



# ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS PARA PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ALUNOS DO SECUNDÁRIO

Ana Paula Rocha  
Universidade Aberta  
Laboratório de Educação a Distância e eLearning  
ana.rocha@uab.pt  
 0000-0001-8334-3858

Maria Prazeres Casanova  
Universidade Aberta  
Laboratório de Educação a Distância e eLearning  
maria.casanova@uab.pt  
 0000-0002-7555-779X

## RESUMO

Neste trabalho pretendemos identificar boas práticas na utilização de ferramentas digitais com turmas do secundário. O estudo seguiu a metodologia de investigação-ação da própria prática, para o uso de estratégias de ensino com aprendentes de uma Língua estrangeira. Centrou-se num processo de escrita criativa e colaborativa e na tentativa de promover competências de colaboração, com o fim de desenvolver a imaginação na conceção de histórias ficcionadas. Os dados recolhidos, de natureza mista, foram obtidos por análise textual dos produtos obtidos e de questionários. Seguindo o método de projeto, deu-se relevância às regras linguísticas e de revisão de texto, em ambientes colaborativos digitais. Tendo como questão de partida “Quais as estratégias pedagógicas digitais que poderão contribuir para a promoção da competência escrita criativa e colaborativa em língua estrangeira com alunos do secundário?”, seleccionámos uma diversidade de estratégias de ensino e desenvolvimento da escrita, com as tecnologias de informação e comunicação.

## PALAVRAS-CHAVE

Estratégias pedagógicas digitais; Promoção da competência escrita; Boas práticas

## 1. INTRODUÇÃO

No ensino da língua estrangeira, a aprendizagem da competência de produção escrita representa um processo desafiante. Os alunos tendem a manifestar alguma resistência na expressão das suas ideias apresentando dificuldades no uso proficiente da língua. Tendo em mente melhorar as competências deficitárias neste domínio, desenvolvemos o estudo na sala de aula explorando o potencial do recurso a ferramentas digitais para promover a capacidade de escrita em língua estrangeira.

No trajeto pedagógico, realizado segundo o método de projeto, demos relevância à implementação de ideias com criatividade, sem descurar o bom domínio de regras do uso da língua, recorrendo à revisão de texto em grupo, com recurso a ambientes digitais de colaboração.

A nossa questão de partida sobre as estratégias pedagógicas digitais que poderão contribuir para a promoção da competência escrita criativa e colaborativa em língua estrangeira emergiu de alguns objetivos específicos, sobre os quais nos pretendíamos focar, tendo como meio comparativo a experiência de trabalho com os mesmos alunos, no ano letivo anterior e em dois momentos de avaliação do primeiro semestre e início do segundo. Com efeito, pretendíamos observar o produto do trabalho dos alunos, face a uma atividade de escrita não individual, com recurso a plataformas digitais enquanto espaços de colaboração e otimização da partilha, partindo de quatro ou cinco objetos que fariam parte das histórias e do texto das mesmas. Também visávamos examinar se existiria uma maior disponibilidade para a aprendizagem das regras linguísticas e da expansão vocabular, facilitadas pelo uso de ambientes digitais. Após o trabalho realizado analisámos os resultados da avaliação entre pares, no trabalho de grupo, com rubricas selecionadas para as competências da cooperação e da participação.

Na procura de referenciais de análise dos objetivos a que nos propusemos, recorremos a estudos desenvolvidos sobre a competência da escrita e a sua complexidade e ainda à literatura sobre os desafios de ensinar com tecnologias de informação e comunicação para exercer práticas pedagógicas de mediação da escrita e em grupo.

## 2. BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Desenvolver a escrita criativa implica a construção de uma narrativa que depende de fases e da criação de condições para uma melhor abordagem ao texto escrito. Proporcionar experiências e leituras, estimula a curiosidade e o desejo de conceber, podendo este emergir, e ser potenciado, por momentos em grupo, os quais são terreno fértil para chuva de ideias e soluções criativas.

Gerar o ambiente promotor da criatividade é visto por Cramond (2008, p. 29), como relevante e de grande importância, devendo existir sempre o cuidado de ocasionar desafios articulados com o grau de capacidade e maturidade dos alunos: «One way to enhance creativity is to maintain an environment conducive to it». Em ambientes pedagógicos, onde as participações e ideias individuais são estimuladas, valorizadas, os alunos sentem-se confortáveis para cometer riscos. Têm de ser «psychologically safe, where the intrinsic rewards of accomplishment are emphasized over extrinsic rewards and controls, where students have opportunities to learn about their interests and pursue them with some autonomy» (2008, p. 32).

Por outro lado, as tecnologias são recursos acessíveis que se popularizaram nas práticas de sala de aula, permitindo incentivar a participação, o envolvimento, desbloquear inibições e ajudar na construção de cenários educativos inovadores, onde a interação entre

indivíduos pode ocorrer de forma híbrida (em sala de aula e a distância) e ser centrada nos interesses dos aprendentes: «Com todo este apoio à disposição, os alunos, individualmente ou em grupo, podem criar, editar, publicar, partilhar, comunicar, e assim obterem o conhecimento pretendido, haja tempo e oportunidade (Peixoto, 2012, p. 9).

## METODOLOGIA

O estudo desenvolveu-se ao longo de dois semestres de um ano letivo, tendo envolvido setenta alunos, de 11º ano, do ensino secundário, como participantes. Estes apresentavam níveis diversificados de capacitação para a escrita em língua inglesa e uma postura heterogénea, face à participação, partilha de ideias e contributo criativo, com o grupo turma. Todos tinham sido alunos da Professora, Investigadora da própria prática, no ano letivo anterior, tendo fornecido dados, que foram alvo de apreciação formativa e avaliação sumativa na competência escrita, e constituído uma fonte de comparação.

O *design* da investigação-ação foi traçado com base em fases de intervenção.

Na primeira fase foram constituídos grupos de trabalho, de três, quatro alunos, a quem distribuámos caixas (*memory boxes*), contendo quatro/cinco pequenos objetos. Estes objetos teriam de integrar as histórias que seriam concebidas pelos grupos. Após a concretização de *brainstorms*, nas plataformas *Kludd.co* e *Tricider*, os grupos recorreram ao *Google Docs* para iniciar a construção colaborativa de *short stories*, delineadas como narrativas e descrições, com recurso à imaginação e criatividade.

Os produtos finais foram partilhados num [Padlet](#) colaborativo, no qual participaram as três turmas, a partir de onde se fizeram as leituras e se ficou a conhecer o seu conteúdo, bem como a estratégia que cada grupo tinha escolhido para incluir os objetos das *memory boxes* na ação da história.

Na fase seguinte os alunos foram divididos em grupos de revisão, de ilustração e de edição de *e-books* na plataforma *Issuu* (um por cada turma) contendo as histórias criadas na sua turma de pertença, conforme assim se apresenta: [Book 1](#), [Book 2](#) e [Book 3](#).

Na última fase, a Professora, Investigadora da própria prática, procedeu à análise dos instrumentos de investigação. Aos produtos textuais obtidos, reuniu-se a triangulação e análise dos dados recolhidos por observação direta, bem como os resultados decorrentes dos questionários de heteroavaliação dos alunos, sobre o desempenho, com recurso a rubricas.

## 3. RESULTADOS

A nossa análise inicial recaiu sobre as médias obtidas pelos alunos nos produtos textuais recolhidos em três momentos. O primeiro momento ocorreu no primeiro semestre. O segundo momento verificou-se no início do segundo semestre. Ambos se reportam a objetos de avaliação, por escrita individual mais tradicional, a partir de um tema sobre o qual os alunos tinham que desenvolver um texto. O terceiro momento teve lugar na segunda

metade do segundo semestre e foi o resultado do nosso projeto de intervenção em investigação-ação.

Na Figura 1 é possível observar como se deu uma evolução positiva entre o primeiro e o terceiro momento de produção escrita em texto extensivo. Embora a turma C tenha resultados mais modestos, comparativamente às turmas A e B, é de salientar como também se verificou o desenvolvimento das competências esperadas.

Se aprofundarmos os dados de cada uma das turmas, que deram origem às médias apresentadas, embora não se reflitam na imagem, constatamos que o indicador moda na turma A, no primeiro processo avaliativo, é de 16,00 valores e no segundo e terceiro é de 20,00 valores. Na turma B verificamos que o indicador moda, no primeiro processo avaliativo, é de 11,00 valores, no segundo é de 16,50 valores, sendo de 20,00 valores no terceiro. Na turma C, no primeiro processo avaliativo, o indicador moda é de 11,00 valores, no segundo é de 17,00 valores e no terceiro encontramos três indicadores moda, designadamente, 20,00 valores, 16,50 valores e 11,50 valores.

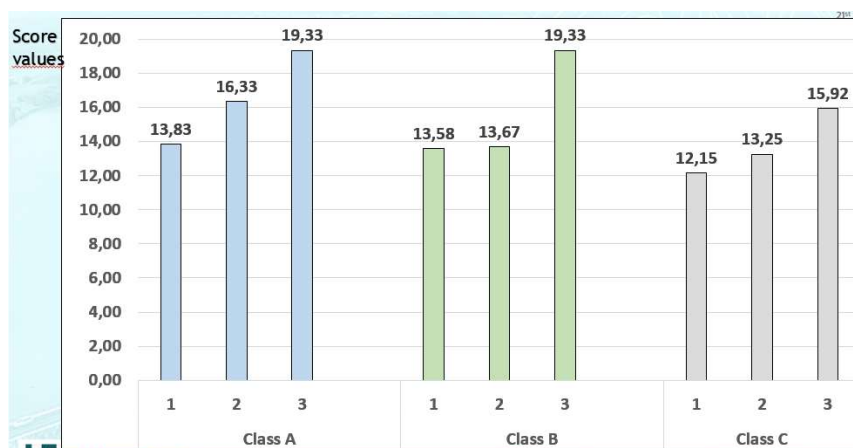


Figura 1. Médias obtidas por cada turma em três momentos de avaliação

Seguidamente apresentamos, na Figura 2, os dados sobre o desvio padrão. Ao observarmos os resultados notamos que o desvio padrão desceu significativamente nas turmas A e B. Este facto não se verifica na turma C existindo uma maior dispersão ao longo de todo o processo avaliativo. Nas turmas A e B a dispersão de classificações obtidas pelos alunos, no terceiro processo avaliativo, é muito reduzida, situando-se num espectro de três valores, enquanto na turma C é de 8,50 valores.

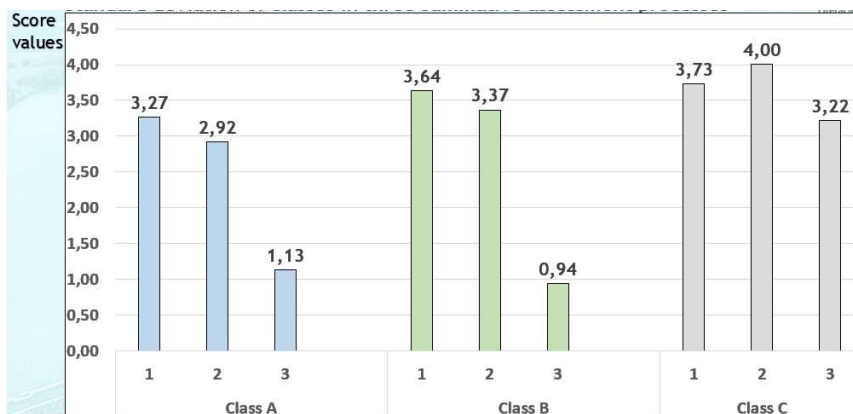


Figura 2. Desvio padrão de cada turma em três momentos de avaliação

Na Figura 3 é possível constatar como os alunos consideraram que o uso de rubricas, no processo de desempenho que foi alvo da heteroavaliação, permitiu melhorar os seus comportamentos para obter os resultados desejados e mais responsabilização no contexto colaborativo em grupo.

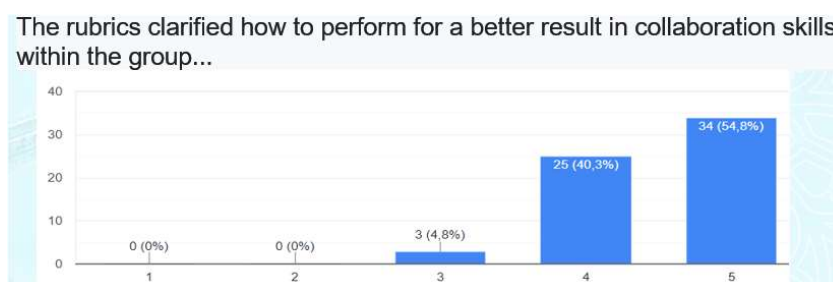


Figura 3. Opinião dos alunos sobre a melhoria do seu desempenho pelo uso de rubricas alvo de apreciação na heteroavaliação

## 4. CONCLUSÃO

Pode concluir-se que o recurso a plataformas digitais de edição colaborativa de texto e partilha de ideias constitui um meio favoravelmente potenciador das várias etapas, no processo de construção colaborativa e criativa de um texto, com especial destaque para a dimensão de aperfeiçoamento dos textos e o bom uso da língua estrangeira, apresentação final do texto para partilha e divulgação alargada. Salienta-se como evidente a qualidade significativa dos produtos finais obtidos nestas circunstâncias, relativamente a processos pedagógicos mais tradicionais ou conservadores.

Foi ainda possível verificar como as dificuldades da maioria dos alunos diminuíram, face à complexidade do processo de conceção do texto escrito, muito devido à flexibilização do

ambiente pedagógico, operacionalizando atividades e usando recursos que resultaram na sua motivação e autonomia.

Após a conjugação de uma diversidade de estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem da escrita, com as tecnologias de informação e comunicação, foi possível levar os alunos a um nível de aprofundamento e atitude reflexiva face aos textos, acima das expectativas. O plano metodológico resultou, igualmente, na triangulação e desenvolvimento de múltiplas competências adicionais, nomeadamente, a leitura e compreensão de textos, as literacias digitais contemporâneas, para a edição de imagem, texto e paginação, e, ainda, a predisposição automotivada para aprender.

## REFERÊNCIAS

- Cramond, B. (2008). Creativity: An International imperative for society and the individual. In M. & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 13-40). Psiquilíbrios Edições.
- Peixoto, R. (2012). *O contributo do dicionário online para a aprendizagem da língua portuguesa. Estudo de caso no âmbito do projeto Viseus* <http://www.myowndictionary.eu/>. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança (área de especialização em Tecnologias de Informação e Com. Obtido de Repositorium Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21024>