused because she didn’t know why Blacky couldn’t help her anymore and she followed him.

Then Blacky stopped and Whitey asked him “Why don’t you speak to me?” and Blacky said “Because I don’t want to hurt you, I love you so much!” and Whitey was surprised and she said “I love you too!”

And they fled away to a place where there was no racism, the Isle of Cats.

After some time, they had a son and to their surprise the Little Kitten was Black and White.

They named the Little Kitten Kitty, and they all lived happily ever after.

6. Análise da estória

A escrita criativa, segundo Leitão é um ato que “(...) pode ser entendido em si mesmo como um acto criador.” em que “A evocação de imagens a que a escrita de um texto conduz permite sentir e pensar acerca de coisas ausentes, ou mesmo inexistentes, como se elas existissem e estivessem presentes.” (Leitão, 2008:33) e possibilita a “ (..) cada redactor se ver confrontado, passo a passo, com a necessidade de tomar decisões relativamente aos desafios que lhe são lançados.” (Leitão, 2008:31)³.

Perante estas definições e depois de ler a estória e visualizar as imagens que lhe deram origem gostaria que fizessem uma análise fundamentada da estória criada pelos alunos e identificassem:

- se o texto escrito tem coerência, se têm princípio, meio e fim e se vai de encontro ao vídeo visualizado;
- se ao longo da construção da estória houve partilha de ideias e construção de conhecimento resultado de um trabalho colaborativo;
- se na estória há uma demonstração de vocabulário e construção de frases a nível gramatical correspondente ao nível de ensino dos alunos e se a estória criada por este grupo alunos teria sido possível de realizar por um único aluno, do mesmo nível etário e com um nível médio de conhecimento da língua inglesa;
- se entende que a estória criada pelos alunos pode ser considerada texto criativo e porquê.

Desde já agradeço a colaboração.

³ Leitão, N. (2008). As palavras também saem das mãos. Noesis, 72, 30-33.

Anexo IV – Comentário escrito do artefacto criado pelo professor A

Análise do processo de criação da estória “Cat Story” – Professor A

A estória tem total coerência e vai de encontro ao vídeo visualizado, sendo, ao mesmo tempo, independente dele, no que resulta da liberdade de pensamento individual e partilhado dada aos alunos.

Houve trabalho colaborativo ao longo da construção da estória e a partilha de ideias redundou em construção de conhecimento. Que tipo de conhecimento é que cada aluno foi capaz de desenvolver é que não é claro. Parece-me uma atividade muito produtiva para alunos expansivos e com uma proficiência linguística média ou acima da média. Tenho mais dúvidas sobre as suas potencialidades relativamente aos alunos mais introvertidos e de maiores dificuldades, pois o tempo de reflexão é limitado pela natureza dinâmica do processo de criação de texto. Criatividade à parte, parece-me uma atividade com maiores potencialidades ao nível do desenvolvimento da motivação e dos valores do que do desenvolvimento linguístico.

O nível de proficiência do Inglês patente na estória corresponde ao nível etário dos alunos e ao estágio de aprendizagem em que se encontram, mas não corresponde ao nível de proficiência médio: está bem acima deste e corresponde ao nível de proficiência desejável e alcançável por um aluno brioso e trabalhador. Este facto indicia um potencial muito positivo no uso desta estratégia de trabalho/ uso desta plataforma ao nível do trabalho de produção escrita de textos modelo. Contudo, parece-me que as suas virtualidades só poderão ser completamente aproveitadas quando todos os alunos tenham acesso permanente (em todas as salas de aula, a todo o momento, e em casa) a um terminal de computador/ tablet... Entretanto, dadas as circunstâncias atuais, só poderá ser usada ocasionalmente (até pela relação tempo-benefício, que não é boa face ao currículo e à carga horária da disciplina) como mais uma estratégia.

De certo modo, considero a estória um texto criativo. O estímulo inicial resultou num produto “diferente”, construído com contributos distintos. Mas é este aspeto que também limita o potencial criativo individual. Uma ideia original de um aluno foi certamente limitada pelas conceções e ideias originais de colegas. Será, por assim dizer, um texto democraticamente criativo, o que encerra aspetos positivos de outra natureza relevantes em contexto escolar. Também é natural que as ideias originais de alunos com melhor proficiência linguística se tenham imposto sobre as de alunos com maiores dificuldades e de natureza mais introvertida.

Em resumo, considero a ferramenta *Google Docs* como mais uma ferramenta de trabalho útil, cujo potencial está limitado pela sua não-disponibilidade permanente, tal como acontece com outras ferramentas digitais. Ao nível da escrita criativa, contribui para a mobilização de saberes dos alunos e para a sua partilha, num contexto motivador e que promove o espírito democrático. A relação tempo-benefício parece-me pouco positiva, mas compensada pelo potencial motivador e por ser mais uma ferramenta a acrescentar ao portefólio de atividades a que o docente pode recorrer no sentido de variar o seu trabalho.

Anexo V – Comentário escrito do artefacto criado pelo professor B

Análise do processo de criação da estória “Cat Story” – Professor B

A construção frásica a nível gramatical e a conceção da estória parece adequada à faixa etária. Relativamente à construção frásica a nível gramatical denota-se, por vezes, o uso de vocabulário pouco comum para este nível etário, ou seja, há termos como *sighed*, *sought*, *fled* e *left discouraged* que são normalmente aplicados por alunos com um nível de inglês mais elevado.

O texto escrito está de acordo não só com as imagens apresentadas como também com a sequencialidade das mesmas, traduzindo-se, nalgumas situações, numa interpretação quase literal. Refira-se o exemplo da personagem bruxa má associado à cor preta dos gatos e, em contraponto, a associação da cor branca às fadas.

Apesar de existir um princípio, meio e fim, entendo que os alunos foram mais coerentes e criativos no meio da narrativa, demonstrando um trabalho mais reflexivo, e cuidado no diálogo entre as personagens e na descrição do estado de espírito das mesmas. O facto de existirem mais imagens com gatos e, nalgumas delas a interação explícita entre eles, condicionou de alguma forma, o modo como construíram as personagens e a sua relação sentimental. O mesmo já não se verifica para as restantes personagens, como a bruxa má e a idosa, que acabam por ter pouca relevância na estória.

Analisando o documento no *Google Docs*, ao longo da construção da estória verifica-se, precisamente, a partilha de ideias e construção de conhecimento resultado de um trabalho colaborativo. Denota-se igualmente, a preocupação dos alunos em estabelecer um fio condutor ao longo da estória e rever pormenores da estória no sentido de a enriquecer.

No entanto, na referenciação dos diferentes espaços físicos da estória os alunos não são coerentes na descrição dos mesmos ao longo da estória. Isto é, na fase inicial, os alunos só mencionam que o gato branco se encontra entre os gatos pretos. No entanto, a meio da estória os alunos não só mencionam o espaço físico, a floresta e a casa, como também recorrem a mais vocabulário, talvez por terem aparecido duas imagens referentes a uma casa na floresta. No final da estória, os alunos introduzem um novo local, a Ilha dos Gatos, espaço esse que não consta, de forma explícita, em nenhuma imagem apresentada, o que terá condicionado, a meu ver, a forma breve e pouco elaborada como descrevem o desfecho. Percebe-se que os alunos pretenderam transmitir uma

mensagem com a estória, chamando à atenção para a discriminação racial, mas acabam por fazê-lo de uma forma abrupta.

Considero que a sequencialidade da estória poderia ser pensada por um aluno do mesmo nível etário e com um nível médio de conhecimento da língua inglesa, já no que respeita aos pormenores e à construção frásica a nível gramatical, a partilha de ideias parece-me fundamental no desenvolvimento do enredo de uma forma criativa.

Tendo em conta o nível etário e o nível médio de conhecimento da língua inglesa dos alunos, entendo que a estória criada pelos alunos pode ser considerada texto criativo uma vez que evoca as imagens do vídeo dando sentido e valor às personagens. Os alunos foram ainda mais longe ao serem capazes de colocar as personagens perante situações-problema, com o objetivo de, ao longo da narrativa, transmitirem uma mensagem com significado, o racismo.

Anexo VI – Comentário escrito do artefacto criado pela professora C

Análise do processo de criação da estória “Cat Story” – Professora C

Considero que o texto criado pelos alunos apresenta coerência, tanto na sua estrutura como no conteúdo. Ao nível da sua estrutura, o texto tem princípio, meio e fim, com apresentação inicial das personagens, desenvolvimento da ação e remate da mesma com a expressão tradicional “and they all lived happily ever after”.

Ao nível da coerência interna, o texto segue um fio condutor, centrando-se na personagem Whitey, embora considere que os alunos pudessem ter ido mais longe no enredo no que diz respeito ao final da estória, que é de certa forma abrupto apesar de ser inegavelmente inesperado e criativo. Tendo em conta ainda que a versão final é constituída pela seleção de versões dos diferentes grupos, o que poderia resultar numa estória algo fragmentada, considero que esse aspeto não transparece no resultado final.

Ainda relativamente à coerência, há apenas a realçar a contradição na linha quatro, quando por um lado se refere “she was happy” para logo de seguida acrescentar “she felt sad and excluded”.

Comparando a estória com o vídeo visualizado, considero que os alunos deveriam ter tentado incluir todas as imagens da sequência. É notória a não inclusão do limpa-chaminés e do saco. As imagens, que fazem referência à estória de Andrew Wright, são bastante gerais e não induzem de imediato uma sequência de eventos, pelo que constituem um bom incentivo à criatividade dos alunos.

O segundo aspeto, “se ao longo da construção da estória houve partilha de ideias e construção de conhecimento resultado de um trabalho colaborativo”, não é passível de ser analisado com os dados que possuo.

Relativamente ao vocabulário utilizado, construção frásica e nível gramatical, considero que se adequam ao nível de ensino em questão, indo de encontro ao que é realçado nas metas de aprendizagem no domínio da produção escrita, que colocam o 8º ano no nível A2.2 do QECRL. São respeitadas as convenções textuais, é utilizado vocabulário frequente, as ideias são articuladas por diferentes conectores de coordenação e subordinação, adequados aos conteúdos programáticos do ano referido.

Considero que a estória construída poderia ter sido escrita por um único aluno do mesmo nível etário e com um nível médio de conhecimento da língua inglesa. No entanto, dada a

heterogeneidade da generalidade das turmas, este tipo de produção colaborativa, seja com auxílio do *Google Docs* ou não, é importante na medida em que incentiva os alunos menos independentes a contribuir, alunos esses que poderiam não conseguir realizar a tarefa sem o trabalho em equipa.

Finalmente, considero que a estória criada pode e deve ser considerada texto criativo, uma vez que se demarca, tanto das imagens apresentadas, como de outras estórias tematicamente relacionadas, optando por uma abordagem que se inspira, em momentos, nas estórias tradicionais (gatos pretos e sua relação com bruxas, a floresta como cenário da narrativa, o final feliz), mas que constitui uma nova narrativa, com uma abordagem diferente e uma clara demarcação no final, com a escolha criativa do desenlace. O processo desenvolvido vai de encontro à definição de escrita criativa apresentada (Leitão, 2008), sendo os alunos efetivamente levados a tomar decisões a cada etapa do processo de escrita.

Anexo VII – Grelha de análise das interações no *Google Docs*

Anexo VIII – Pedido de autorização à direção da escola

Exma. Sr.^a

Diretora da Escola Secundária de Paredes de Coura

Paula Cristina Araújo de Melo, professora contratada na escola profissional de agricultura e desenvolvimento rural de Ponte de Lima, do grupo de recrutamento 550-Informática, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para desenvolver um trabalho de investigação, durante o decorrer do segundo período, com os alunos da turma B do 8.º ano na disciplina de Inglês, no âmbito do seu projeto de Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, cujo tema é “*Google Docs* e a escrita criativa no ensino da língua inglesa”.

Neste estudo, pretende-se investigar se a utilização da ferramenta *Web 2.0 – Google Docs* proporciona a construção de conhecimento de forma autónoma, através duma metodologia suportada por um ambiente de aprendizagem de natureza colaborativa, melhorando a escrita criativa dos alunos, no ensino/aprendizagens da língua inglesa. Pretende-se, ainda, testar se o uso da ferramenta *Google Docs* é uma mais-valia para fomentar a interatividade nos processos de aprendizagem e indagar se proporciona a construção de aprendizagens de forma colaborativa, despertando nos alunos maior empenho nos conteúdos a abordar.

Neste sentido, após a utilização da ferramenta *Google Docs*, serão aplicados questionários de opinião aos alunos envolvidos no estudo e realizada entrevista à docente da referida turma.

É garantido o princípio da confidencialidade das opiniões dos respondentes e da utilização de todos os dados exclusivamente para o estudo em curso.

Paredes de Coura, 3 de janeiro de 2012.

Pede deferimento,

(Paula Cristina Araújo de Melo)

Anexo IX – Pedido de autorização aos encarregados de educação

Pedido de Autorização

O meu nome é Paula Cristina Araújo de Melo, sou professora do grupo de recrutamento 550- Informática, e de momento, encontro-me a desenvolver a dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Tecnologia Educativa, na Universidade do Minho, cujo tema é “*Google Docs* e a escrita criativa no ensino da língua inglesa”.

Com este estudo, pretendo investigar se a utilização da ferramenta *Web 2.0 – Google Docs* proporciona a construção de conhecimento de forma autónoma, através duma metodologia suportada por um ambiente de aprendizagem de natureza colaborativa, melhorando a escrita criativa dos alunos, no ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Por conseguinte, gostaria de solicitar a colaboração do seu educando para recolha de informação através da resposta a um questionário de opinião.

É garantido o princípio da confidencialidade das opiniões dos respondentes e da utilização de todos os dados exclusivamente para o estudo em curso.

Paredes de Coura, 2 de março de 2012

A professora responsável: Paula Melo



Tomei conhecimento da realização do questionário:

AUTORIZO a colaboração do meu educando.

NÃO AUTORIZO a colaboração do meu educando.

Aluno(a) _____ N°__ 8º Ano Turma: B

Data: ____/____/2012

Assinatura do(a) Enc. de Educ.: _____