

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E ESPANHOL NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

O uso do portefólio digital para o desenvolvimento da competência escrita em língua estrangeira

Leonor Leal Machado

M

2024



Leonor Leal Machado

O uso do portefólio digital para o desenvolvimento da competência escrita em língua estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Marta Pazos Anido.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Julho de 2024

Índice

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract	8
Índice de Ilustrações	9
Índice de Gráficos	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução.....	12
1. Justificação da ação	15
1.1. Caracterização do contexto escolar	15
1.2. Perfil dos alunos.....	16
1.2.1. A turma de 10º ano de espanhol	17
1.2.2. A turma de 11º ano de inglês.....	19
1.3. Identificação do problema.....	20
1.3.1. Formulação da questão de investigação.....	22
2. Enquadramento teórico	24
2.1. Produção escrita	24
2.2. Portefólios digitais	30
3. Desenho do estudo.....	36
3.1. Plano de ação.....	36
3.2. Metodologia	37
3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	40
3.3.1. Observação em aula.....	40
3.3.2. Textos escritos	41
3.3.2.1. Critérios de avaliação dos textos.....	42
3.3.3. Reflexões intermédia e final	43

3.3.4. Questionário	44
4. Ciclos de investigação	47
4.1. Inglês	47
4.1.1. Ciclo zero.....	48
4.1.1.1 Análise dos resultados.....	49
4.1.1.2 Discussão dos resultados.....	51
4.1.2. Ciclo um	53
4.1.2.1. Análise dos resultados.....	56
4.2.2.2. Discussão dos resultados.....	59
4.1.3. Ciclo dois.....	61
4.1.3.1. Análise dos resultados.....	63
4.2.3.2. Discussão dos resultados.....	67
4.1.4. Análise e discussão dos resultados do questionário.....	68
4.2. Espanhol	71
4.2.1. Ciclo zero.....	71
4.2.1.1. Análise dos resultados.....	72
4.2.1.2. Discussão dos resultados.....	73
4.2.2. Ciclo um	73
4.2.2.1. Análise dos resultados.....	75
4.2.2.2. Discussão dos resultados.....	77
4.2.3. Ciclo dois.....	78
4.2.3.1. Análise dos resultados.....	79
4.2.3.2. Discussão dos resultados.....	81
4.2.4. Análise e discussão dos resultados do questionário.....	82
4.3. Discussão geral de resultados.....	84
5. Considerações Finais	87
Bibliografia	90
Anexos	96
Anexo 1 – Questionário.....	96
Anexo 2 – Critérios de avaliação dos textos de inglês.....	104
Anexo 3 – Critérios de avaliação dos textos de espanhol	106

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Vila Nova de Gaia, 16 de julho de 2024

Leonor Leal Machado

Agradecimentos

Se consegui levar este projeto a bom porto, foi graças a todas as mulheres que fizeram parte dele e que, de diferentes formas, me apoiaram. Deste modo, demonstro aqui a minha gratidão para com:

A minha orientadora do presente relatório de estágio, Marta Pazos, em quem confiei por completo e confiaria de novo, pela genuína orientação, apoio incansável, conhecimento e disponibilidade neste processo que se revelou tão longo.

As minhas orientadoras de estágio, Cândida e França, que, sempre presentes e disponíveis, me receberam de braços abertos, acompanhando-me, ajudando-me e ensinando-me durante todo este percurso também através do exemplo, a melhor forma de ensinar.

A Dalila que, de forma altruísta, foi uma companhia valiosa e um apoio em tantas manhãs de estágio.

E, por fim, a minha companheira Helena, que começa e acaba os dias comigo e que, em todos eles, de forma incansável e valiosa, me apoiou, incentivou e ajudou em tudo o que lhe foi possível.

À minha família, amigas e amigos, obrigada por me quererem bem, me apoiarem e torcerem pelo meu sucesso.

À Escola Secundária de Penafiel e às “minhas” turmas, obrigada por me terem acolhido calorosamente, terem colaborado comigo e me terem permitido dar os primeiros passos como professora.

“No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main.” – John Donne

Resumo

O principal objetivo do presente relatório, baseado no projeto de investigação-ação desenvolvido durante o ano de estágio pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol, foi tentar colmatar as dificuldades identificadas na produção escrita dos alunos segundo uma observação inicial em sala de aula de duas turmas de ensino secundário. As dificuldades consistiam na falta de prática, a falta de recursos a aplicar na escrita, e ainda na falta de motivação e gosto pela mesma.

Para tal, foi implementado pela professora, dentro de critérios e estratégias pré-definidos, e desenvolvido por cada aluno de forma individual e reservada, um portefólio digital de textos escritos, mediante as tarefas propostas pela estagiária em sala de aula, que ajudassem a contribuir para o desenvolvimento da competência escrita. A reflexão foi um dos instrumentos utilizados para ajudar os alunos na consciencialização sobre as próprias competências e dificuldades e, assim, ajudar a potenciar esse desenvolvimento.

De forma a alcançar resultados sobre o que este projeto se propôs a investigar, recolheram-se e analisaram-se dados provenientes da observação em sala de aula, da classificação de todos os textos escritos, da análise de conteúdo das reflexões realizadas pelos alunos e de um questionário que pretendeu aferir o impacto e a influência que a ferramenta do portefólio revelou nos alunos, sendo este último também um dos objetivos secundários. A classificação dos textos demonstrou oscilação de resultados ao longo da investigação, mas as reflexões dos alunos e respostas do questionário expressam sensação de melhoria e de maior facilidade na escrita.

Palavras-chave: Competência escrita; Portefólio digital; Ensino secundário; Reflexão; Língua Estrangeira.

Abstract

The main objective of this report, based on the action-research project carried out during the pedagogical internship as part of the master's degree in Teaching English and Spanish, was to try to overcome the difficulties identified in students' written production according to an initial observation in the classroom with two high school classes. The difficulties consisted of a lack of practice, a lack of resources to apply in writing, and a lack of motivation and enjoyment in writing.

To achieve this, an e-portfolio of written texts was implemented by the teacher, within pre-defined criteria and strategies, and developed by each student individually and privately, through tasks proposed by the intern in the classroom, which would help to contribute to the development of written skills. Reflection was one of the instruments used to help students become aware of their own skills and difficulties and, thus, help to enhance this development.

In order to achieve results on what this project aimed to investigate, data were collected and analysed from classroom observation, classification of all written texts, content analysis of reflections carried out by students, and a questionnaire that intended to assess the impact and influence that the portfolio tool revealed on students, the latter being also one of the secondary objectives as well. The classification of the texts showed fluctuating results throughout the investigation, but the students' reflections and questionnaire responses express a sense of improvement and greater ease in writing.

Keywords: Writing skills; E-portfolio; Highschool; Reflection; Foreign Language.

Índice de Ilustrações

FIGURA 1 - ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO DAS VERTENTES DE AÇÃO	26
FIGURA 2 - DESCRITORES DA PRODUÇÃO ESCRITA GERAL EM CADA NÍVEL DA LÍNGUA	27
FIGURA 3 - QUESTIONS TO GUIDE THE DESIGN OF REFLECTION STRATEGIES AND MECHANISMS	34
FIGURA 4 - A ESPIRAL DO CICLO DE INVESTIGAÇÃO	38
FIGURA 5 - O CICLO REFLEXIVO	39

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1. <i>DIFICULDADES MENCIONADAS PELOS ALUNOS DE INGLÊS NA REFLEXÃO INTERMÉDIA</i>	58
GRÁFICO 2. <i>LIMITAÇÕES APONTADAS PELOS ALUNOS DURANTE A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO</i>	68
GRÁFICO 3. <i>MOTIVOS APONTADOS PELOS ALUNOS PARA NÃO TER REALIZADO OU COMPLETADO OS TEXTOS PEDIDOS</i>	69
GRÁFICO 4. <i>DIFICULDADES MENCIONADAS PELOS ALUNOS DE ESPANHOL NA REFLEXÃO INTERMÉDIA</i>	76
GRÁFICO 5. <i>LIMITAÇÕES APONTADAS PELOS ALUNOS DE ESPANHOL DURANTE A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO</i> ..	82
GRÁFICO 6. <i>ASPETOS POSITIVOS SOBRE O PORTEFÓLIO APONTADOS PELOS ALUNOS DE ESPANHOL</i>	83

Lista de abreviaturas e siglas

ESP ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

UD UNIDADE DIDÁTICA

CE COMPETÊNCIA ESCRITA

PE PRODUÇÃO ESCRITA

LM LÍNGUA MATERNA

LE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Introdução

De um ponto de vista prático, aprender línguas estrangeiras traz vantagens no que respeita à facilidade de comunicação durante viagens internacionais, abrindo portas a oportunidades de trabalho ou à progressão na carreira, bem como a uma maior compreensão das restantes línguas faladas por uma pessoa (Maftuna, 2022). Do ponto de vista neurológico, a memória, os processos cerebrais e as capacidades cognitivas melhoram, alterando-se o modo como a pessoa pensa e percebe o mundo (Maftuna, 2022). Um dos aspetos mais frequentemente evidenciados durante a aprendizagem de uma língua é a escrita, ao qual este relatório se irá dedicar. Selvaraj & Aziz (2019) afirmam que a escrita promove a criatividade, imaginação e compreensão além de que, em contextos profissionais, a posse e uso de boas competências escritas trazem uma imensa vantagem comparativamente a quem não as possui.

O ensino de línguas apresenta sempre alguns desafios, os quais tendem a ser de diferentes naturezas dadas as diferentes habilidades e competências de cada estudante individual e de cada contexto vivido por um professor. Numa sala de aula, o ato da observação evidencia estes desafios, bem como os mais diversos aspetos, e traz conclusões riquíssimas para a atividade investigativa de um professor. O processo de observação é de tal importância, que é precisamente devido a ele que, num momento inicial do ano de estágio, foi possível identificar e estabelecer a problemática a ser investigada e trabalhada nas turmas atribuídas. A observação sensibilizou para a problemática da expressão escrita, não só no que tinha a ver com a motivação para este tipo de atividade, como, principalmente, na falta de competências nesta destreza da língua.

Writing is a thinking process which involves brain process, in order to organise ideas to write, writers need to imagine and be creative in putting their thoughts in words. Therefore, it is compulsory to incorporate teaching of writing skills in (...) schools as it is an important skill in communication in this globalised world. (Hyland, 2015, citado por Selvaraj & Aziz, 2019, p. 452)

Perante a importância da expressão escrita e as dificuldades apresentadas no mesmo âmbito, ficou clara a necessidade do seu desenvolvimento após a análise de textos e testes escritos. A investigação que se segue pretende analisar o uso de um portefólio digital de textos escritos em aula, os efeitos desta ferramenta na consciencialização dos alunos acerca da sua competência escrita e se, devido a isto, existe evolução da mesma.

Sendo uma maneira de (...) diagnosticar as produções dos alunos, o portefólio é marcado por atitudes de reflexão tanto do professor quanto dos estudantes. [A reflexão] faz com que os participantes compreendam os sucessos e dificuldades que perpassaram os seus processos de ensino e de aprendizagem, reflitam sobre eles e projetem metas para as aprendizagens futuras. (Oliveira, 2018, p. 22)

Todos os alunos das duas turmas em que se fez a investigação (uma de inglês e uma de espanhol) tinha um portefólio digital desenvolvido pelo próprio estudante no qual adicionava os textos escritos pedidos, tudo isto em contexto de sala de aula. Estes trabalhos foram observados e analisados por cada aluno num momento posterior à sua escrita para que lhes fosse possível desenvolver uma reflexão, de modo pautado, sobre as suas próprias competências da escrita. Os alunos foram orientados e observados nesta prática sendo que a professora estagiária manteve contacto próximo com o desenvolvimento dos portefólios dos quase 54 alunos, com o objetivo de mais tarde responder às perguntas secundárias e, finalmente, à pergunta de investigação deste estudo.

No primeiro capítulo, este relatório de estágio fará uma descrição do contexto educativo em que a investigação teve lugar, bem como das turmas que fizeram parte dela. A segunda secção de enquadramento teórico explicará os conceitos base desta investigação e suportará algumas das decisões tomadas ao longo do projeto. No capítulo três, far-se-á uma descrição abrangente da metodologia de investigação utilizada, bem como dos instrumentos de recolha de dados que, em adição à observação e reflexões dos estudantes, incluiu também um questionário final. No capítulo quatro será feita a explicação de cada um dos ciclos de investigação, com exemplos das tarefas levadas a

cabo em cada um, assim como a constatação integrada dos dados recolhidos, a respetiva discussão e ainda um apanhado dos resultados entre as duas turmas, que culminará no capítulo final da conclusão da investigação e limitações da mesma.

1. Justificação da ação

1.1. Caracterização do contexto escolar

Este projeto de investigação-ação foi levado a cabo ao abrigo do estágio profissionalizante entre os meses de setembro de 2022 e junho de 2023 na Escola Secundária de Penafiel (doravante referida como ESP). Esta escola localiza-se no centro de Penafiel, num dos pontos mais altos da cidade, junto ao emblemático Sameiro. A escola acolhe mais de 2000 alunos e 150 professores, dividindo-se em três ciclos de estudos: o 3º ciclo, o ensino secundário e o ensino profissional, e sendo o principal foco o ensino secundário. Este nível de ensino engloba os quatro cursos científico-humanísticos, nomeadamente o de ciências e tecnologias, línguas e humanidades, ciências socioeconómicas e artes visuais. Já no âmbito dos cursos profissionais, a escola oferece o curso de técnico de manutenção industrial, técnico instalador de sistemas solares fotovoltaicos, técnico de gestão e programação de sistemas informáticos e técnico auxiliar de saúde.

A ESP sofreu grandes remodelações no ano de 2009, o que, atualmente, permite a todo o pessoal docente, não-docente e alunos trabalharem e conviverem num espaço que é altamente moderno e preparado para os receber. Neste espaço podemos encontrar escritórios, salas de trabalho, bar, cantina, espaços de convívio interiores e exteriores com esplanadas, espaços de estudo, infraestruturas desportivas e reprografia numa escola que se assume preparada principalmente para receber e acolher os seus alunos. Todas as salas de aula estão equipadas com um computador, projetor e quadros brancos e todos os alunos têm direito a ter acesso a um computador disponibilizado pela escola. É notório que não só a sua estrutura, mas também todos os seus materiais são bem tratados e mantidos por todas as pessoas que frequentam a ESP.

Esta escola destaca-se pelos projetos que desenvolve na comunidade escolar e também com a comunidade local, incluindo a associação de pais da escola, que está bastante envolvida nos projetos escolares e na sua dinamização. O objetivo da associação de pais e encarregados de educação é incluir os Encarregados de Educação nas atividades desenvolvidas, além de quebrar barreiras entre a escola, professores e pais. Assim,

permite-se a criação de um vínculo mais próximo e dinâmicas de colaboração e compreensão mútuas. A par da associação de pais e encarregados de educação, os alunos possuem também uma associação de estudantes, a qual procura lutar pelos direitos e melhores interesses de todos os estudantes, ao mesmo tempo que dinamiza diversas atividades para a comunidade estudantil. Alguns dos projetos desenvolvidos pela escola incluem a rádio ESPTalks, educação para a saúde, cidadania, educação sexual e ambiental, intercâmbios, qualquer celebração de datas importantes relacionadas com algum dos países das línguas estrangeiras lecionadas, como o Halloween, o dia da Hispanidade, o Día de Los Muertos, o Dia Europeu das Línguas, concursos, celebração da semana das cores e da semana das línguas, entre outros.

O núcleo de estágio, tanto de inglês como de espanhol, era composto pela professora orientadora e pelos dois professores estagiários. Cada núcleo reunia uma hora e meia semanalmente, com o objetivo de discutir ideias das aulas, planificações, fazer comentários pós aula e obter feedback.

1.2. Perfil dos alunos

Durante este ano letivo foram acompanhadas e lecionadas três turmas, sendo que duas eram de espanhol e uma de inglês. As turmas de espanhol pertenciam ao 9º e 10º anos de escolaridade, enquanto a de inglês era do 11º ano. Todas as turmas, assim como os nomes e informações pessoais dos alunos, serão mantidos confidenciais por uma questão de proteção da privacidade dos mesmos, além de que a sua divulgação é desnecessária, tendo em conta que a distinção entre turmas é possível através da menção do ano de escolaridade em questão.

A escolha das turmas a acompanhar foi feita em conjunto com as orientadoras para que houvesse oportunidade de lecionar no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, mas principalmente de forma a conseguir conciliar os horários de cada grupo, sem colocar entraves no acompanhamento pelos docentes. Quanto à compatibilização de horários, esta tinha de abranger a capacidade dos estagiários se deslocarem para o local de estágio, de conciliar com os horários de trabalho fora do estágio e a capacidade para

estarem mutuamente presentes nas aulas que a outra pessoa lecionaria. Assim, os dois estagiários deste núcleo acompanharam as mesmas turmas.

No que diz respeito ao estágio de inglês, este foi feito apenas numa turma, devido à incompatibilidade horária e ao facto de que a professora orientadora apenas seguiu grupos de 11º ano este ano letivo. Por esta turma ter sido a mesma durante todo o ano, os professores estagiários revezaram-se a lecioná-la. Apesar de se ter trabalhado em dois grupos de espanhol, foram lecionadas aulas ao 9º ano apenas durante o 1º período, sendo que no 2º e 3º períodos existiu somente uma troca entre os dois estagiários deste núcleo, de forma a garantir rotatividade e estabilidade nas aulas. Por estes motivos, entre outros que serão mencionados posteriormente, as turmas sobre as quais incidiu o projeto de investigação-ação foram a de inglês de 11º ano e a de espanhol de 10º ano. Além disto, é relevante mencionar que a carga horária semanal da turma do 9º ano era muito reduzida, com apenas uma hora e meia de espanhol, enquanto a turma de 10º ano tinha aulas da mesma disciplina três vezes por semana, num total de quatro horas e meia, o que afetaria ao mesmo tempo que limitaria diretamente a capacidade para levar avante um projeto de investigação-ação.

1.2.1. A turma de 10º ano de espanhol

A turma de 10º ano de Línguas e Humanidades de nível A1/A2 tinha uma carga letiva de quatro horas e meia semanais divididas em três aulas de uma hora e meia. É composta por 27 alunos. Relativamente a esta turma, nota-se, de modo geral, a falta de investimento quanto ao trabalho, ao empenho, à responsabilidade e produtividade, segundo a Ata da Reunião de Avaliação do Conselho de Turma (Escola Secundária de Penafiel, 2023). Ainda assim, o aproveitamento é considerado satisfatório e a média é de 13,2 valores. Ressalvam-se, ainda, pelo aproveitamento positivo ou excelente 15 alunos. Sete alunos obtiveram classificações inferiores a 10 valores, dos quais três não transitaram. Estes sete alunos evidenciaram dificuldades de análise e interpretação, bem como de expressão escrita, falta de participação oral, falta de empenho nas atividades propostas e de trabalho autónomo, associados a imaturidade. Uma

percentagem desses alunos é ainda caracterizada como demonstrando falta de estudo e ritmo de trabalho muito lento, aguardando a resolução das tarefas quer pelos docentes, quer pelos colegas. No entanto, os restantes alunos de baixas classificações foram mostrando algum empenho, interesse e trabalho no decorrer das atividades, esforçando-se por melhorar.

O Conselho de Turma caracteriza a turma como sendo simpática, mantendo boas relações entre colegas e professores. A turma divide-se num grupo de alunos interessados, empenhados, responsáveis; e outro grupo mais apático, pouco autónomo, com ritmo de trabalho lento e falta de hábitos de estudo que, além de se manterem em silêncio nas aulas, também não estão atentos nem concentrados, participando apenas quando questionados.

No caso específico da disciplina de espanhol, encontra-se uma turma que, apesar de frequentar o nível de iniciação da língua estrangeira, revela grandes fossos de conhecimento e competência. Desde o primeiro momento foi possível identificar os alunos que já tinham tido algum contacto com o espanhol, que aprendiam rápido, ganhando desenvoltura na manipulação da língua, e outros alunos que demonstraram grande dificuldade e fraco acompanhamento em comparação com o resto da turma. Adicionalmente, sendo uma turma de 10º ano, o 1º período de aulas foi instável, uma vez que houve várias saídas e entradas de alunos, quer de outros cursos científico-humanísticos, quer de outras escolas. Evidentemente, os alunos que chegaram à turma mais tarde, saíram prejudicados em relação aos seus pares que seguiram as aulas de espanhol desde o início do ano letivo.

Neste panorama, quatro alunos terminaram espanhol com uma classificação menor que dez, que se pode justificar com falta de atenção, compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos e interpretação de enunciados, aliados à falta de trabalho e estudo. As competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais não foram atingidas. As características enumeradas acima foram observadas nas aulas de espanhol, notando-se interesse e participação sempre por parte dos mesmos alunos; e extrema falta de atenção e autonomia, bem como

apatia por parte de outros. Por estes motivos, além do nível iniciante, os alunos não trabalhavam de especial modo a competência escrita.

1.2.2. A turma de 11º ano de inglês

A turma de nível B1/B2 tinha uma carga letiva de três horas semanais da disciplina de inglês, divididas em duas aulas de uma hora e meia. São um grupo de Ciências e Tecnologias composto por 26 alunos.

Tendo por base a Ata da Reunião de Avaliação do Conselho de Turma (Escola Secundária de Penafiel, 2023), o seu aproveitamento é considerado satisfatório, sendo assíduos e pontuais. A média da turma foi de 14,52 valores, sendo que quatro alunos obtiveram média igual ou superior a 16,5 valores e cinco alunos tiveram classificações inferiores a dez. No que respeita os alunos classificados com menos de dez valores, tal classificação reflete a má apropriação das aprendizagens das disciplinas, evidente carência de valores como a curiosidade, reflexão, cidadania, participação e, globalmente, falta de empenho na superação das dificuldades manifestadas. São considerados pelos seus professores como alunos simpáticos e participativos, no entanto, existe uma grande percentagem dos alunos pouco empenhados nas tarefas propostas que, consequentemente, não contribuem para um adequado ambiente de trabalho na maioria das aulas. Destaca-se, neste grupo, a acentuada falha de hábitos de estudo, a fraca concentração, falta de persistência para ultrapassar dificuldades e falta de conhecimentos essenciais ao nível de conceitos básicos das disciplinas.

Durante este ano letivo foram sendo aplicadas medidas como o reforço na execução de exercícios de aplicação e de conhecimento em pequeno e grande grupo, tanto para desenvolver competências de raciocínio, como processuais; os incentivos à realização de trabalho autónomo de modo a desenvolver hábitos e métodos de trabalho e criar situações em que estes alunos tivessem um papel ativo na construção do seu próprio saber. Considerou-se, em Conselho de Turma, que este grupo demonstrou maior empenho ao longo do ano, o que se refletiu na melhoria dos resultados comparativamente a períodos anteriores.

No que diz respeito à disciplina de inglês, a visão geral sobre os alunos tende a ser bastante discrepante em relação a outras disciplinas. Ainda que, por vezes, se consiga observar resistência ao trabalho em aula, esta é residual e, portanto, não é possível afirmar que exista falta de interesse na disciplina. Pelo contrário, é um grupo bastante interativo, que trabalha bem em pares ou em grupos, que mostra dedicação na realização das tarefas propostas e colabora em aula, mostrando entusiasmo. A média final a esta disciplina é de 15,73 valores. Por um lado, a vasta maioria dos estudantes consegue acompanhar, de forma razoável, a aula e as atividades propostas; por outro lado, são também conhecidas as profundas dificuldades de compreensão e de comunicação da restante minoria que, ainda assim, se esforça e mostra motivação em compreender, procurar ajuda e aprender.

1.3. Identificação do problema

A primeira fase de observação do estágio foi fundamental para originar o mote para este projeto de investigação-ação, mas também para permitir que os estagiários se ambientassem à escola, às salas de aula e, principalmente, aos estudantes das turmas designadas após o primeiro ano teórico de mestrado. É nesta fase que se começa a ganhar consciência das dinâmicas de cada turma no seu contexto real, do comportamento de cada aluno e dos padrões de comportamento das turmas. Mackey & Gass (2005, citado por Zaare, 2013) dizem que a observação é uma ferramenta poderosa que fornece aos participantes a oportunidade de recolher dados e obter conhecimento sobre o que se passa numa sala de aula. Zaare (2013) explica que, mesmo de um ponto de vista global, a observação em sala de aula tem um papel significativo na formação de professores. Adicionalmente, Reed & Bergemann (2001, citado por Zaare, 2013) dizem que a observação de aulas é a ponte entre o mundo da teoria e da prática.

O 1º período de aulas (de setembro a dezembro) focou-se na observação de aulas dadas pelas professoras orientadoras, acompanhada pela tomada de notas para a identificação do problema que seria mais à frente trabalhado. Toda a observação feita ao longo do ano incidiu sobre as mesmas três turmas mencionadas na secção 1.2

intitulada *Perfil dos alunos*. No entanto, sabendo que a maior fatia de lecionação e de investigação ia ocorrer, para além da turma única de 11º ano de inglês, na turma de espanhol de 10º ano, a decisão voltou-se para a análise dos dados obtidos unicamente durante a observação dessas duas turmas para a identificação do problema.

As aulas de espanhol tinham frequentemente uma componente mais focada na professora, em que a maioria dos alunos se retraíam em relação à participação oral. Isto devia-se a motivos de personalidade, dado que, conforme mencionado anteriormente, era uma turma apática de modo geral. Além deste fator, também se deve ao facto de ser uma turma de iniciação com quase nenhuma base da língua, prejudicados ainda pela falta de recursos para se expressarem satisfatoriamente. Além disso, são um grupo que demonstrava grandes dificuldades na disciplina de Português, incluindo na expressão escrita. Aliada a esta observação, foi possível consultar e analisar também, com a colaboração das professoras orientadoras, os resultados do primeiro teste escrito feito pelos alunos, que demonstrara, na componente escrita, uma média de 21,75 pontos em 40. Aqui, foi também possível observar que os alunos tinham alguma dificuldade em estruturar textos escritos, bem como em escrevê-los, além da falta de vontade e resistência, em aula, a este tipo de tarefa por parte de alguns alunos.

Pelo outro lado, nas aulas de inglês, sempre foi visível que a componente oral tinha um papel muito mais ativo que a componente escrita. Ou seja, era notório que as aulas da professora orientadora tinham um peso maior na interação e expressão oral do que na produção escrita. Sendo uma turma de 11º ano, o nível da língua permitia que os alunos tivessem mais facilidade em expressar-se, sendo uma turma que participava bastante oralmente e em que havia sempre lugar a discussões orais. Ainda com a colaboração da professora orientadora, obteve-se a informação sobre a média da componente escrita do teste escrito que, em inglês, foi de 33,48 pontos em 44.

No início do ano letivo, a professora de inglês implementou um portefólio digital, atividade que esta turma ainda não tinha desenvolvido dado ser o primeiro ano em que estavam sob a sua alçada. Desta forma, foram seguidos mais de perto pela professora estagiária, à medida que avançávamos pelas fases iniciais do processo de implementação, acompanhamento e avaliação. O portefólio era utilizado em momentos

planificados pela professora orientadora para trabalhar a produção escrita de textos de opinião, por escolha da professora, mediante tema apresentado e falado em aula ou tendo como base um comentário sobre uma frase contextualizada.

Noutros anos e com outras turmas, a professora realizou portefólios digitais abertos, utilizando o Google Sites, sendo estes compostos por uma página, a qual tinha um separador que podia ser visitado por todos os restantes membros. Por decisão da docente, este ano o portefólio foi feito num formato diferente: privado. Assim, cada aluno tinha uma página própria e privada no Google Sites, a que só a professora orientadora e os professores estagiários deste núcleo tinham acesso. Dado ser um portefólio digital, sempre que esta atividade fosse ser feita, a professora emitia um aviso prévio para que os alunos levassem os computadores para a aula.

Rapidamente foi perceptível que esta turma estava a reagir de forma muito positiva à realização do portefólio. Os alunos demonstravam bastante interesse por todas as atividades que o envolvessem, notava-se mais confiança, visto que era um espaço só deles e no qual se podiam expressar abertamente sem medo de julgamentos. Foi através dessa experiência que surgiu a ideia de implementar também o portefólio na turma de 10º ano de espanhol nos mesmos moldes em que se estava a realizar na disciplina de inglês. Com o objetivo de que, dessa maneira, se pudesse aproveitar a motivação que esta ferramenta trazia para ajudar os alunos no nível de iniciação a desenvolver a sua competência escrita em geral. Era igualmente objetivo o desenvolvimento da escrita na língua meta e, ainda, tendo em conta as dificuldades quanto à expressão escrita, perceber se seria uma ferramenta útil no que respeitasse ao seu desenvolvimento.

1.3.1. Formulação da questão de investigação

Segundo Pinter (2006), tentar dar resposta a questões que surgem em sala de aula, faz parte da rotina da docência. Tendo em conta a problemática existente, a pergunta de investigação formulou-se da seguinte forma:

Como é que a realização de um portefólio digital de textos escritos ajuda os estudantes a desenvolver a própria competência escrita?

Este projeto dedicou-se à investigação do portefólio digital de textos escritos como ferramenta para melhorar as competências escritas dos alunos. Além disso, e para chegar a conclusões em relação a esta pergunta, a investigação sustentou-se em objetivos secundários, procurando responder às seguintes perguntas:

- O que dificulta o processo de produção escrita dos alunos?
- Quais os pontos fortes e fracos da escrita destes alunos?
- Como avaliam os alunos o impacto do portefólio na sua competência escrita segundo a sua experiência?
- Vê-se refletido na reflexão realizada pelos estudantes uma autoavaliação consciente sobre o desenvolvimento da sua CE, os seus pontos fortes e os que pedem melhoria, a partir dos trabalhos incluídos no portefólio?

O que vai permitir responder a estas perguntas são os diferentes métodos de recolha de dados escolhidos, que se descreverão mais adiante, e que, além disso, em conjunto, vão oferecer diferentes perspetivas às respostas. Tanto do ponto de vista dos estudantes, através das reflexões e do questionário, como do ponto de vista da professora, através da observação em sala de aula e da classificação dos textos, o que vai permitir uma visão compreensiva e abrangente da resposta a cada questão.

Ao estabelecer os moldes da investigação, também foi necessário estabelecer os moldes do portefólio dentro da investigação. Neste caso, e durante os ciclos de investigação para este projeto, ele seria exclusivamente dedicado a textos escritos. Esta foi uma decisão tomada principalmente tendo em conta as condicionantes que se apresentavam no contexto de estágio da professora estagiária e às quais se teve de adaptar, como a falta de tempo, o limite de aulas a lecionar e a necessidade de levar a cabo as atividades em sala de aula. Contudo, estes fatores permitiram um foco total no tema da investigação, a expressão escrita. Ademais, permitiu ainda que os alunos associassem o portefólio a este tipo de competência e tivessem um lugar designado onde a desenvolver e consultar, podendo de igual forma personalizar a plataforma.

2. Enquadramento teórico

Para a realização de qualquer projeto de investigação-ação, é necessária uma compreensão integral dos principais conceitos-chave trabalhados e uma base científica sobre o que é investigado, de forma a ajudar a compreender o problema e a procurar possíveis soluções. Para isso, dois subcapítulos integrarão esta fundamentação teórica: produção escrita e portefólios digitais. No capítulo da produção escrita (PE) serão discutidas as suas abordagens em sala de aula e os seus desafios. Quanto aos portefólios digitais, abordar-se-ão as diferentes vertentes que podem tomar, as suas vantagens e desvantagens, assim como a importância da reflexão nos alunos.

2.1. Produção escrita

Geralmente, as crianças tornam-se usuárias proficientes da LM em formato oral muito antes de atingirem a proficiência escrita na mesma língua. Esta proficiência é, segundo estudos de Loban (1976, citado por Bereiter & Scardamalia, 2013), atingida por volta dos doze anos, ponto esse em que se pode equiparar à proficiência oral. Esta só acontece porque a esmagadora maioria do input linguístico que as crianças recebem nos primeiros anos de vida é oral, sendo o processo de aprendizagem da língua em formato escrito maior e não tão intuitivo. Quando esse processo se inicia, é essencial as crianças terem acesso a conteúdo escrito variado, de forma a ajudar na melhoria da ortografia, da estruturação de texto, de vocabulário, de uso correto da gramática, entre outros. Porém, o domínio da PE não é intuitivo, ao contrário da aquisição da língua falada.

A escrita é uma competência essencial na aprendizagem de qualquer aluno, e, independentemente da disciplina e do ano de escolaridade, não deve ser descurada. Através desta, é possível explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados (Barbeiro & Pereira, 2007). Momentos de escrita também dão aos alunos a oportunidade de desenvolverem a sua criatividade, de expressarem as próprias ideias e de as transmitirem de uma forma muito pessoal, única e personalizada. Graham (2019) lista algumas das razões para a importância do foco no desenvolvimento da competência escrita (CE), entre elas a

melhoria do desempenho nas várias disciplinas escolares, melhor retenção de conhecimento escrito, melhoria da competência da leitura e, inclusive, os alunos têm mais probabilidade de ser bem-sucedidos em contexto universitário e profissional se dominarem a competência escrita.

Barbeiro & Pereira (2007) falam de duas vertentes no ensino da escrita: o processo de escrita e o contexto dos escritos. Estes podem ser caracterizados, respetivamente, como o processo do desenvolvimento de competências e conhecimentos necessários para o processo da escrita de um texto e a aprendizagem sobre os contextos abrangidos pelo texto a ser escrito e que fornecem aos alunos o conhecimento adequado para o desenvolver. Os mesmos autores (2007) falam ainda de alguns princípios orientadores necessários para proporcionar aos alunos o domínio da escrita. Entre eles, destacam-se um ensino que proporcione uma prática intensiva, do processo; que permita uma regulação externa e interna da produção textual; um ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual. Destes, por serem relevantes para o projeto de investigação, destacar-se-ão o ensino do processo, que significa a aprendizagem dos processos envolvidos na escrita de um texto como a planificação, a escrita e revisão; e o ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual, o que permite aos alunos a aquisição de consciência, já que estes refletem sobre a sua competência escrita por si mesmos e mediante *feedback* da professora.

Barbeiro & Pereira (2007) apresentam também o seguinte esquema que aborda as estratégias que podem ser seguidas pelo professor para que seja possível atingir os princípios mencionados anteriormente:

Figura 1

Estratégias de aplicação das vertentes de ação



Nota: Imagem extraída de Barbeiro e Pereira (2007, p. 9)

Aqui pode observar-se como cada vertente do ensino da escrita foi fragmentada em partes compreensivas que facilitam a criação de etapas para este processo. Dentro do contexto existente, estas foram tidas como orientação nos ciclos de investigação. Durante os ciclos e a sua consequente adaptação ao longo do tempo, foi-se dando ênfase à facilitação do processo de escrita e à posterior reflexão sobre a mesma. Além disso, houve foco numa integração de saberes prévia ao momento de escrita para construir conhecimentos e ferramentas a utilizar na escrita. Estes processos serão descritos com mais detalhe nos respetivos capítulos mais adiante.

Espera-se que, os alunos que estejam a aprender uma língua, e dependendo do nível em que se encontram, estes sejam capazes de desempenhar uma série de competências. Abaixo pode ver-se uma tabela retirada do *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación - Volumen complementario* com os descritores do que é esperado dos alunos em termos de PE geral em cada nível de aprendizagem da língua estrangeira:

Figura 2

Descritores da produção escrita geral em cada nível da língua

	Expresión escrita en general
C2	Elabora textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al/la lector/a a identificar las ideas importantes.
C1	Elabora textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y profundidad, defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, razones y ejemplos relevantes, y termina con una conclusión apropiada. Utiliza la estructura y las convenciones de una variedad de géneros textuales, variando el tono, el estilo y el registro en función del/la destinatario/a, el tipo de texto y el tema abordado.
B2	Elabora textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Elabora textos sencillos y cohesionados sobre una variedad de temas conocidos dentro de su área de interés enlazando una serie de elementos breves y concretos en una secuencia lineal.
A2	Elabora una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como <i>y, pero y porque</i> .
A1	Aporta información sobre cuestiones de relevancia personal (por ejemplo, lo que le gusta y lo que no le gusta, familia, mascotas) usando palabras/signos sencillas/os y expresiones básicas. Elabora frases y oraciones sencillas y aisladas.
Pre-A1	Da información personal básica por escrito (por ejemplo, nombre, dirección, nacionalidad), tal vez consultando un diccionario.

Nota: Consejo de Europa (2020, p. 79)

Nesta investigação, partiu-se dos descritores para os níveis A1/A2 e B1/B2 e é através destes que se pode justificar a escolha e, concomitantemente, a limitação dos tipos de texto a ser escrito pelos alunos. No entanto, é necessário ressaltar que estes descritores são um ponto de partida e devem ser ajustados ao contexto. Não podem ser aplicados tal e qual como são apresentados, mas servem, sim, como base para o que se pode fazer.

Quando se trabalha com uma turma de iniciação de espanhol, esperamos que sejam capazes de escrever expressões e frases simples e que, idealmente, progridam até ao uso de conectores simples. Isto vai limitar o tipo de texto que pode ser escrito com relativa autonomia, já que o vocabulário e a destreza na língua meta são ainda muito primitivas. Já no caso de inglês, assume-se que os alunos tenham a disciplina desde, pelo menos, o 5º ano do 2º ciclo do ensino básico e que estejam, em vista disso, num nível B1/B2 de desempenho linguístico. Isto sem contar com o *input* linguístico que muitos têm de fontes externas à escola, bem como aulas de inglês que contribuem para a construção do repertório linguístico. Posto isto, pode-se, ao nível do 11º ano, justificar a escolha de textos que permitam mais liberdade aos estudantes, daí a tendência ao

texto de opinião, já que, segundo os descritores de PE do QECR, se espera que sejam capazes de escrever textos coesos, pormenorizados e com clareza sobre vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações provenientes de diversas fontes.

Porém, a construção da CE não é linear e, como em todos os campos, não acontece da mesma forma em todos os alunos, daí a heterogeneidade de competências e habilidades no ensino. É essencial que cada professor tenha uma visão global de todos estes processos e fatores internos bem como externos, incluindo ainda o contexto socioeconómico e familiar, etnia, género ou incapacidades no que respeita o desempenho escrito de cada aluno.

Writing development influences and is influenced by development in speech, reading, learning, emotions, identity, a sense of efficacy, and collective actions (Bazerman et al., 2017: 356)

Não é, portanto, possível que todos os alunos tenham um desenvolvimento igual e adquiram as mesmas competências, assim como não é justo exigí-lo e esperá-lo. São os professores que têm a capacidade de ajudar a impulsionar o desenvolvimento da CE nos alunos em sala de aula através do investimento em ensino da escrita de qualidade, da autorreflexão e da autoavaliação. É também aqui que as estratégias apresentadas anteriormente de Barbeiro & Pereira (2007) podem ajudar a mitigar estas disparidades na CE dos alunos.

Outro autor, Laksmi (2006), apresenta mais uma proposta de abordagem para o ensino da competência escrita, o método de andaime (*scaffolding*, em inglês).

(...) as a means to help students build up their writing skill. Providing the students with a scaffold means giving them help, which gradually decreases, as they are getting “stronger” and finally become independent. (p. 45)

Também nesta investigação o objetivo foi o de fornecer ferramentas aos alunos, conforme as suas necessidades, que pudessem aplicar nos diferentes momentos de produção escrita e a partir daí trabalhar na melhoria da sua CE.

Este autor cita os aspetos do processo de escrita apresentados por Tompkins (1994) que incluem “*prewriting*”, “*drafting*”, “*revising*”, “*editing*” e “*publishing*”, caracterizando-os. Na etapa de *prewriting* escolhe-se um tema, reúnem-se e organizam-se as ideias; na etapa de *drafting* os estudantes escrevem um rascunho do texto, focando-se no conteúdo em vez da mecânica; na fase de *revising* partilham o que escreveram neste rascunho com um professor ou com colegas que discutem o mesmo tema, são feitas críticas construtivas e o aluno vai fazer correções ao seu rascunho original de forma a refletir os comentários dos pares, obtendo-se o rascunho final do texto; é na fase de *editing*, que este texto é revisto e os erros mecânicos são posteriormente corrigidos pelo autor original; finalmente, na fase de *publishing* o aluno publica o que escreveu no formato apropriado, sendo depois partilhado com o professor.

Apesar de esta ser uma proposta cuja complexidade torna difícil a sua adoção integral para este projeto, a fase de *publishing* sugerida torna-a muito interessante visto que se trata um portefólio digital. Há, ainda, uma proposta mais simples e mais atingível de Cassany & Del Toro (1999), que engloba apenas planificação, textualização e revisão, um formato que se assemelha ao que será possível fazer tendo em conta as limitações vigentes, como por exemplo quanto ao tempo disponível para a investigação. A fase da planificação, como descrita pelos autores, envolve a análise da situação, a elaboração do projeto e a formação de ideias; a textualização envolve a referenciação, a transcrição e a linearização e, por fim, a revisão que abrange a avaliação e a correção. Cassany & Del Toro (1999) declaram que a escrita, ao contrário do que se possa pensar, não é um processo linear e que as fases descritas acima podem acontecer em qualquer ordem, em qualquer momento e repetidamente. Os desenhos traçados por estes autores serviram de base para a professora estagiária, tornando possível pautar os diferentes ciclos de investigação e, deste modo, permitir uma melhor orientação aos estudantes.

Graham (2019) afirma que o ensino da escrita só pode ser melhorado se se partir de parâmetros bem definidos como o uso da escrita para propósitos autênticos e realistas

e visar a motivação, o conhecimento, o processo da escrita e os contextos sociais. As tarefas de produção escrita propostas em sala de aula estiveram, sempre que possível, focadas no aluno, na sua opinião, no uso do seu conhecimento prévio ou em temas que evocassem a própria motivação interna. As tarefas de produção escrita requerem tempo, tempo este que é utilizado na planificação, escrita e revisão de um texto, além de que é um trabalho normalmente, mas nem sempre, realizado de forma individual, o que permite liberdade de atuação, de expressão e mais envolvimento. Foi com isto em mente que as tarefas de produção escrita foram planeadas e integradas de forma consistente durante as aulas lecionadas. Os pedidos eram previamente pensados de forma a serem contextualizados no tema da aula ou da unidade. Segundo Bean & Melzer (2021), boas tarefas escritas evocam altos níveis de pensamento crítico, promovem autorreflexão e levam a um conhecimento mais integrado e aprendizagens significativamente mais personalizadas.

2.2. Portefólios digitais

No contexto escolar “el portafolio es una herramienta que permite mostrar el proceso de aprendizaje individual, distinto en cada alumno” (Pujolà, 2019, p. 11).

O portefólio reúne, normalmente, trabalhos realizados pelo aluno numa determinada área ou áreas ao longo de um período de tempo, sendo o mais comum um ano letivo, em que se pode ver a sua evolução e aprendizagens. Este será o propósito dele: compilar os textos escritos feitos pelos estudantes e, de forma a facilitar a evolução, dar acesso a uma plataforma na qual possam refletir sobre o realizado.

El portafolio, ya sea analógico o digital, recoge los diferentes ciclos formativos del alumno, que pueden estar vinculados a una asignatura específica, a un grupo de estas, a un curso o a toda su formación. (Pujolà, 2019, p. 14)

Descobrir-se-á, mais à frente, que vários dos alunos já conheciam o formato de portefólio, o formato digital. Tradicionalmente, o portefólio como é conhecido nos contextos educativos, começou por existir em formato físico, principalmente porque as

suas origens remontam ao século passado, no qual a tecnologia era escassa e a internet inexistente ou ainda estava nos seus primórdios.

Sharps (1997), em revisão bibliográfica sobre o portefólio “convencional”, cita diversos autores não tão recentes como Niguidula (1993), Arter et al. (1994), Sweet (1993) e Calfee & Perfumo (1993), que enumeram diversos benefícios desta ferramenta: a sua adaptabilidade a qualquer ano de escolaridade, habilidade, ou nível motivacional; o facto de documentar o crescimento, a mudança e as tomadas de risco do aluno; o diálogo que cria entre professores e alunos; a possibilidade de integrar completamente o portefólio no currículo como forma de registo do desempenho nas aulas ajudando a suplementá-las em vez de lhes tirar tempo útil como fazem os testes; a possibilidade de analisar o trabalho feito, compará-lo com o passar do tempo, identificar pontos fortes e fracos e, também, o facto de desenvolver o pensamento crítico, a reflexão, o conhecimento, a participação e a responsabilidade.

Na busca do confronto entre um ponto de vista passado e um mais atualizado, ao olhar para autores mais recentes como Lam (2020) e Pujolà (2019), e quanto à definição do portefólio, encontra-se pouco ou nada de novo. Inclusive, identificam-se muitos dos mesmos benefícios. As diferenças encontram-se quando estes autores se focam no portefólio digital ou E-portefólio. Lam (2020) expõe benefícios deste novo formato como a poupança de espaço, a fácil acessibilidade e o baixo risco de perda de dados. Pujolà (2019) menciona o potencial interativo deste formato de portefólio e a possível criação de comunidades de aprendizagem, facilitando a partilha do trabalho realizado e a possibilidade de o professor visitar o portefólio e deixar comentários; também a multimodalidade como característica do portefólio digital, o que significa que o utilizador tem a possibilidade de construir um portefólio não só escrito, como oral ou até audiovisual.

Quanto às desvantagens do portefólio na visão do professor, pode-se, por vezes, verificar uma maior carga de trabalho, pensamento este suportado por Pujolà (2019) e Pinter (2006). Pinter (2006) diz que este trabalho se intensifica “if the teacher gives ample feedback at regular times both in writing and sitting down with individual children” (p. 137).

Adicionalmente, pode encontrar-se alguma resistência por parte dos alunos à adoção do portefólio como método de avaliação e, se não é utilizado como método de avaliação, existe a tendência de que os alunos se desleixem no trabalho, deixando algum texto para trás ou não o entreguem. Além disto, os estudantes têm de ter um nível satisfatório de literacia e competências digitais – que também podem ser adquiridas neste processo –, recursos adequados como conexão à internet, o que pressupõe gastos, seja na escola ou em casa, com aparelhos e a respetiva manutenção, como anuído por Ghany & Alzouebi (2019). Ademais, é também necessário garantir acesso a dispositivos eletrónicos compatíveis com as plataformas utilizadas.

Muitos autores fazem menção ao portefólio usado como método de avaliação, existindo capítulos facilitadores e elucidativos dirigidos a professores para esta prática. Rubio, Vilà & Assumpta (2015, citados por González, 2019), afirmam que o e-portefólio em contextos escolares se apresenta como “una alternativa de evaluación en la que por medio de un conjunto de recursos digitales profesor y alumnos pueden almacenar, crear, seleccionar, organizar y editar los trabajos o evidencias de aprendizaje”. Ainda que, na disciplina de inglês, este tenha sido usado como instrumento de avaliação, não o foi na disciplina de espanhol por não estar inicialmente previsto dentro das mesmas componentes.

Várias fontes sobre o portefólio como avaliação trazem perspectivas interessantes que integrarão o portefólio na forma como vai ser usado nesta investigação. Na perspectiva do aluno, segundo Joyes, Gray & Hartnell-Young (2010, citados em González, 2019, p. 330), o portefólio “se presenta en una construcción integradora que implica diferentes actividades de reflexión y autoevaluación con la intención de mejorar el desempeño educativo”. Complementarmente, numa consulta feita por González (2019) em que cita Barberà (2005), esta menciona diferentes fases para o desenvolvimento de um portefólio e, entre elas, figura a fase da reflexão em que “se busca que el alumno reflexione sobre sus resultados, buscando tener una autoevaluación consciente de los puntos fuertes y aquellos que requieren mayor esfuerzo” (2019, p. 333).

Pujolà (2019) afirma que falar de vantagens do portefólio também é falar da fomentação da reflexão. O portefólio reflexivo inscreve-se no contexto de formação por

competências e de avaliação formativa, cuja aprendizagem se pauta no feedback constante entre professor-estudante e estudante-estudante (Cotta & Da Costa, 2016). É através deste feedback e da orientação do professor que o aluno é capaz de voltar a olhar para o seu próprio trabalho, refletir sobre o mesmo e, assim, melhorar a prática aproximando-se da autonomia sobre este processo.

Esta reflexão torna-se especialmente importante quando o foco da investigação e do portefólio é a melhoria da escrita. “Reflection in learning is necessary for students to revisit what they have learned for improvement and for in-depth learning” (Chang, 2019: 95).

Desta forma,

El portafolio (...) no ha de entenderse solo como la recolección de las evidencias de los logros alcanzados por el estudiante, sino que va más allá. Se debe considerar este tipo de portafolio como un dossier de trabajos en sentido amplio, en el que el alumno reúne sus evidencias de aprendizaje junto con la reflexión sobre las mismas” (Pujolà, 2019, p. 14).

As atividades de escrita não podem ser apenas uma tarefa a realizar, nas quais os alunos investem pouco esforço, conhecimento e capacidades. “La incorporación de la reflexión obliga al alumnado a introducir, en su proceso formativo y de evaluación, textos personales que presenten los aprendizajes llevados a cabo” (Pujolà, 2019: 18-19). A introdução de hábitos de reflexão nos estudantes apresenta benefícios no que respeita à capacidade de resolução de problemas, ao raciocínio de ordem superior, ao pensamento integrativo, à abertura a novas ideias e à capacidade de adotar perspetivas diferentes (Ash, 2009).

Apesar da fomentação da reflexão ser uma das vantagens do portefólio, principalmente quando esta é a natureza dele, esta vantagem pode contemporaneamente ser um desafio, na medida em que esta reflexão pode ser uma dificuldade. Uma delas é a capacidade para diferenciar entre descrição, análise e reflexão do próprio trabalho, bem como a de refletir, sendo frequentemente necessária a ajuda do professor em guiar os alunos neste processo e em pautá-lo. Para isto, Ash (2009) apresenta um conjunto de

estratégias e mecanismos de reflexão úteis para o docente aquando do planeamento destes momentos:

Figura 3

Questions to Guide the Design of Reflection Strategies and Mechanisms

Reflection Strategies
When and how often will Reflection occur? - Before, during, and after the experience? - Will students reflect iteratively such that reflection builds on itself over time?
Where will reflection occur? - In or outside the classroom?
Who will facilitate and/or participate in reflection? - Instructors, members of the community or workplace, peers?
How will feedback be provided and/or reflection products graded? - What is the relationship between amount of feedback and level of expected outcomes? - What is the relationship between the reflection products and the overall grade?
Reflection Mechanisms
- Toward what specific learning goals and objectives will the particular activity be guided? - What <i>medium</i> will be used for the activity: written assignments, worksheets, spectrum activities, photographs, videos, games, drawings, online forums, in-class discussion, out-of-class reflection sessions, concept maps, etc.? - What <i>prompts</i> will be used to guide the activity? - What <i>products</i> will demonstrate the learning the activity generates: essays, PowerPoint or poster presentations, oral exams, etc.? - What <i>criteria</i> will be used to assess the learning so demonstrated?

Nota: Ash (2009, p. 34)

Estas foram as questões que ajudaram a delinear e a pautar as duas reflexões pedidas aos estudantes sobre os seus textos escritos ao longo do ano letivo.

Esta autora chama à atenção para um potencial problema das reflexões que se pode tornar muito pertinente e devendo ser considerado: “Despite the oft-cited maxim that “experience is the best teacher,” we know that experience alone can, in fact, be a problematic teacher” (Ash, 2009, p.25). Ou seja, deixar os alunos trabalhar sem muitas pautas ou sem exemplos, pode reforçar ideias generalizadas; fazer com que os

estudantes simplifiquem demasiado as soluções para problemas complexos ou generalizem equivocadamente quando os dados apresentados são limitados.

Um dos objetivos do uso do portefólio na sala de aula era, além de ajudar os alunos com as dificuldades em relação à escrita, diminuir também a pressão criada, trazendo um ambiente mais confortável para os momentos de produção escrita. O facto de ser um portefólio totalmente individual, a que mais nenhum colega tem acesso, foi uma decisão tomada conscientemente para que cada aluno se sentisse o mais seguro possível quando partilhasse a sua opinião, sem receio de ser julgado pelo nível das suas habilidades linguísticas. Como descrito por Öztürk & Çeçen (2007),

The causes of writing anxiety are resolved through the nature of portfolio. Portfolio as an instructional practice far away from being a traditional, punitive, and judgmental approach to teaching L2 writing creates the melting point in which the affective variables related to writing anxiety melt. (p. 230)

O portefólio digital escrito permite, portanto, criar um ambiente calmo de trabalho e dar aos alunos a possibilidade de trabalhar individualmente num ambiente sem stress, o que se facilita a produção escrita de cada um, e ajuda a que se expressem melhor e mais confortavelmente, mostrando realmente os seus conhecimentos.

Explicados os conceitos-chave do trabalho, passar-se-á à descrição do estudo.

3. Desenho do estudo

Shaffer e Serlin (2004, citados por Moraes & Pestana Neves, 2007, p. 77) apresentam três questões que se colocam sempre a um investigador: “Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões?”.

Enquanto a primeira pergunta já foi respondida no subcapítulo 1.3.1, referente à formulação da questão de investigação, o subcapítulo que se segue vai procurar dar resposta às duas outras questões através da descrição da metodologia que esteve na base deste projeto. Desse modo, explicar-se-ão os instrumentos de recolha de dados, o motivo da sua escolha e como foi efetuado o respetivo tratamento. Precedendo este subcapítulo, estará o plano de ação levado a cabo neste projeto de investigação-ação.

3.1. Plano de ação

Este projeto, como dito anteriormente, tem o seu grande foco no uso de um portefólio escrito em sala de aula e o seu contributo para o desenvolvimento da CE dos estudantes, mas não se cinge apenas a isso. Este objetivo central da investigação anda de mão dada com os objetivos secundários que o suportam, particularmente com a identificação dos pontos fortes e fracos da escrita dos discentes, os fatores que dificultam a escrita e o geral impacto e impressão que o portefólio deixa nos alunos.

Assim, procurou-se perceber até que ponto os alunos eram capazes de aplicar o conteúdo dado em sala de aula a propósito da temática da UD ou da aula nos textos escritos; identificar os principais erros e dificuldades no que respeitava a produção escrita; ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes da sua produção e, não menos importante, compreender de que modo o portefólio era percecionado pelos alunos como ferramenta em sala de aula. Este último ponto era essencial e poderia afetar a motivação e predisposição dos estudantes para trabalhar a produção escrita nestes moldes.

Numa fase inicial do estágio, em setembro e outubro de 2022, foram observadas as aulas das professoras orientadoras. Existiram reuniões em que se deu a conhecer o perfil dos alunos e das turmas e conheceram-se os grupos atribuídos. Já a partir do mês de novembro, mês em que começou a lecionação, começaram-se também a implementar os ciclos de investigação que duraram, de forma intervalada, até maio de 2023.

Cada turma foi alvo de três ciclos de investigação: na turma de inglês os ciclos cobriram os três períodos do ano letivo; já no caso de espanhol, como será explicado adiante, estes cobriram apenas os dois últimos períodos letivos do ano escolar, tendo sido os dois primeiros ciclos mais curtos, na mesma UD. O ciclo zero nas duas turmas foi de experimentação, o que permitiu entender as reais dificuldades dos alunos quanto à produção escrita na língua estrangeira e, especialmente, estabelecer as pautas para os ciclos seguintes. Já os ciclos um e dois caracterizaram-se por uma proposta de atividade escrita seguidos de uma reflexão também escrita sobre o trabalho desenvolvido no portefólio até então. Após os três ciclos de investigação, esta terminou com a recolha de dados que consistiu no preenchimento, por parte de todos os alunos envolvidos, de um questionário final referente ao portefólio e trabalho adjacente.

3.2. Metodologia

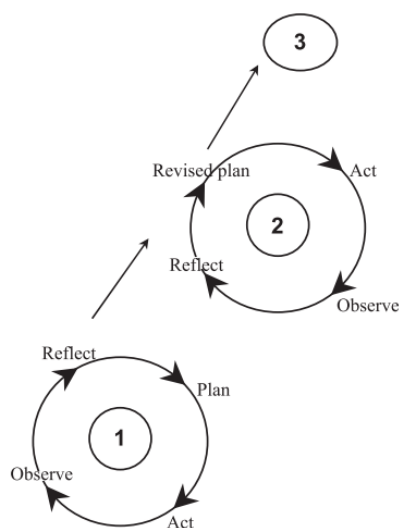
Coutinho (2014) diz que é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras. Este projeto de investigação seguiu uma metodologia de investigação-ação, partindo de uma reflexão constante da evidência educativa apresentada dentro do contexto escolar em que foi implementada.

A investigação-ação surge como uma abordagem metodológica bastante útil, reconhecida por apoiar os professores na investigação dos problemas que emergem da sua própria prática quotidiana para os quais é necessário encontrar soluções, que permitam a melhoria da ação pedagógica, num processo de adaptação e desenvolvimento profissional contínuo (Cardoso, 2014).

Segundo Zeichner (2001, citado por Cardoso, 2014), a crescente utilização da investigação-ação em qualquer nível de ensino é um sinal da sua vitalidade e atesta o valor prático desta metodologia. Esta pode ser explicada através de quatro fases (Altrichter et al., 2002): planeamento, atuação, observação e reflexão.

Figura 4

A espiral do ciclo de investigação



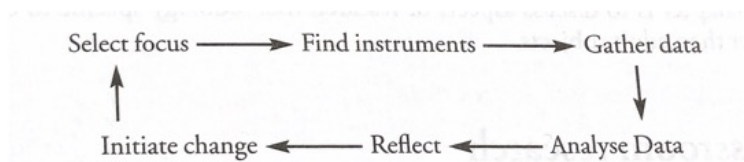
Nota: Zuber-Skerritt (2001: 15)

Esta figura mostra a natureza contínua e iterativa dos ciclos de investigação e como os mesmos envolvem pesquisa e desenvolvimento, investigação intelectual e melhoria, reflexão e ação (Altrichter et al., 2002).

A investigação-ação é frequentemente descrita como um processo cíclico, segundo Pinter (2006). Pode-se atestar esta afirmação olhando para a figura 4, apresentada pela mesma autora, que propõe um ciclo de investigação, no qual muitas etapas vão de encontro à anterior, e ilustra a natureza cíclica deste tipo de investigação.

Figura 5

O ciclo reflexivo



Nota: Pinter (2006: 144)

Segundo Coutinho (2014), quando se fala de investigação em ciências sociais e humanas, impõem-se os requisitos de que a mesma seja científica e adequada ao objeto de estudo, além de se caracterizar pela multiplicidade de perspetivas e pela dependência contextual. A multiplicidade pode definir-se pela variedade de algo. Neste caso, a variedade de abordagens na recolha de dados que incluem a sua análise qualitativa e quantitativa.

Quanto ao método qualitativo, este recorre a variadas fontes através da combinação de métodos que capturam a dimensão subjetiva dos fenómenos sociais. O seu traço marcante é que a definição de pontos a investigar é feita segundo objetivos de exploração, descrição e compreensão dos fenómenos em toda a sua complexidade (Da Silva, 2013). As duas reflexões escritas – intermédia e final – além das notas provenientes da monitorização por parte da professora ao longo do ano, foram analisadas através de uma perspetiva qualitativa.

Por outro lado, um método quantitativo permite auferir um conhecimento generalizável, controlando e procurando certos fenómenos, regularidades e leis através da sua objetividade (Alpalhão, 2014). Os dados obtidos através do questionário final foram analisados através deste método. “As duas formas de inquérito (quantitativas e qualitativas) não são incompatíveis e, (...) por isso, podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter” (Morais & Pestana Neves, 2007, p. 77).

Como tal, a análise dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados já diversificados, sejam eles qualitativos ou quantitativos, será feita de forma complementar para que possa haver uma compreensão global dos resultados.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Este capítulo tratará de descrever os instrumentos utilizados ao longo da investigação, nomeadamente a observação em sala de aula, os textos escritos bem como os critérios utilizados na sua classificação, as reflexões realizadas pelos alunos e o questionário aplicado em sala de aula, além de explicar o tratamento e análise de cada um deles.

3.3.1. Observação em aula

O verbo observar tem um significado fundamentalmente diferente de outros verbos relacionados com a visão na medida em que, nesta ação, o olhar é atento e está aliado a um objetivo, frequentemente o de analisar, acompanhar com interesse científico ou, até, seguir as diferentes fases de um determinado processo (Infopédia, n.d.-a). Foi com estes objetivos em mente que, ao longo do ano letivo e dos ciclos de investigação, a professora estagiária foi observando e monitorizando os momentos de escrita integrantes de cada ciclo de investigação, acompanhado de tomada de notas, das quais adveio o apoio dado e consequente adaptação feita aos mesmos. A observação é um método de investigação não intrusivo (Pinter, 2006) que, na maioria das vezes, passa despercebido pelos alunos. Este método não é útil apenas para a observação da competência linguística, mas também para a apreciação de competências não linguísticas, como o envolvimento, interesse e motivação (Pinter, 2006).

Após a identificação do problema proveniente da observação em primeira instância, o seguinte objetivo da observação em aula foi entender a atitude dos alunos em relação ao uso do portefólio, como reagiam a ele, se demonstravam interesse e motivação, se tinham facilidade em iniciar as tarefas, se o tempo era suficiente para completar cada atividade escrita e se procuravam ajuda. Numa segunda fase da observação, procurava-se identificar o tipo de dificuldades apresentadas pelos alunos aquando do momento de produção escrita para poder apoiar os estudantes e recolher informação útil para que

se pudessem realizar alterações ou adaptações às pautas dos ciclos seguintes. As notas originadas desta observação foram registadas no caderno da estagiária ao longo da atividade e, por vezes, no final da aula e baseavam-se, principalmente, no comportamento exibido pelos alunos de forma repetida ou recorrente, salvo exceções em que o resultado fosse muito distinto do restante observado. Estas notas, analisadas consoante o conteúdo, serviram para tomadas de decisão futuras quanto ao projeto.

Além disso, houve também um acompanhamento dos portefólios individuais dos alunos além de feedback dado aos trabalhos escritos realizados. Esta monitorização era feita depois das aulas por dois principais motivos: durante as atividades a desenvolver para o portefólio a professora estagiária movia-se pela sala motivando, ajudando e respondendo a perguntas colocadas pelos estudantes; mas, principalmente, porque a monitorização dos portefólios pretendia tirar conclusões sobre a evolução da competência escrita dos estudantes, bem como seguir os alunos que cumpriam ou não com as atividades escritas propostas, tarefa esta que era realizada após o término dos textos e o término da aula.

A observação não poderia estar sozinha neste projeto de investigação-ação como método de recolha de dados. "Observation (...) is also often embedded in a larger-scale research plan as one method among others, when perhaps a variety of data sources is appropriate." (McDonough & McDonough, 2014, p. 101). Portanto, para o bom curso do projeto, encontrar-se-ão, de seguida, os restantes métodos.

3.3.2. Textos escritos

Os textos escritos pelos alunos tiveram um papel principal nesta investigação. A maioria deles foi escrito em aula, derivados de atividades propostas pela estagiária. Contudo, alguns foram opcionais e, assim, escritos fora do tempo de aula. Foram analisados no total 115 textos, num total de 37 alunos participantes das duas disciplinas. Desses 115 textos, 49 eram em inglês, e 66 em espanhol. Após a escrita e disponibilização dos textos no respetivo portefólio, a estagiária lia cada um deles e deixava feedback aos alunos. O feedback dado aos alunos sobre o seu texto nunca incluiu nenhum tipo de classificação

quantitativa ou qualitativa, consistindo apenas em comentários sobre o texto de acordo com o desempenho para que não condicionasse nenhum aluno e o limitasse àquela classificação. Isto, porque o objetivo do portefólio era ser uma ferramenta que os ajudasse a melhorar a competência escrita e sobre a qual não houvesse pressão avaliativa, mas sim de crescimento.

Uma das peças essenciais a faltar neste puzzle era a da ferramenta que permitisse avaliar o resultado do trabalho dos alunos e aferir se havia ou não evolução da competência escrita. Para criar esta escala e obter informação que ajudasse a dar resposta também às perguntas secundárias da investigação, foram escolhidos os critérios de correção dos Exames Finais Nacionais do ano corrente na altura (2023), por serem os mais difundidos e generalizados.

3.3.2.1. Critérios de avaliação dos textos

Tiveram-se em conta os Critérios de Classificação da 1ª fase de espanhol de 10º ano - nível de iniciação (anexo 3) e os Critérios da 1ª fase de inglês de 11º ano – nível de continuação (anexo 2). Estes critérios dividem-se em dois grandes parâmetros que permitem dar uma pontuação máxima de 40 pontos a cada texto.

Quanto aos critérios de espanhol, no que respeita o nível de iniciação, o primeiro destes parâmetros é o da competência linguística e sociolinguística que avalia em três níveis de 4 a 12 pontos o repertório de recursos linguísticos utilizados pelo aluno no texto e possíveis incorreções. Neste figuram o controlo vocabular, o domínio das estruturas e das formas gramaticais simples, a adequação da pontuação e precisão da ortografia, bem como a adequação ao contexto e destinatários.

Quanto ao outro grande parâmetro, o das Competências Pragmáticas, este divide-se entre Competência Funcional, que avalia em três níveis o respeito pelo tipo de texto solicitado e o cumprimento das intenções comunicativas previstas; e Competência Discursiva, que, por sua vez, se divide em duas outras, sendo estas a Coerência e coesão que classificam a estrutura do texto, a articulação das ideias e os mecanismos de coesão textual; por último, o Desenvolvimento Temático, que procura classificar o respeito pelo

tema proposto e a quantidade de informação que se apresenta. Ambos os parâmetros se dividem também em três níveis.

Relativamente aos critérios de inglês, no nível de continuação, estes apresentam ligeiras diferenças quanto aos de espanhol. Os parâmetros e os níveis são os mesmos, exceto nos subparâmetros da Coerência e coesão e da Competência Linguística e Sociolinguística. Em cada um destes preveem-se quatro níveis em vez dos três de espanhol, podendo um texto em inglês ser cotado quanto à coerência e coesão com dois, quatro, seis ou oito pontos. O mesmo acontece com a competência linguística e sociolinguística, cujo parâmetro pode ser avaliado com três, seis, nove ou doze pontos, ao contrário dos quatro, oito ou doze pontos de espanhol.

Desta forma, foi possível obter-se não só uma nota global até 40 pontos, como também informação acerca dos parâmetros que obtiveram melhores e piores resultados em cada texto de cada aluno, o que foi elucidativo para os ciclos de investigação que se sucederam.

3.3.3. Reflexões intermédia e final

No que diz respeito às reflexões intermédias e finais estas foram aplicadas nos ciclos 1 e 2 do projeto de investigação-ação. Estudos demonstraram que uma boa capacidade de reflexão permite aos estudantes obter maior motivação para a aprendizagem, compreensão e desempenho (Lin et al., 2014). Para ajudar a orientar a base das reflexões, estas reflexões foram realizadas dentro de alguns parâmetros fornecidos pela professora. Os alunos deviam referir dois aspetos a melhorar e dois aspetos positivos sobre os seus textos, podendo mencionar categorias como gramática, vocabulário, conteúdo, criatividade, estrutura – categorias estas também dadas aos alunos para referência.

Apesar de todos os momentos de lecionação em sala de aula, independentemente do nível, serem feitos na respetiva língua meta, cada reflexão foi escrita pelos alunos na língua materna de todos, o português. Esta decisão partiu da necessidade de que os alunos não tivessem qualquer entrave na hora de expressar as suas dificuldades quanto

à produção escrita e relatar a sua análise do próprio trabalho para que a reflexão acontecesse da forma mais natural e clara possível.

Todas as reflexões deixadas pelos alunos nos portefólios, às quais a professora tinha acesso, foram lidas atentamente. Fala-se, neste caso, de um total de sete reflexões intermédias e catorze reflexões finais obtidas em inglês, e, em espanhol, vinte reflexões intermédias e quinze finais. Todas estas reflexões foram analisadas com a técnica de análise de conteúdo, segundo um critério temático. Aquando da leitura e análise, priorizaram-se os aspetos linguísticos solicitados pela professora, que eram o objeto de observação no que respeita às melhorias. Neste sentido, isolaram-se as menções a gramática, vocabulário, estrutura e conectores ou qualquer outro aspeto linguístico específico. De seguida recolheram-se outras informações transmitidas nas reflexões que pudessem ser relevantes até mesmo na resposta a alguma pergunta secundária e, finalmente, recolheram-se os excertos mais relevantes que servissem de evidência e exemplificação.

3.3.4. Questionário

O questionário (anexo 1) pretendia, principalmente, obter informação quanto à perceção dos alunos sobre o portefólio e a sua utilidade, bem como conhecer os motivos e as dificuldades que levaram os alunos a não fazerem os textos, a não os completarem ou a não os colocarem no portefólio. O mesmo foi desenvolvido na plataforma *Google Forms* e aplicado aos alunos de ambas as turmas no final do ano letivo. Além disto, este questionário foi pensado com cautela, considerando que a mais pequena diferença na formulação de perguntas, pode produzir diferenças substanciais nas respostas (Synodinos, 2003). Este autor (2003) afirma também que uma pergunta deve ser o mais clara e concisa possível de forma que todos os respondentes a interpretem como se pretende que seja interpretada e para que todos compreendam o conteúdo da mesma forma. Em Pinter (2006) encontra-se uma afirmação que vai de encontro à do autor anterior, atestando o que foi dito: “Children may simply misunderstand a question because they are puzzled by the language used” (p. 48).

Toda a informação questionada era de fácil acesso aos alunos, uma vez que o portefólio foi realizado ao longo do ano letivo. Tendo sido feitas reflexões, não houve um intervalo grande de tempo entre a última reflexão e o questionário final. Ademais, as perguntas foram completamente redigidas em português para que não houvesse qualquer tipo de impedimento à compreensão por parte dos alunos. As perguntas foram formuladas de forma a não dar espaço a hipoteticidade, dado quererem chegar a conclusões sobre a experiência corrente dos alunos com recurso ao portefólio.

No que respeita às respostas, estas eram todas de tipo fechado, excetuando a pergunta 14, o que significa que as opções eram maioritariamente de “sim” e “não”, ou que havia previamente uma lista de opções possíveis, bem como a opção de acrescentar algo. Como adverte Pinter (2006) “Another difficulty inherent in questionnaires is the amount of writing (...) that has to be done. If there are open questions which invite learners to give their own examples (...), the actual process of writing may be time-consuming and tiring (...).” (p. 148)

Apesar de Pinter se referir nestas afirmações sobretudo a contextos educacionais com crianças como estudantes, qualquer uma delas pode ser aplicada a contextos com adolescentes e até adultos, já que questões como a falta de literacia, dificuldades de compreensão ou uma qualquer necessidade educativa podem ser comuns a alunos de qualquer faixa etária.

Na última fase do questionário (pergunta 14), havia também um campo para, de forma opcional, deixar um comentário escrito em forma de considerações finais para permitir aos estudantes a oportunidade de mencionar ou enfatizar algo que talvez não tenham tido oportunidade de fazer antes ou para expandirem ideias bem como opiniões acerca do projeto desenvolvido com o portefólio. Hill & Hill (2012) dizem que é possível desenvolver três tipos de questionário, um que contenha perguntas abertas; um com perguntas fechadas; ou que contenha perguntas abertas e fechadas, possuindo cada um a sua função e utilidade. No caso do presente questionário, constituído maioritariamente por perguntas fechadas, este é útil “quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes, e mais importantes, na área da investigação e quer obter informação quantitativa sobre elas” (Hill & Hill, 2012, p. 95).

Quando o questionário é misto, significa que se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis (Hill & Hill, 2012). No caso de o aluno optar por responder e pelo motivo de eventual complementaridade, acrescentou-se a pergunta 14.

O questionário foi respondido de forma anónima, de modo a proteger a identidade dos alunos e a deixá-los mais à vontade para responder abertamente; foi feito em sala de aula com o acompanhamento da professora estagiária para qualquer esclarecimento de dúvidas, para garantir que todos o completavam, pois como sugerido por Pinter (2006): “(...) questionnaires are best administered with the teacher present to help and explain as children fill in their responses.” (p. 148)

Antes do preenchimento do questionário, todos os alunos foram informados sobre o propósito deste e do facto de ser anónimo, assim como lhes foi pedido que fossem o mais honestos possível, dado o objetivo de recolha fidedigna de dados sobre a realização do portefólio na disciplina de inglês ou espanhol com a professora estagiária.

Este instrumento de recolha de dados obteve um total de 51 respostas num universo de 54 alunos – os 3 estudantes que não responderam, foi por motivo de falta no dia trinta de maio, dia em que foi aplicado. Contudo, este é um número considerável e suficiente para que se faça uma análise e interpretação das respetivas respostas e daí retirar conclusões.

4. Ciclos de investigação

Este projeto de investigação-ação foi desenvolvido e implementado ao longo de três ciclos de investigação em cada uma das turmas de inglês e espanhol. Este capítulo divide-se em dois subcapítulos abrangentes, dedicados a cada uma das línguas e, dessa forma, a cada uma das turmas. Após a descrição de cada ciclo, serão expostos os resultados, bem como igualmente discutidos esses.

Na turma de inglês, apenas 14 alunos disponibilizaram acesso ao portefólio, enquanto na turma de espanhol, foram 24 os estudantes, pelo que a análise de resultados terá em conta apenas estes portefólios assim como os textos encontrados neles. Na análise e discussão serão mencionadas também as observações em sala de aula.

É importante salientar que, devido ao nível extremamente contrastante em que se encontravam cada uma das turmas na aprendizagem das respetivas línguas, e também pelas diferentes capacidades de cada uma, levou a que as atividades escritas realizadas nas turmas fossem de naturezas muito diferentes. Assim, foram planeadas de forma a adequarem-se à turma a que eram propostas, aos objetivos pensados para cada aula, às tarefas propostas e aos conteúdos a serem trabalhados. Este facto será evidente ao longo da descrição deste processo e atendendo à caracterização prévia das turmas.

Todas as aulas foram lecionadas na língua meta, bem como as instruções e orientações para as atividades escritas, incluindo na turma de espanhol. Apesar de ser um grupo de iniciação, estes são considerados falsos iniciantes devido à proximidade das línguas materna e meta. No entanto, e sendo um grupo com algumas dificuldades, existiu sempre o cuidado de repetir ou reformular a instrução para que fosse compreendida por todos os alunos.

4.1. Inglês

Na descrição de cada ciclo, as atividades de inglês requerem muito mais contextualização da aula do que em espanhol. Os blocos de aulas e a quantidade de horas lecionadas em cada um deles era mais flexível. Assim, estas eram vistas e

planeadas de forma individual, tendo cada uma o seu objetivo, já que estava unicamente dependente dos temas lecionados.

4.1.1. Ciclo zero

No ciclo inicial de inglês, iniciado a 22 de novembro de 2022, foi lecionada a primeira aula de um bloco de duas, o primeiro dirigido pela professora e que se enquadrava na subunidade intitulada “A Helping Hand” do manual *Myselfie*¹¹. Até aqui, os alunos trabalharam os temas da discriminação e do ativismo. Esta aula começou com uma revisão dos conteúdos introduzidos nas aulas anteriores dadas por outro docente estagiário que iam ao encontro do grande tema deste bloco de aulas.

Após a ativação cognitiva, introduziram-se os nomes dos diferentes tipos de discriminação direcionados a diferentes grupos sociais com um jogo de palavras cruzadas. Os estudantes foram questionados, em sequência, sobre a abordagem que se toma face à discriminação atualmente comparado com anos ou décadas atrás; qual o tipo de discurso prejudicial é frequente atualmente nas escolas e se consideravam que a sociedade é agora mais tolerante.

A docente introduziu a pergunta “can too much tolerance be a bad thing?” e permitiu que os alunos refletissem e dessem as suas opiniões. A isto, seguiu-se a visualização de dois vídeos com a temática do Paradoxo da Tolerância, um deles sobre o conceito do paradoxo e outro com um exemplo prático do mesmo. Após esta atividade, a professora estagiária pediu aos alunos que discutissem as ideias apresentadas no vídeo. Depois, individualmente, foi pedido aos alunos que pensassem no que está a ser feito para mitigar os problemas de discriminação e o que poderão também eles fazer na escola e outros contextos para poder contribuir. Após alguns momentos de reflexão individual, foram partilhados os resultados em pares e, por fim, em grande grupo, com a turma.

A primeira atividade escrita deste ciclo surgiu então no final desta primeira aula e consistiu na escrita de um texto que devia responder à pergunta “Do you think schools have a responsibility to teach acceptance and tolerance?”, acompanhada de duas perguntas adicionais “What do you think your school is or isn’t doing to fight

discrimination?” e “What else could be done?” para orientação do pensamento e para ajudar a desenvolver o tema, o qual imediatamente despertou o interesse dos alunos. O objetivo da atividade era, além de desenvolver as competências escritas, desenvolver também o pensamento crítico com base na reflexão acerca da própria experiência e contexto num número que rondasse as 200 palavras, tendo em conta o nível em que se encontravam.

Cada texto foi inserido pelo próprio aluno no seu portefólio individual cujo acesso se devia ceder à professora estagiária, o que permitia uma consulta fácil dos mesmos. É importante ressaltar que este não foi o primeiro trabalho escrito dos alunos na disciplina de inglês durante o ano letivo em questão. Antes deste, acompanhados pela professora titular em aulas lecionadas pela própria, e realizado individualmente, já tinham realizado uma apresentação pessoal para o portefólio, escrito sobre a festividade favorita de cada um; um comentário sobre a frase “Home is where the heart is”; e escrito sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a sua importância e os direitos que achavam mais importantes - textos cujos resultados serão também analisados de seguida.

4.1.1.1 Análise dos resultados

A leitura deste primeiro texto para a investigação permitiu uma observação inicial sobre a adesão dos alunos (se tinham ou não completado ou realizado o texto) e, de igual forma, obter as primeiras informações em relação ao tipo de dificuldades presentes e às lacunas da atividade.

Dos alunos da turma, apenas 13 dos 14 que permitiram acesso à plataforma apresentaram no portefólio o texto completo. A nota mais baixa atribuída foi de 18 em 40 pontos e a mais alta foi de 40, sendo a média total de 31 pontos. Apenas foram atribuídas duas notas negativas, sendo as restantes acima de 20. Além disto, foram também atribuídas duas notas máximas. O parâmetro com média mais baixa foi a Coerência e coesão com 5,92 pontos em 8 e o melhor pontuado foi o Desenvolvimento temático com 10,15 pontos.

A aluna que não escreveu o texto, era a que mais apresentava dificuldades linguísticas, derivadas de graves lacunas no conhecimento da língua e que, inevitavelmente, se encontrava mais desmotivada. Esta falta de interesse notava-se quer nas aulas em si, quer também nas atividades propostas, sendo o acompanhamento da estudante feito de forma diferente dos demais colegas. Os objetivos traçados para ela em cada aula pela professora titular eram mais simples que aqueles esperados dos restantes colegas. Era uma aluna que beneficiava e conseguia melhores resultados quando apoiada por outro colega da turma. Tendo tudo isto em consideração, importa mencionar que o seu lugar havia já previamente sido alterado na sala de aula para a fila da frente e junto de uma colega com quem se sentisse confortável e em quem se pudesse apoiar.

De forma a acrescentar riqueza e informação à investigação e também visando a comparação de mais conteúdo escrito, o mesmo método de avaliação foi utilizado para qualificar os quatro textos escritos anteriormente nas aulas da professora titular. Estes textos foram considerados, apesar de não realizados sob a tutela da estagiária, como um ponto de partida para aplicar a estratégia do portefólio com o acréscimo da reflexão, não realizada previamente pela professora titular. Assim, a média dos 13 textos recebidos da apresentação individual de cada aluno é de 36,76 pontos; o parâmetro do Desenvolvimento temático teve a pontuação mais alta, de 11,69 pontos; e a Coerência e coesão a mais baixa com 7,07 pontos.

Quanto ao texto que descreve a festividade favorita, avaliaram-se os 12 textos entregues e obteve-se uma pontuação total média de 35,83 pontos em 40. A nota mais baixa atribuída foi de 26 e a mais alta de 40 pontos. O parâmetro que obteve pontuações mais baixas foi a Coerência e coesão com 6,5 pontos em 8 e o que obteve pontuações mais altas foi o Desenvolvimento temático com 11,33 pontos em 12.

A atividade de comentário da frase “Home is where the heart is” resultou em 11 textos com uma média de 35 pontos em 40. Os resultados dos parâmetros melhor e pior pontuados foram os mesmos da atividade anterior, com 6,54 pontos e 10,90 pontos, respetivamente.

Finalmente, o texto relativo à Declaração Universal dos Direitos Humanos obteve o mesmo número de textos, 11, com uma pontuação total média de 33,72 pontos e com os mesmos parâmetros anteriormente referidos como os que pontuaram mais alto e mais baixo, ou seja, Coerência e coesão com 6,18 pontos e o Desenvolvimento temático com 10,54 pontos.

As notas de observação desta atividade demonstraram que vários alunos sentiram necessidade de utilizar ferramentas de tradução no processo de escrita. Do que foi possível observar, os estudantes com mais dificuldades apoiavam-se nestas ferramentas para grande parte do texto, enquanto os que tinham dúvidas pontuais principalmente de vocabulário, tendiam a questionar diretamente a professora. Além disso, alguns discentes não se fizeram acompanhar do computador conforme pedido (material necessário para aceder ao portefólio) e perguntaram se era possível escrever em papel. A resposta a este pedido, que se verificou recorrente nos ciclos subsequentes, foi sempre positiva. Isto permitiu que nenhum aluno ficasse impedido de realizar a atividade, já que o importante era o foco na produção escrita e o investimento do tempo designado da atividade na escrita e reflexão sobre o tema.

4.1.1.2 Discussão dos resultados

Os resultados da atribuição de pontos aos textos comentando a frase *“Do you think schools have a responsibility to teach acceptance and tolerance?”* demonstraram que os alunos não apresentam dificuldades em compreender e respeitar o tema proposto. Ainda assim, a média do Desenvolvimento temático baixou neste texto em comparação com os primeiros realizados com a professora titular devido a quatro alunos que obtiveram classificações de quatro ou oito pontos. Os mesmos estudantes que obtiveram os resultados mais baixos, coincidem com quatro dos alunos que mais dificuldade possuem na disciplina de inglês. Foram também dois destes quatro alunos, os que receberam classificações abaixo de 20 pontos. É, portanto, natural, que estes tenham sido os que mais se afastaram da informação e opinião que a pergunta procurava obter.

De forma a mitigar esta dificuldade, a professora estagiária ajudou, nos próximos ciclos, a desenvolver o pensamento antes de partir para a escrita. Apesar do tema desta primeira atividade ter sido acompanhado de duas perguntas orientadoras, foi notória a necessidade de encorajar a visão dos alunos sobre os temas a serem desenvolvidos. Além disso, foi dada mais atenção e apoio durante o próximo momento de escrita, especialmente aos alunos que demonstraram mais dificuldade neste aspeto.

Os resultados obtidos no aspeto da Coerência e coesão demonstraram o que realmente tinha de ser priorizado na preparação dos ciclos seguintes. Encontraram-se textos mal estruturados, com parágrafos pouco claros e fraca interligação de ideias. Em ciclos seguintes, trabalharam-se textos escritos com formatos idênticos ao que se pretende em aula conforme a proposta de atividade, tendo sido feita uma revisão geral da estrutura adequada de um texto, aliada à informação necessária em cada parte do texto. Isto, numa tentativa de melhorar a forma como os textos e as ideias são apresentadas e expostas.

Os primeiros momentos da atividade caracterizaram-se por alguma agitação por parte dos alunos, causada por diversas perguntas que foram surgindo, tanto devido à mudança do material a ser utilizado (do caderno e estojo para o computador) com todos os trâmites e imprevistos que acarretou - como as tomadas disponíveis para carregamento, a falha de conexão à *internet* e alguma conversa entre colegas, bem como o desgosto pela escrita, como expressado por alguns alunos. Neste sentido, perdeu-se algum tempo da atividade a resolver as situações que surgiam e a acalmar o ambiente na sala de aula até que houvesse silêncio e concentração. Algum do ruído que surgiu numa primeira instância da atividade advinha precisamente das dúvidas que surgiam sobre o tema e a forma como devia ser abordado, reiterando a necessidade expressada acima de orientar melhor os alunos para o tema antes do início da tarefa escrita.

Apesar dos obstáculos apresentados pela necessidade de uso do computador, os alunos demonstravam grande entusiasmo com a ferramenta do portefólio, o qual estava já a ser desenvolvido exclusivamente com material em formato escrito. Sendo assim, a

decisão foi a de seguir o trabalho de CE com esta ferramenta e que serviria de instrumento para compilar e consultar os trabalhos realizados em aula.

Ficou também claro, após esta etapa, que era necessário dar mais apoio aos alunos no desenvolvimento da sua CE e, portanto, pautar e orientar de forma mais próxima os momentos de PE. As alterações ao ciclo de investigação seguinte não se caracterizaram apenas por esta implementação de pautas e orientações, mas também pelo esforço em trabalhar mais aprofundadamente, dentro das limitações existentes, cada tema a ser lecionado com os alunos, bem como a apresentação de materiais escritos e orais que permitissem munir os alunos com conteúdo que os ajudasse, posteriormente, a produzir textos temáticos.

Para além da informação obtida por via destes textos, a professora achou necessária a adoção de uma ferramenta para conseguir que os alunos se consciencializassem sobre a própria CE. O objetivo seria, através dos próprios estudantes e com recurso a texto criado por eles, conseguir recolher informação concreta sobre a perceção de cada um sobre o seu respetivo trabalho e, assim, perceber de que forma esses dados vão ao encontro daquilo que é observado nos textos. Daí surge a componente da reflexão, que se realizará nos dois ciclos seguintes, começando com uma reflexão intermédia. Esta componente vai, igualmente, ajudar a sustentar ou confirmar a resposta às perguntas secundárias, isto é, ajudar a obter informação quanto às dificuldades no processo de escrita, a perceber a perceção dos alunos sobre o uso do portefólio e os pontos fracos e fortes na expressão escrita dos alunos em questão.

4.1.2. Ciclo um

Como afirmado anteriormente, os primeiros momentos de observação do ciclo zero estabeleceram a necessidade, não só de pautar e acompanhar mais os momentos de produção escrita, como também de trabalhar a capacidade reflexiva dos alunos em relação ao seu trabalho na tentativa de o melhorar. Era fulcral que os estudantes praticassem efetivamente a expressão escrita, sem ser de forma negligente ou desinteressada. Foi nestes moldes que, a 19 de janeiro de 2023, no Ciclo um da

investigação, se propôs uma segunda e nova atividade de PE. Neste mês, lecionou-se um bloco de três aulas a propósito do planeta Terra, das alterações climáticas e dos animais, dentro da unidade intitulada *“There is no Planet B”* do manual *Myselfie 11*. Também esta unidade já havia sido iniciada e trabalhada por outro docente nas semanas anteriores, portanto, estas aulas foram uma continuação, por outras ramificações, de um tema com o qual os alunos já estavam ambientados. Isto contribuiu assim para a maior familiarização com o tema antes da escrita do texto que havia sido almejada nas conclusões do ciclo anterior.

Esta aula foi iniciada com um *brainstorming* sobre as expressões idiomáticas em português conhecidas pelos alunos que incluíssem animais, bem como a explicação, na língua meta, do seu significado. Este foi o mote para introduzir um jogo de *“unscramble the expression”*, em que os alunos, em grande grupo, tinham de reordenar as palavras de diferentes expressões idiomáticas em inglês com animais, seguido por um jogo de conectar expressões de animais e os seus significados. Alguns dos animais mencionados estavam presentes na página do livro que foi seguidamente trabalhada, com outro exercício, realizado em pares, de conexão da fotografia dos diferentes animais apresentados, com o seu nome e respetivo habitat natural.

Tendo as alterações climáticas já sido introduzidas precedentemente, os alunos iniciaram um trabalho de pesquisa, em grupos de quatro, sobre um dos animais do exercício, designado pela professora. O objetivo era que descobrissem mais sobre o animal, sendo capazes de falar sobre o seu perigo de extinção, do seu habitat natural, como as alterações climáticas afetam aquele habitat especificamente, e o que se pode fazer para o proteger tanto o habitat como o animal.

Após partilha e discussão das descobertas de cada grupo, introduziu-se a tarefa escrita deste ciclo: foi pedido aos alunos que comentassem a frase *“Nature once determined how we survive. Now we determine how nature survives”*. Este tema havia sido trabalhado desde o início do mês e, como efeito das conclusões retiradas do ciclo anterior, a professora estagiária focou-se em ajudar a desenvolver o pensamento antes da escrita. Para isso, começou por colocar, uma de cada vez, perguntas orientadoras aos estudantes como *“What has the biggest impact in nature?”* e *“Who is causing all this*

destruction and climate crisis?”, para que os alunos comesçassem a refletir sobre o tema e, segundo as respostas obtidas, fazer mais perguntas que os ajudassem a entender a frase que tinham de comentar e a formar uma visão sobre a ideia que a frase transmitia. De acordo com o nível em que se encontravam, o texto de opinião devia ter cerca de 200 palavras.

Houve, ainda, num momento de pré-produção, uma atividade em que, em trabalho de colaboração com os alunos, se estabeleceu a estrutura ideal para este texto, de carácter expositivo, bem como formas adequadas de iniciar e desenvolver cada etapa da escrita. Esta momento guia-se pelas etapas de *prewriting*, planificação e do ensino do processo da escrita como falado por Barbeiro & Pereira (2007), Tompkins (1994) e Cassany & Del Toro (1999), respetivamente, no capítulo 2. Os alunos perceberam que o texto deveria ser planeado com introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo que, na introdução, dever-se-ia introduzir o tema a abordar, bem como fazer uma breve definição, tentando começar pelas ideias mais gerais e de fácil compreensão; no desenvolvimento, apresentar as ideias mais complexas relacionadas com o tema, e acompanhadas de exemplos delas; por fim, na conclusão, fazer uma comparação entre o “antes e o depois” e as consequências que veem na vida das pessoas e no mundo hoje em dia. O objetivo desta atividade era utilizarem, no texto, as ferramentas e os conteúdos que haviam sido adquiridos nesta aula e nas anteriores para formar uma opinião sobre o tema a desenvolver.

Após a escrita deste segundo texto, e numa aula posterior, foi sugerido aos alunos, a título facultativo e de prática (a ser realizado fora da sala de aula), que cada um escolhesse um dos temas de uma das apresentações orais (que não o próprio) feitos pelos colegas, num outro momento letivo, para desenvolver um texto escrito e de opinião sobre a apresentação. Os temas à escolha variavam entre a reflorestação, a seca, a poluição do ar, a presença de plástico no mar e o aquecimento global. Esta sugestão surgiu no sentido de dar aos alunos que estivessem interessados a possibilidade de desenvolverem a sua CE bem como espírito crítico, sendo que seria um texto ao qual a professora daria *feedback* e faria correções.

Já no terceiro bloco de aulas, lecionado no mês de março, os alunos escreveram pequenos textos de opinião sobre uma manchete à escolha das apresentadas em aula como prática da *“it structure”*, que estava a ser trabalhada em aula. Finalmente, após terem material suficiente para efetuar comparações e uma reflexão com base no seu padrão de escrita individual, foi solicitado aos alunos que realizassem a primeira reflexão acerca do seu próprio trabalho escrito desenvolvido até então. Esta foi realizada no início da aula do dia 2 de maio de 2023, na primeira aula da unidade didática lecionada pela professora estagiária.

Chamada de reflexão intermédia, esta reflexão foi pensada tendo em consideração as linhas orientadoras fornecidas por Ash (2009) e apresentadas anteriormente no subcapítulo 2.2. Nesse sentido, a reflexão deveria ser feita após as experiências de escrita e de forma repetida neste ciclo e no seguinte, dentro da sala de aula e de forma individual, com o objetivo de que os alunos refletissem sobre a própria escrita através da posterior análise dos textos já escritos. As reflexões foram redigidas em português e pautadas por dois requisitos: os estudantes deveriam mencionar dois aspetos positivos sobre cada um dos seus textos, bem como dois aspetos a melhorar neles. Como guia para a identificação destes aspetos, a professora estagiária acrescentou que estes poderiam mencionar categorias como a semântica, a estrutura, o conteúdo, a gramática ou a utilização de verbos e respetivos tempos, explicando com exemplos o que cada um destes significava, para que não existisse interferência no processo refletivo por falta de compreensão. Após esta etapa, leram-se e analisaram-se os segundos textos escritos no portefólio, assim como os textos opcionais e as reflexões feitas pelos alunos.

4.1.2.1. Análise dos resultados

Este ciclo visava munir os estudantes com mais informação e ferramentas para escrever um texto que fosse, de forma geral, melhor que o anterior. Numa primeira leitura dos textos deste ciclo, nota-se uma imediata melhoria na qualidade, comprovada pelos resultados obtidos. Foram entregues 10 textos finalizados, sendo que os restantes alunos ou não o fizeram, não o terminaram ou não forneceram acesso ao portefólio, impossibilitando a respetiva avaliação.

Os textos *"Nature once determined how we survive. Now we determine how nature survives."* tiveram uma média final de 35,4 pontos, uma subida face aos 31 pontos do texto anterior. O mais bem pontuado obteve 40 pontos e o pior pontuado obteve 26 pontos.

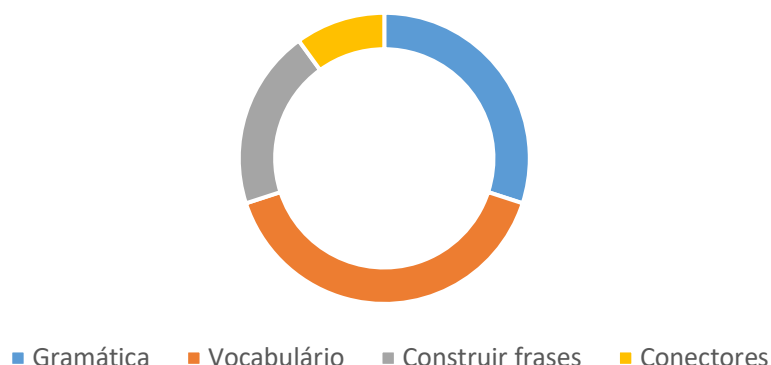
Quando se observa cada critério individualmente vê-se uma subida generalizada. O Desenvolvimento temático continua a ser o aspeto mais bem pontuado com 11,2 pontos, seguido da Competência linguística e da Sociolinguística com 10,5. Depois, a Competência funcional e Coerência e coesão cujos resultados foram de 7,1 e 6,6 pontos, respetivamente.

As notas de observação deste ciclo dividem-se entre as notas do dia da realização do texto e as notas do dia da realização da reflexão intermédia. As notas da aula mencionada primeiramente revelam pouca agitação no momento escrito, o absentismo de diversos alunos, bem como a necessidade de alguns dos estudantes de recorrer a ferramentas de tradução, principalmente quanto à formação de frases gramaticalmente corretas e coerentes. Quanto ao dia da reflexão, este caracterizou-se pelo alvoroço de ter sido feita no início de uma aula.

Este ciclo conta com o acréscimo dos dados relacionados com o texto opcional sugerido aos alunos no que respeita as apresentações dos colegas. Neste sentido, foram seis os alunos que apresentaram este texto, cuja média final foi de 37,16 pontos, sendo as notas mais altas de 40 e as mais baixas a rondar os 30 pontos. Todos os quatro critérios individuais obtiveram quase a nota máxima: Desenvolvimento temático com 11,33 pontos em 12; Coerência e coesão com 7,33 em 8; Competência funcional com 7,5 em 8 e Competência linguística e Sociolinguística com 11 em 12 pontos.

Dos catorze alunos com acesso aberto ao portefólio, foram escritas 7 reflexões intermédias. Dentro dos aspetos da língua e da escrita que os alunos podiam mencionar segundo o indicado pela professora, abaixo pode-se encontrar um gráfico representativo dos aspetos mais mencionados.

Gráfico 1. *Dificuldades mencionadas pelos alunos de inglês na reflexão intermédia*



Nota: Elaboração própria a partir dos dados obtidos da análise das reflexões.

A maior parte dos estudantes revelou como aspeto a melhorar o vocabulário, como se observa nos exemplos 1 e 2. Alguns também referem dificuldades com a gramática e tempos verbais, como nos exemplos 3 e 4.

- 1) Não tenho um vocabulário rico em inglês, apenas sei o básico e mal.
- 2) Confesso que tive alguma dificuldade com certas palavras.
- 3) Na parte da gramática sinto que posso melhorar uma vez que não leio muito e se começar a ler mais posso melhorar esse aspeto.
- 4) A meu ver, necessito melhorar alguns aspetos, nomeadamente no âmbito da gramática (...)

Outros comentários quanto aos aspetos a melhorar feitos pelos alunos mencionam a necessidade de usar mais conectores nos textos, de desenvolver mais os textos em termos de conteúdo e do recurso a outros colegas para ajuda, por exemplo:

- 5) Eu acho que tive de recorrer algumas vezes a pessoas (mais experientes que eu no inglês) e mesmo por vezes ao tradutor.

Alguns comentários positivos mencionam a boa organização do próprio portefólio, o vocabulário adequado, o cumprimento do pedido em aula quanto ao portefólio e, um comentário a título de exemplo:

- 6) Quanto ao meu portefólio penso que os seus pontos fortes são o vocabulário, sendo este bastante abrangente, e a gramática que os textos possuem está apropriada.

Adicionalmente, todos os comentários encontrados nestas reflexões expressam sentimentos positivos quanto ao portefólio, como por exemplo:

- 7) A ideia de escrever um portefólio é excelente e acho que devíamos dar mais valor. Acho divertido editar o portefólio e é uma forma de partilhar comigo próprio a minha privacidade.

4.2.2.2. Discussão dos resultados

Como comprovado anteriormente, houve uma melhoria do primeiro texto para este segundo que consiste na subida de 4,4 pontos na média final em comparação com o primeiro texto da investigação e, em seguida, nas notas médias de cada critério de avaliação. Além disso, a nota mais baixa obtida neste trabalho é 12 pontos mais alta do que a nota mais baixa dada no ciclo passado; sendo que a nota mais baixa do ciclo passado foi a que teve a melhoria mais exponencial neste ciclo. Os alunos com as outras duas notas mais baixas do ciclo anterior não entregaram um trabalho completo este ciclo, não tendo sido, por isso, avaliados, o que não quer necessariamente dizer que é por isso que a média final é melhor, uma vez que o aluno com a nota mais baixa do ciclo passado atingiu a melhoria mais significativa e a nota máxima no presente ciclo.

As estratégias adotadas do ciclo passado para este parecem, em certa escala, ter resultado considerando as notas obtidas em cada parâmetro. Os alunos tiveram mais apoio na compreensão do tema, permitido através das perguntas orientadoras, mas também pela discussão das temáticas a ser trabalhadas. Assim, foram dados aos alunos mais formas de *input* linguístico escrito em aulas anteriores a esta e, na própria aula foi revista a estrutura ideal para o texto. Quando se olha para o parâmetro da Coerência e coesão, este obteve no presente ciclo uma pontuação de 6,6 em comparação com a anterior 5,9. No entanto, analisando de forma mais profunda a tabela dos resultados, percebemos que dois alunos melhoraram a pontuação neste aspeto, enquanto outros dois baixaram. A Coerência e coesão continua a ser o parâmetro com as pontuações

mais baixas, o que exige um maior reforço da preparação da escrita, um maior contacto e o acesso a materiais que possam servir de exemplo aos alunos para os seus próprios textos.

No que respeita os alunos que realizaram o texto opcional, estes são alguns dos melhores alunos à disciplina, bem como alguns dos mais aplicados e disponíveis, o que justifica os altos resultados. No entanto, este é um número reduzido de textos. O questionário realizado no ciclo seguinte ajudará a demonstrar quais os fatores que contribuíram ou não para a escrita dos textos; aqueles que motivaram os alunos para este tipo de atividades; e, ainda, os fatores que prejudicaram a realização das mesmas.

A agitação inicial que se sente nos primeiros momentos da atividade escrita e os fatores que para ela contribuem principalmente no que respeita a dificuldades técnicas com computador portátil ou *internet* são, a maioria das vezes, difíceis de controlar e recorrentes. Porém, o momento da aula em que é feito ou as atividades que a antecedem contribuem para um ambiente geral mais focado na hora de escrever. Os momentos que precederam à escrita foram não só temáticos, mas também já tinham em vista a sua preparação, o que capacitou os alunos para o momento que se seguia e, assim, ajudar a atenuar a agitação. A tendência ao uso de ferramentas de tradução foi um hábito difícil de erradicar e que era, frequentemente, usado pelos estudantes de forma dissimulada. Partindo deste conhecimento, a estratégia consistiu em ajudar os alunos a usar estas ferramentas de forma mais inteligente, de forma a aprenderem com a sua utilização.

Sobre o dia da reflexão, destaca-se a conturbação que este momento causou por ter sido feita no início da aula. Como mencionado previamente, o momento de uso do computador acarretava sempre algum alvoroço e constrangimentos como a necessidade de tomadas e a sua frequente insuficiência; a dificuldade na conexão à *internet*; a lentidão do próprio *software* do computador, da *internet* ou até algum tipo de erro na plataforma. Contudo, além destes aspetos quase inevitáveis e já conhecidos, nesta aula em particular muitos dos alunos chegaram atrasados. Este acontecimento fez com que a turma estivesse inicialmente desfalcada e os alunos tenham chegado em diferentes momentos ao longo dos cerca de 20 minutos iniciais da aula, o que foi

extremamente perturbador tanto para o momento de reflexão como para os alunos. Tendo isto em consideração, uma medida a adotar no próximo ciclo foi a realização da reflexão ou qualquer momento de escrita já na segunda metade da aula em vez de num momento inicial.

A primeira reflexão reuniu um número ainda mais reduzido de alunos os quais, de forma geral, tendem a ter um desempenho melhor na língua. No entanto, ainda assim, estes resultados refletiram as dificuldades encontradas nos textos escritos, nomeadamente quanto à Coerência e coesão, reforçando também a conclusão a que a análise dos textos levou: a necessidade de trabalhar mais conteúdos escritos e textos que se aproximem do que se pede aos alunos.

4.1.3. Ciclo dois

No Ciclo dois, e final desta investigação, houve uma última proposta de atividade de produção escrita, realizada no dia 2 de maio, bem como uma nova reflexão, no dia 9 de maio. Esta englobou não só a reflexão sobre o texto a ser escrito no presente ciclo, mas também uma visão e opinião geral sobre a realização do portefólio.

A unidade didática desta atividade escrita encaixa-se na unidade 3 do manual *Myselfie 11*, intitulada “*My job, my choices*”. A unidade em questão já havia sido abordada e iniciada, sendo esta aula a primeira a ser lecionada sobre *job skills*. Nesse âmbito, esta aula de 2 de maio começou com perguntas colocadas aos alunos sobre a importância do inglês no mundo do trabalho e a que aspetos dariam importância na procura de um emprego e respetivo local. As respostas variaram, mas as mais frequentes referiram aspetos como o salário, os benefícios, as horas de trabalho, a localização do posto de trabalho e as responsabilidades exigidas. Esta atividade introdutória permitiu a criação desta lista de aspetos, a qual foi seguidamente ordenada por diferentes alunos, desde o que priorizavam mais, ao que priorizavam menos. O objetivo desta atividade era gerar diferentes pontos de vista e criar uma discussão entre os alunos, de forma que praticassem oralmente e a que argumentassem as suas opiniões. De seguida, e com o apoio de um anúncio de trabalho real, a professora inverteu os papéis e questionou os

alunos sobre o tipo de competências que os empregadores valorizariam nas pessoas a contratar. A partir daqui, e consoante o tipo de competências que os alunos referiam, foi feita uma introdução à diferença entre *soft skills* e *hard skills*. Para isto, foi apresentado um vídeo sobre a diferença entre os dois e, posteriormente, os alunos conferiram, em par, se tinham entendido a diferença entre os conceitos.

São realizadas algumas atividades e jogos à volta desta temática e, no fim da aula, é proposta então a atividade escrita, na qual os alunos devem, em cerca de 200 palavras, comentar a frase: *“Learning in an interactive setting as opposed to a passive one is conducive to the mix of soft and academic skills we’re looking to develop in our kids.”* O objetivo, além da prática da expressão escrita e do uso do vocabulário adquirido nesta aula e nas anteriores, era ter em consideração a reflexão realizada no ciclo anterior, visando uma melhoria em relação aos textos anteriores, uma vez que, após a reflexão intermédia, se espera que os alunos conseguissem estar mais conscientes das próprias lacunas e colmatá-las.

A investigação culminou numa atividade que propôs uma frase objetivamente desafiante do ponto de vista interpretativo, tanto pelo vocabulário como pela estrutura utilizados - uma proposta realizada no sentido de desafiar os alunos deste nível. Contudo, era necessário apoiar os estudantes nesta interpretação, não só por ser desafiante, mas também para ajudar os que tivessem mais dificuldades. A professora estagiária seguiu uma linha idêntica à do ciclo anterior quanto ao auxílio na interpretação da frase, mas de forma mais aprofundada. Era essencial que os alunos interpretassem corretamente antes de partirem para a escrita e, principalmente, de forma a conseguirem formar uma opinião.

Atendendo a isto, a docente começou por questionar o significado das palavras mais difíceis ou daquelas em que os alunos tinham mais dificuldades e, depois, desconstruiu e dividiu a frase para facilitar a interpretação. Aos alunos que tinham percebido, pediu para que explicassem por outras palavras. Finalmente, aliou isto à ajuda já dada no ciclo passado de questionar os alunos sobre as ideias da frase para que lhes seja mais fácil formar uma opinião. Nesse sentido, perguntou se, por exemplo, era melhor aprender num ambiente ativo ou passivo; que tipo de aptidões se adquiriam num ambiente

dinâmico, ativo e interativo; o que acontece num ambiente passivo; em qual destes ambientes havia mais benefícios e qual deles costumavam observar nas diferentes disciplinas que tinham.

A este ciclo junta-se outro texto que surgiu no sentido de dar aos alunos a oportunidade de desenvolverem a sua CE de forma livre e que permitisse a recolha de mais dados. A sugestão consistiu em que os alunos escrevessem um texto sobre como seria o mundo e a vida das pessoas se não existisse dinheiro, dentro ainda da temática do mundo do trabalho, *skills* e dinheiro. Foi mostrado aos alunos um vídeo de um homem que vive há inúmeros anos sem usar dinheiro. Realizamos, depois, um jogo em grupo para ajudar a promover a imaginação e as possibilidades de desenvolvimento deste tema tão difícil e quase impossível de imaginar atualmente.

Quanto à reflexão final, realizada a 9 de maio de 2023, esta tinha, num primeiro momento, as mesmas pautas que a anterior, ou seja, os alunos deviam mencionar dois aspetos a melhorar e dois aspetos positivos nos seus textos. Isto, porque um dos objetivos continuava a ser que os alunos refletissem sobre o próprio trabalho e fossem capazes de identificar os seus pontos fortes e fracos em comparação com trabalhos anteriores. Além disso, o aspeto mais relevante desta última reflexão, era fazer uma comparação e análise da evolução entre os textos iniciais e finais, com uma reflexão e crítica geral sobre a realização do portefólio na disciplina de inglês. A reflexão, como definido no ciclo anterior, foi desta vez feita no final da aula e não no início, com o intuito de tentar que o momento da escrita da reflexão não fosse prejudicado pela agitação que o início de uma aula comporta.

4.1.3.1. Análise dos resultados

Neste ciclo final, a última proposta de escrita termina com 12 textos completos, sendo que os restantes alunos não o fizeram, não o copiaram para o portefólio e, como nos outros ciclos, entradas com apenas o título ou um número irrisório de frases, não foram considerados. A média total dos pontos é de 34,91, sendo a nota mais baixa de 20 pontos e a mais alta de 40. O parâmetro com avaliação mais baixa é o da Coerência e Coesão e

o mais alto é o do Desenvolvimento Temático, com 6,66 pontos em 8 e 11 pontos em 12, respetivamente.

As notas de observação dessa aula mostram que a maior parte dos alunos, em primeira instância, teve dificuldade em interpretar a frase e após o momento de interpretação acompanhada que precedeu à escrita, todos conseguiram perceber o que tratava a frase e a mensagem que estava a transmitir. Contudo, a maior dificuldade, e que suscitou algumas questões, foi a de tentar imaginar um mundo sem dinheiro na segunda proposta de texto e as dinâmicas que se poderiam adotar nesse caso.

Quanto ao tema extra sugerido, este obteve mais retorno que o último, com oito textos analisados. Aqui encontramos uma média total de pontos de 38,75, em que a nota mais baixa é 30 e as mais altas são 40. Todos os parâmetros atingiram quase as notas máximas. Foi o texto mais bem pontuado desta turma entre todos os que foram realizados durante os três ciclos de investigação.

O olhar sobre as reflexões finais oferece novamente dados sobre a perceção que os alunos têm sobre as suas capacidades de expressão escrita e, principalmente, dados sobre a visão dos alunos sobre a realização do portefólio em si e a sua utilidade. Na atual reflexão já foi possível obter reflexões de doze alunos, apenas dois menos do que o número total que cedeu acesso ao portefólio. No entanto, muitos deles não fizeram qualquer menção à expressão escrita de forma aprofundada, comentando quase totalmente só o portefólio e os textos apenas de forma superficial, com pouca informação que se pudesse analisar nesse âmbito, não sendo possível criar, como no ciclo passado, um gráfico representativo. O aspeto que se encontra mais mencionado, no entanto, foi o vocabulário.

Apesar da escassez de informação quando às diferentes componentes da competência escrita, vários alunos deixaram alguns comentários quanto ao papel do portefólio na evolução da sua produção escrita que referem, no seu ponto de vista, a evolução das competências, a maior facilidade em escrever textos e relembrar vocabulário. Abaixo encontram-se dois comentários a título exemplificativo:

- 8) Com o portefólio consegui desenvolver uma melhor articulação das frases em inglês e compreender melhor o funcionamento de construção de frases, por isso penso que foi uma mais-valia.
- 9) No meu caso acho que evoluí muito no âmbito da escrita em inglês, pois no início do ano não conseguia fazer um texto sem usar o tradutor e atualmente já consigo redigir um texto sem o usar (...) fiquei muito orgulhosa do meu progresso na escrita em inglês e tudo graças ao portefólio.

Os alunos deixaram ainda comentários mais aprofundados sobre a sua experiência de forma geral, tendo sido ela esmagadoramente positiva, referindo a facilidade no manuseamento do portefólio, o seu dinamismo e o facto de terem um espaço onde se podiam expressar livremente. De seguida mostram-se alguns exemplos que o evidenciam:

- 10) Eu gostei bastante do objetivo deste portefólio que foi ajudar algumas pessoas a desenvolver a escrita em inglês, é um local onde podemos partilhar curiosidades que queremos sobre nós ou várias coisas.
- 11) Em geral gostei de fazer o portefólio e sei que este “trabalho” me ajudou na aprendizagem desta língua e sobre até mesmo alguns assuntos da vida.
- 12) Foi um projeto dinâmico, produtivo e bom.
- 13) Penso que o portefólio é uma excelente ideia, seja para explorar os limites da nossa criatividade ou para melhorar a nossa capacidade de escrita e o nosso inglês.

Veja-se, abaixo, a reflexão final bastante completa de uma aluna:

- 14) Para mim, a escrita num portefólio ajudou bastante não só para melhorar a escrita, mas também para me conhecer melhor, uma vez que tive de falar de alguns temas onde dei a minha opinião e provavelmente nunca tinha pensado antes. Eu gostei de fazer o meu portefólio, mas acho que não dediquei o tempo necessário, talvez devido à carga horária, mas acho que para o ano talvez me dedicaria mais. A ideia de escrever um portefólio é interessante e acho que lhe devíamos dar mais valor, por exemplo, uma aula por mês dedicada a este projeto, pois se for apenas parte do aluno fazer em casa, muitos não terão nem vontade nem tempo para o fazer.

Neste comentário, a estudante deixa algumas apreciações ao que acredita serem as limitações dos alunos e as suas próprias quando ao desenvolvimento do portfólio. Este comentário vai de encontro ao de outros colegas, que mencionaram também questões de falta de disponibilidade ou disposição, por exemplo:

- 15) Tenho pena de não dedicar mais tempo ao portfólio e se pensasse mais nele decerto faria algumas coisas de maneira diferente.
- 16) (...) Por vezes não atualizo o portfólio e demoro a colocar os trabalhos aqui devido ao esquecimento e ao cansaço.
- 17) Como foi a primeira vez que utilizei esta plataforma de estudo, eu não foquei muito nela.
- 18) Escrever este portfólio não foi de todo fácil, pois não tínhamos nem tempo, nem inspiração e muitas das vezes a vontade faltava.

Num outro comentário, um aluno fala especificamente sobre como a sua visão do portfólio alterou ao longo do ano:

- 19) O portfólio ajudou-me imenso a aprofundar e melhorar o meu inglês e acho que ao longo do ano comecei a gostar mais deste trabalho e acho que agora já não considero isto uma obrigação, mas algo que gosto de fazer. No início do 1º período acho que não aproveitei em nada a essência deste trabalho, já no 2º período apliquei-me, mas onde dei mais de mim foi mesmo no 3º período que foi onde percebi para que o portfólio servia e que não era apenas um mero trabalho.

Por fim, no meio das 12 reflexões, encontra-se um comentário negativo de uma aluna já mencionada anteriormente pelas suas dificuldades e que, a respeito do portfólio, diz:

- 20) Não gostei deste projeto, se tivesse escolha não o faria, não me ajudou, mas acho uma ideia incrível para quem tem facilidade com o inglês. Mas considero positivo para os professores que têm assim a oportunidade de conhecerem os alunos melhor através do que escrevem.

4.2.3.2. Discussão dos resultados

A frase proposta para comentário era mais complexa do que qualquer outra apresentada e a dificuldade interpretativa inicial dissipou-se à medida que os alunos foram entendendo, com a ajuda da professora estagiária, a mensagem da frase. Este esforço justificou-se e isso foi visível na reação dos alunos após a sua compreensão, que imediatamente tiveram uma opinião sobre o tema e escreveram, de forma geral, bastante motivados. Observou-se uma motivação semelhante no primeiro texto, durante o Ciclo zero, quando os alunos escreveram sobre o papel da escola no ensino da tolerância. Isto parece demonstrar que, de forma geral, os alunos estão mais motivados e empenhados quando o tema é do interesse deles; quando os leva a falar dos contextos em que se inserem e que lhes dizem respeito de forma mais próxima ou os transporta pelas experiências passadas e atuais deles, o que pode ser confirmado pelos testemunhos de alguns alunos nas respectivas reflexões finais.

Quanto ao texto extra sobre um mundo sem dinheiro, constatou-se ao longo da observação da atividade que os alunos tiveram dificuldade em conceptualizar este tema e a pensar numa realidade diferente. Isto também levou a que muitos tivessem sido incapazes de fazer um texto completo. Ainda assim, os que fizeram, demonstraram um excelente desempenho, sendo este texto dos melhores dos textos realizados.

De entre todos os instrumentos de recolha de dados, a reflexão final mostrou-se muito útil porque tentou reunir não só a visão dos alunos sobre os aspetos mais fortes e mais fracos em relação aos seus textos escritos, mas também permitiu a visão pessoal dos alunos sobre o que realmente tinha significado o portefólio para eles ao longo do ano letivo. Foi muito satisfatório saber que quase todos os alunos viram o portefólio como uma ferramenta que os ajudou a crescer e a melhorar a nível linguístico e saber que o portefólio deixou um impacto positivo. Ao mesmo tempo, confirmou as dificuldades que se foram encontrando à medida da correção dos textos. Por outro lado, também permite ter uma perspetiva do que leva os alunos a não fazer as tarefas sugeridas ou a não atualizar o seu portefólio.

Apesar de não terem sido encontradas informações suficientes sobre os aspetos linguísticos em que os alunos mais sentiram dificuldades, o que foi mais mencionado foi

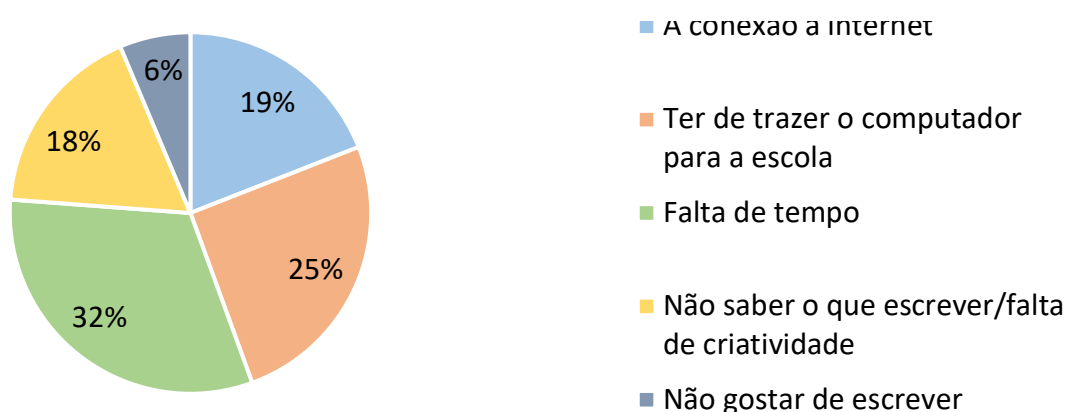
o vocabulário. Olhando para os textos e para as reflexões, é possível chegar à conclusão de que os alunos incluíram nesta dificuldade não só palavras e sinónimos, mas também conectores textuais e formas diferentes de reformular as suas ideias, limitando-os na escrita de textos diversificados e mais complexos.

4.1.4. Análise e discussão dos resultados do questionário

Por fim, e o que concluiu definitivamente a recolha de dados dos três ciclos de investigação, foi o questionário desenvolvido pela professora estagiária e aplicado aos alunos desta turma no dia 30 de maio. Este questionário obteve 24 respostas dentro dos 26 alunos da turma.

À pergunta “Já estavas familiarizada/o com a plataforma usada para o portefólio? (*Google Sites*)” apenas 4,2% dos alunos desta turma responderam “Sim, já tinha usado.” Quando questionados sobre os aspetos que dificultaram a realização do portefólio, as respostas dadas encontram-se no gráfico abaixo, sendo as mais frequentes: a falta de tempo e o facto de terem de trazer o computador para a escola.

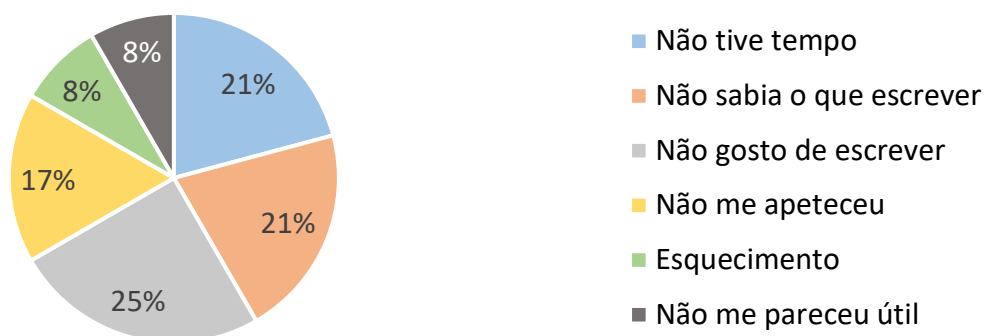
Gráfico 2. Limitações apontadas pelos alunos durante a realização do portefólio



Nota: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através das respostas do questionário.

Segue-se a análise dos resultados relacionados com os motivos para a não realização ou não finalização dos textos.

Gráfico 3. *Motivos apontados pelos alunos para não ter realizado ou completado os textos pedidos*



Nota: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através das respostas do questionário.

Maioritariamente, os motivos prendem-se com a falta de gosto pela escrita e a dificuldade em desenvolver o conteúdo do texto, o que corrobora a informação obtida através da observação dos comportamentos dos estudantes em sala de aula. Além disso, é também mencionada a falta de tempo, resposta comum à pergunta anterior e comprovada igualmente pela informação retirada do conteúdo das reflexões.

Na pergunta “De modo geral, como avaliarias a experiência da realização do portefólio durante este ano letivo na disciplina indicada acima?”, 21 alunos (87,5%) responderam de forma positiva e apenas 3 responderam de forma negativa (12,5%). Uma vez que apenas um número reduzido de alunos realizou alguma das reflexões intermédia ou final, só tinha sido possível aferir uma aluna com uma visão pessoal negativa sobre o portefólio, ao passo que, com o auxílio deste questionário, encontram-se mais dois alunos com uma visão parecida.

Quando questionados sobre se sentiram ou não evolução da competência escrita, 20 alunos (83,3%) responderam de forma positiva e 4 (16,7%) responderam de forma negativa. Os motivos escolhidos pelos alunos que responderam de forma negativa ficam

dentro do expectável, com uma menção a “Usei/copiei de uma ferramenta de tradução”, duas menções a “Não escrevi textos suficientes para ver a evolução” e a “Não me esforcei” e, por último, um “Não escrevi nenhum texto”. Já nos alunos que referiram evolução, a maioria seleciona “Expandi o vocabulário”, “Escrevi frases mais completas” e “Estava mais motivada/o”.

Como aspetos que consideram terem sido positivos sobre o portefólio, 17 alunos (70,8%) selecionaram “Tive um espaço individual onde me expressar” e “Foi algo diferente”, o que parece demonstrar que, como observado durante os anteriores ciclos de investigação, os alunos tendem a aplicar-se mais e demonstrar interesse perante temas que despertem os seus próprios interesses ou experiências vividas, além de ser apelativo pelo escape às rotinas letivas convencionais a que estão habituados.

Por fim, quando questionados sobre se acham que a realização de um portefólio digital escrito pode ser uma ferramenta útil na aprendizagem de uma língua estrangeira, 2 alunos (8,3%) respondem negativamente, enquanto 22 alunos (91,7%) respondem de forma positiva. Complementarmente, quando questionados quanto à possível continuação da realização de um projeto de portefólio em aulas de língua estrangeira, 19 alunos (79,2%) responderam que gostariam e 5 (20,8%) responderam que não gostariam.

Na última pergunta, esta de resposta aberta opcional, os comentários deixados pelos alunos também vão de encontro ao que foi dito nas reflexões e observado em aula, como ser uma ferramenta divertida, interessante, que ajudou na evolução da língua meta, mas também a falta de disponibilidade, por exemplo:

- 21) Achei interessante, mas pela falta de tempo desmotiva um pouco.
- 22) Gostei muito pois desenvolvi muito as minhas competências escritas e o vocabulário.
- 23) Acho que a realização do portfólio permitiu a evolução tanto na escrita como na criatividade.
- 24) Foi bom no início, mas começou a ser algo que passou a ser uma obrigação e não algo para fazer por se gostar.

4.2. Espanhol

Os ciclos de investigação no caso de espanhol foram ligeiramente diferentes e não tão espaçados como foi o caso do inglês. Isto porque, como mencionado inicialmente, a turma de 10º ano de espanhol só foi acompanhada no 2º e 3º períodos, o que levou a que o Ciclo zero e um de investigação tenham ocorrido dentro da mesma unidade didática, a segunda lecionada pela estagiária, mas apenas a primeira com esta turma; além de que a marcação de aulas era mais fácil, uma vez que a professora titular só tinha de conciliar as aulas com uma outra professora, a estagiária, quando, no caso de inglês, eram três os professores que se tinham de alinhar.

Quanto à disciplina de espanhol, as aulas eram planeadas em unidades didáticas, uma vez que se trabalhava com uma metodologia de Enfoque por Tarefas. Isto fazia com que houvesse, no mínimo, três aulas de espanhol seguidas, para perfazer a unidade didática (UD). Assim, a atividade escrita proposta estava completamente enquadrada na UD e não era tão dependente de cada aula individual.

4.2.1. Ciclo zero

O trabalho de observação desta turma e do seu trabalho ocorreu de igual modo durante o 1º período, mas só no período seguinte foi possível implementar o primeiro ciclo de investigação, o Ciclo zero. Por falta de tempo letivo e impossibilidade de usar uma das aulas da unidade didática para investimento no portefólio, houve necessidade de, antes de iniciar a segunda unidade didática, realizar uma aula extra completamente dedicada ao portefólio e à sua implementação. Esta incluiu todas as instruções e indicações sobre o seu uso em aula e a primeira proposta de atividade de produção escrita.

A primeira atividade escrita foi de índole simples, tendo em conta o nível inicial dos alunos. Esta teve lugar a 17 de fevereiro e procurou obter uma introdução pessoal sobre cada um para que pudesse servir como introdução ao portefólio de cada um. Neste texto, cada aluno devia apresentar-se, utilizando os conhecimentos obtidos no período anterior, com a professora titular, mencionando o nome, idade, data de nascimento, naturalidade, local onde vivia, com quem vivia e outras coisas que lhes parecessem relevantes e que soubessem como expressar de forma escrita. Esta tarefa não teve

mínimo de palavras, apenas exigia que se mencionasse a informação pedida e que os alunos o fizessem diretamente no portefólio.

4.2.1.1. Análise dos resultados

O produto desta atividade, que se encontrava no portefólio de cada aluno, foi lido pela professora estagiária que o avaliou seguindo os respetivos critérios de classificação do exame de espanhol estabelecidos pelo IAVE. Desta atividade resultaram 23 textos completos e apresentados nos portefólios. A média total foi de 37 pontos em 40, sendo a pontuação mais baixa um 28 e a mais alta um 40. O parâmetro com a nota mais baixa foi a Coesão e coerência com média de 6,91 em 8 pontos e o mais forte foi o Desenvolvimento temático com 11,47 pontos em 12.

Segundo as notas de observação, os alunos demonstraram relativa facilidade em fazer estes textos, uma vez que já tinham contactado com a estrutura e os conteúdos anteriormente e estava mais bem consolidado, de forma geral. Vários alunos foram questionando ao longo da atividade se poderiam expandir o seu texto e mencionar o que faziam nos tempos livres, a viagem favorita deles ou até se podiam falar mais da família. Apesar de esses serem conteúdos que não tinham ainda sido trabalhados em aula, a resposta foi positiva. Alguns alunos utilizaram o conhecimento que já tinham da língua, adquirido a título pessoal, outros recorreram a ferramentas de tradução ou às professoras presentes.

Foi perceptível que ao longo da atividade alguns alunos dependiam muito de outros colegas a quem perguntavam o que fazer e como fazer. A professora também foi andando pela sala, respondendo a perguntas e dando apoio aos alunos. Existiu dedicação por parte de todos os estudantes, e todos se interessaram em escrever um texto sobre eles próprios. Muitos dos alunos não só expandiram o texto, como investiram mais no portefólio e criaram outras áreas em que falaram de assuntos do próprio interesse e partilharam filmes, séries, jogos, músicas e artistas de que gostavam.

4.2.1.2. Discussão dos resultados

A facilidade dos alunos em falar deles mesmos, o interesse em partilhar os seus gostos e ter um espaço onde o fazer foram os principais motivadores desta atividade, que teve um balanço bastante positivo, provavelmente potenciado também pela familiaridade dos alunos com os conteúdos trabalhados. O entusiasmo e curiosidade para com a nova ferramenta do portefólio (elaborado no *Google Sites*) foram visíveis por ser algo que se afasta da rotina habitual e, muitos deles, a estarem a explorar pela primeira vez.

A conotação particularmente pessoal deste texto fez com que muitos alunos tivessem vontade de acrescentar informação e expandir o texto para lá do solicitado, ainda que fossem conteúdos desconhecidos. Esta atividade foi flexível e mais livre do que seriam as seguintes em termos de conteúdo para tentar fomentar alguma motivação e sentimentos positivos em relação à implementação do portefólio.

Sabendo, à partida, que os alunos não desenvolviam a CE tanto como outras competências e que este tipo de produção era muitas vezes feito levianamente e por obrigação, surgiu a ideia de, nos ciclos posteriores, adicionar uma tarefa de reflexão no sentido de dar aos alunos uma oportunidade de, principalmente, olhar retrospectivamente para o que tinham produzido com um olho crítico, refletir sobre o seu trabalho e consciencializar-se sobre as suas capacidades e dificuldades de forma a desencadear alguma evolução.

4.2.2. Ciclo um

Este ciclo está inserido na segunda unidade didática lecionada (primeira lecionada com esta turma), intitulada “¿Qué haces en tu tiempo libre?” e consistiu em três aulas que se focaram nas atividades de tempo livre e que culminaram na tarefa final, a qual consistia em escrever os resultados de um inquérito sobre o tempo livre dos colegas de turma. O objetivo era que os alunos falassem sobre o seu tempo livre, analisassem as atividades mais realizadas e as comparassem com as dos colegas. Esta unidade didática abordou diversos conteúdos linguísticos como a expressão de acordo e desacordo, perguntar e expressar gostos e interesses, propor e sugerir, aceitar e recusar, advérbios de

frequência, sentimentos, atividades de tempos livres e *hobbies*, o verbo *gustar* e *encantar*.

A meio da presente UD, a estagiária implementou, também, nesta turma, a proposta do texto opcional. De acordo com o tema que estava a ser abordado das atividades de tempos livres, a professora sugeriu a escrita de um texto quanto às próprias atividades realizadas nos tempos livres, que deveria ser acrescentado ao portefólio, utilizando os conhecimentos adquiridos até ali e como forma de pôr em prática os conteúdos trabalhados.

A segunda atividade de produção escrita proposta foi realizada a 07 de março de 2023, na terceira e última aula desta unidade didática. O texto foi o produto final da *tarefa final* desta unidade. Os alunos que haviam trabalhado as atividades de tempo livres, bem como outros conteúdos linguísticos ao longo da UD, aplicaram-nos nesta tarefa. Toda a aula foi dedicada a ela, tendo começado pelo resumo dos conteúdos aprendidos até ali, a explicação da atividade em si e, por fim, a tarefa final.

A tarefa consistia em que cada aluno realizasse entrevistas e fizesse uma série de perguntas a seis colegas diferentes acerca dos seus hábitos e atividades de tempos livres, bem como a frequência com que eram realizadas e a companhia nessas atividades. Com esta informação obtida por tópicos já compilada e organizada, o texto devia ser um relatório desta informação, ou seja, a transformação dessa informação obtida, num mínimo de 200 palavras. Além disso, deviam, no fim, enriquecer este relatório com uma análise da frequência com que faziam essas atividades dentro da amostra que obtiveram e quais as atividades realizadas em comum.

Após a devida organização da sala e da turma, bem como da realização das entrevistas, os alunos começaram a escrever o texto. Este deveria começar com uma apresentação da amostra, mencionando a quantidade de alunos entrevistados e a idade, seguido do relato do que descobriram sobre cada estudante e, por fim, fazer uma pequena análise de dados em que comparavam as semelhanças e diferenças entre os colegas e as atividades que praticavam. No fim da atividade, houve lugar para alguma partilha sobre os resultados obtidos.

Após estas tarefas e agora com, pelo menos, dois textos passíveis de comparação e análise e em aulas diferentes, já com o respetivo feedback dado, foi pedido aos alunos que realizassem a reflexão intermédia, no dia 26 de abril de 2023, pautada pelos mesmos requisitos aplicados em inglês, dois aspetos a melhorar e dois aspetos positivos acerca dos textos. Tem, como base, os mesmos aspetos de inglês: a semântica, a estrutura, o conteúdo, a gramática ou a utilização de verbos e respetivos tempos, explicando com exemplos em que consistia cada um destes, para que não existisse interferência no processo reflexivo por falta de compreensão.

4.2.2.1. Análise dos resultados

Iniciando cronologicamente com o texto opcional, este foi realizado e apresentado no portefólio por quatro alunos que, juntos, obtiveram uma média de 31,8 pontos, num texto em que a competência funcional se mostrou mais lesada.

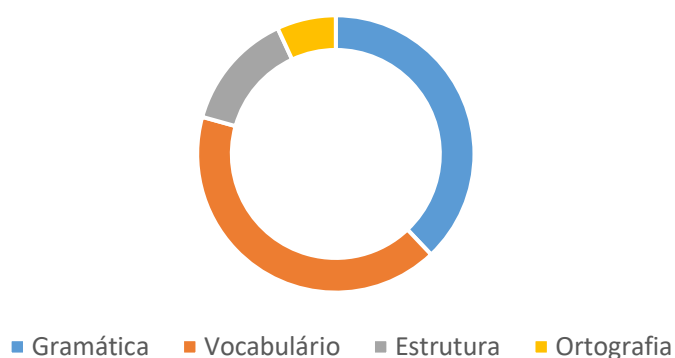
Passando à complexa tarefa final e os passos que dela faziam parte, esta suscitou curiosidade e interesse por parte dos alunos, que aqui puseram à prova os conhecimentos adquiridos durante a unidade didática, testaram as competências orais e escritas, mas também as competências relacionadas à investigação: a recolha de dados, a análise dos estudantes e a elaboração de um relatório. Esta segunda proposta após o começo do portefólio teve uma média mais baixa comparada com o anterior, conseguindo 33,85 pontos em 40. Este resultado foi obtido após a avaliação dos 21 textos completos encontrados nos portefólios. Desta vez, a nota mais baixa dada foi de 22 pontos e a mais alta foi a pontuação máxima. Mais uma vez, o parâmetro com pontuação mais fraca foi o da Coesão e coerência (6,42 pontos), sendo o parâmetro mais bem pontuado o Desenvolvimento temático (11,23 pontos).

Os textos que não foram encontrados no portefólio foram de alunos que não tinham acesso ao computador ou não o tinham trazido e que pediram para o escrever em papel ou no telemóvel, não os tendo copiado para o portefólio. Alguns estudantes demonstraram bastante insegurança e dúvidas aquando da escrita do relatório, dependendo muito da professora para questões sobre a sua execução. Um conjunto de

6 alunos tiveram mais dificuldade em conseguir concentrar-se e escrever o relatório como pedido, tendo de ser acompanhados pela professora com mais frequência.

Foram 20 os alunos que submeteram a respetiva reflexão intermédia. Nestas, as dificuldades mais mencionadas estão representadas no gráfico abaixo.

Gráfico 4. *Dificuldades mencionadas pelos alunos de espanhol na reflexão intermédia*



Nota: Elaboração própria a partir dos dados obtidos da análise das reflexões.

A maior parte dos alunos que mencionou aspetos a melhorar, referiu-se principalmente à gramática e ao vocabulário, com apenas 6 alunos a mencionar estrutura ou ortografia. De seguida, apresentam-se alguns fragmentos das reflexões dos estudantes sobre este aspeto:

- 25) Outro aspeto que tenho que melhorar é que tive dificuldade em escrever algumas palavras, senti dificuldade a conjugar alguns verbos.
- 26) Nos meus textos senti dificuldade na gramática e no vocabulário em geral havia muitas palavras que eu não conhecia.
- 27) Na gramática ainda estou fraca e fui um pouco ao tradutor para me ajudar mais especialmente quando fui fazer o informe, preciso de melhorar mais o vocabulário, tanto que até usei o tradutor ou a ajuda dos professores em algumas palavras, devia saber estruturar melhor os meus textos.

Os comentários positivos feitos sobre os próprios textos incluem o uso do vocabulário aprendido, o bom nível de espanhol e a coerência dos textos. Seguem-se alguns exemplos:

- 28) Acho que dois aspetos positivos se formos a pensar é que a estrutura e o vocabulário não estão maus.
- 29) Depois de ler os meus dois textos, acho que o meu nível de espanhol é bom, isso reflete-se no vocabulário que usei e acho que os meus textos têm bom conteúdo.
- 30) Após ler os dois textos que escrevi, verifiquei que as frases estão quase todas coerentes, ou seja, fazem sentido devido a alguns conectores que aprendemos nas aulas (pero, solo, y), os textos têm uma estrutura e em termos de gramática os tempos verbais são utilizados corretamente.
- 31) Também acho que fui bastante criativo no vocabulário que usei nos textos e consegui expressar-me adequadamente.

Ademais, um dos alunos deixou a sua opinião sobre a tarefa final realizada:

- 32) Achei o informe mais interessante e criativo isto porque foi um trabalho em grupo e ficamos a saber mais uns dos outros e o que gostamos de fazer ao mesmo tempo em que estávamos a estudar espanhol.

4.2.2.2. Discussão dos resultados

Tendo em conta o prévio conhecimento da turma e dos seus alunos, o fraco desempenho no parâmetro da competência funcional no texto opcional pode justificar-se com a já conhecida dificuldade de compreensão que alguns alunos possuem, tendo também em conta que era uma atividade com diferentes passos e que poderia ser ambiciosa para o nível em que se encontram.

Relativamente a este texto principal do ciclo, este obteve resultados significativamente mais baixos, dado ter sido um trabalho mais desafiante para o nível dos alunos, mas cativante ao mesmo tempo. Alguns dos alunos que evidenciaram nos seus textos profundas dificuldades na escrita, tanto na organização do texto, como na formação de frases e erros ortográficos, são também alunos que obtiveram resultados mais baixos e, inclusive, negativos nos testes escritos realizados pela professora titular, além de certas dificuldades a nível cognitivo e de compreensão.

A informação obtida através das reflexões intermédias confirma as dificuldades encontradas nos textos que são também esperadas num nível tão inicial. A grande maioria dos alunos tem consciência das próprias dificuldades, apesar de darem a

entender, pela forma como as manifestam, que o seu conceito do que é gramática, vocabulário ou estrutura, esteja um pouco equivocada ou baralhada. Tal como em inglês, mas de forma mais exacerbada, surge a necessidade de utilização de ferramentas de tradução *online* bem como do apoio da professora.

Visando isto, no próximo ciclo a professora trabalhou com mais atenção, ao longo da unidade didática, o tipo de produção a ser feita no Ciclo dois. Além disso, a estagiária decidiu, no próximo e último ciclo de investigação, conservar o processo reflexivo da escrita, observar alterações neste e pedir também aos alunos para descreverem a experiência deles com a escrita. A professora incentivou a consulta e leitura atenta do *feedback* individual para ajudar à confiança na escrita dos textos, a efetuar melhorias e a relembrar os aspetos da língua com os quais tinham de ter mais atenção.

4.2.3. Ciclo dois

Na etapa final da investigação, o Ciclo dois seguiu a mesma sequência de atividades do Ciclo dois de inglês, no qual foi proposta uma nova tarefa de produção escrita, também fruto da tarefa final da última unidade didática como no ciclo anterior. No mesmo dia, foi feita a reflexão final, que integrou uma reflexão sobre o trabalho escrito e o portefólio, bem como o seu uso na sala de aula, do ponto de vista pessoal. Desta vez, a unidade didática foi composta por quatro aulas e intitulada “*¡Qué rico!*”. Esta unidade permitiu abordar temáticas como comida, incluindo bebidas, receitas, pratos; além disso, abordaram-se também aspetos culturais e hábitos e conteúdos linguísticos como fornecer e pedir informação e opinião, expressar gostos e interesses, dar instruções e verbos no imperativo.

A terceira atividade escrita proposta foi, uma vez mais, realizada a propósito da tarefa final desta UD no dia 02 de maio. Nesta tarefa final, incorporada na UD da alimentação, os alunos tiveram de, a partir de um ingrediente típico ou de um país de língua espanhola, criar uma receita e escrever, além da lista de ingredientes, os passos que fariam parte desta receita, desde o seu início até ao final.

A aula iniciou-se com um sumário dos conteúdos lecionados no âmbito da presente unidade didática e, de seguida, a professora explicou em que consistia a tarefa final. Aos alunos, organizados em pares, ser-lhes-ia atribuído um país de língua espanhola sobre o qual deviam pesquisar e encontrar alguns dos costumes gastronómicos e dos ingredientes mais comuns na cozinha desse país. Após escolher um desses ingredientes, cada par devia conversar e, utilizando o seu conhecimento e experiência prévia das aulas, devia criar uma receita e escrevê-la utilizando esse ingrediente.

Este texto devia começar com o título escolhido para a receita e incluir uma introdução ao país e ao ingrediente escolhido, a lista de ingredientes e a descrição dos passos da receita, até ao resultado final. O objetivo era que os alunos conversassem sobre os ingredientes encontrados na pesquisa, escolhessem um, conversassem sobre as preferências e conhecimentos que queriam aplicar na receita e, finalmente, descrevê-la, não esquecendo de escrever todas as ações dos passos necessários, com os verbos unicamente no imperativo.

Na mesma data, os alunos realizaram uma reflexão final, que consistia na reflexão acerca do trabalho realizado ao longo do ano, agora com a inclusão do desempenho no último texto, mencionando dois aspetos a melhorar e dois aspetos positivos. Dada a escassez de trabalhos escritos em comparação com a turma de inglês e o nível baixo da língua, a reflexão também devia abranger a visão do aluno sobre a sua CE. Os parâmetros a ter em conta quanto aos textos realizados eram os mesmos da última reflexão: a semântica, a estrutura, o conteúdo, a gramática e a utilização de verbos, em conjunto com os respetivos tempos.

4.2.3.1. Análise dos resultados

A atividade final reuniu 18 textos. A pontuação média total obtida foi de 33,77, com a nota mais baixa nos 16 pontos e a mais alta nos 40 máximos. Neste último ciclo observou-se uma alteração de resultados quanto aos parâmetros avaliados. A média mais baixa foi dada, desta vez, à Competência funcional, com 6,33 pontos, e a mais alta

mantteve-se no Desenvolvimento temático, ainda que tenha baixado e obtido como média 10,88 pontos.

Tal como aconteceu em inglês, a reflexão final dos alunos quase não contou com uma verdadeira introspeção da CE sob os diferentes parâmetros pedidos, mas conseguiu aferir de que forma os alunos perceberam o portefólio enquanto ferramenta de auxílio na melhoria da escrita, que era um dos objetivos do uso da reflexão e do portefólio neste projeto. Vários alunos mencionaram a evolução ao longo do tempo, o uso diminuído de ferramentas de tradução, o melhor vocabulário e melhor uso de gramática. Nesse âmbito, encontraram-se os seguintes comentários:

- 33) Fui notando uma evolução ao longo do meu tempo de aprendizagem, em termos de gramática e palavras conhecidas, não precisei tanto do uso do tradutor para me ajudar a construir o texto. (...) Aprendi que temos de dar valor à estrutura do documento e que fica melhor o uso de parágrafos.
- 34) Cheguei à conclusão que o conteúdo do meu trabalho em um dos textos poderia ser mais desenvolvido e mudaria muita coisa como o vocabulário, pois agora sei muitas mais coisas.
- 35) Ao longo do tempo apercebi-me que nos meus trabalhos escritos tenho aspetos que posso melhorar, se os fizesse nesta altura do ano não os faria da mesma forma nem teria as dificuldades que tive para os fazer, pois estou muito melhor em termos de vocabulário e gramática, pois noto que tenho mais facilidade em falar a língua espanhola e os resultados dos trabalhos têm vindo a aumentar.

Quanto à opinião pedida aos alunos sobre a realização e uso do portefólio como ferramenta em aula, foram apontadas, principalmente, a curiosidade, divertimento e descontração que levou para as aulas de espanhol, bem como a produtividade, inovação, interação e motivação que gerou. Recolheram-se, a propósito, os seguintes testemunhos:

- 36) “O portefólio é um material diferente ao que estamos acostumados, interessante e com poucas limitações.”
- 37) “O portefólio foi uma boa maneira de estudar espanhol e de desenvolver e praticar o vocabulário e a gramática de maneira criativa e também de trabalhar e ir treinando o espanhol com os meus colegas de turma.”

38) “Con este portafolio pude notar una gran evolución en la asignatura de español, ya que pude ver mi trabajo a lo largo del año. Con él pude aprender nuevas culturas debido al trabajo realizado e incluso escribir sobre mí y mis días.”

39) “A minha experiência com o portefólio foi boa, com o portefólio pude explorar mais da língua espanhola e da cultura dos países *hispanohablantes*.”

4.2.3.2. Discussão dos resultados

Apesar dos esforços ao longo da última unidade didática no sentido de munir os alunos com exemplos de textos e formatos que iam de encontro com o pedido na tarefa final, a falha de alguns deles quanto ao tipo de texto solicitado e ao cumprimento das intenções comunicativas anunciadas levou a uma descida de pontuação deste parâmetro. Tendo também sido um texto cuja estrutura limitava a liberdade criativa, os objetivos eram muito mais concretos e as regras mais objetivas, o que fez com que a pontuação dada aos alunos que fugiram do que havia sido estipulado, tivesse sido afetada.

A título exemplificativo, aquando do uso dos verbos no imperativo dirigidos à segunda pessoa do singular, quando o pedido era que o imperativo fosse estritamente dirigido à segunda pessoa do plural. Algumas destas falhas e incumprimento de instruções podem-se ter devido ao facto de ter sido uma tarefa realizada em pares, o que, ao mesmo tempo que incentiva o trabalho colaborativo, também fomenta a distração e a dispersão.

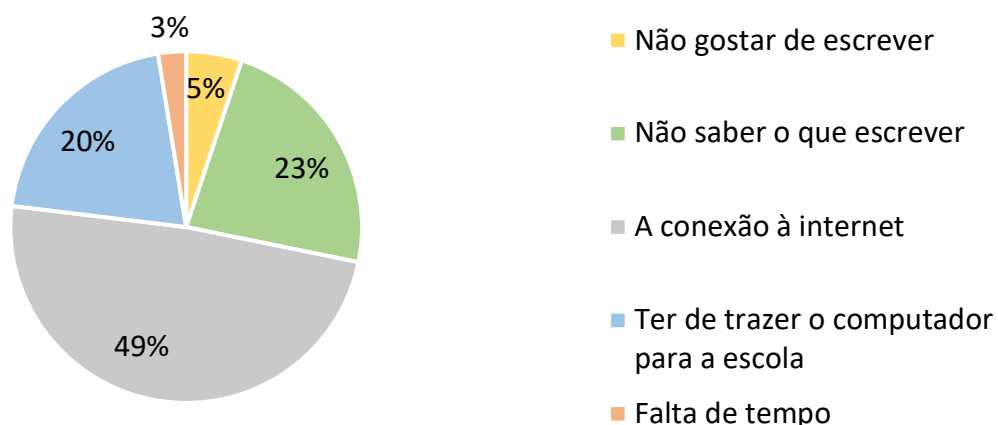
Uma vez mais, os conteúdos das reflexões foram valiosos para uma maior compreensão de como o projeto estava a correr do ponto de vista das pessoas implicadas nele, os alunos. Apesar de, como aconteceu no inglês, a maioria não ter feito uma comparação e análise linguística como na reflexão anterior, quase todos revelaram como o portefólio os tinha ajudado na CE e todos os que o fizeram, revelaram que os tinha ajudado a evoluir de forma positiva. Além de que, nesta turma, todos os alunos assumiram que o portefólio tinha sido uma experiência positiva e enriquecedora de alguma forma. Mesmo que os resultados tenham oscilado do ponto de vista individual de cada estudante, cada um deles conseguiu retirar algo de positivo, principalmente na escrita, nas competências e conhecimentos linguísticos.

4.2.4. Análise e discussão dos resultados do questionário

A recolha de dados desta investigação foi concluída a 30 de maio com a aplicação do mesmo questionário final já mencionado sobre o portefólio. Este obteve 27 respostas, correspondendo ao número total de estudantes.

À pergunta “Já estavas familiarizada/o com a plataforma usada para o portefólio? (*Google Sites*)”, 6 (22,2%) dos alunos desta turma responderam “Sim, já tinha usado.” Quando questionados sobre os aspetos que dificultaram a realização do portefólio, as respostas dadas encontram-se no gráfico, tendo a esmagadora resposta sido a da conexão à *internet*, seguida, numa percentagem bastante menor, pela dificuldade em saber o que escrever e a de ter de trazer o computador para a escola.

Gráfico 5. Limitações apontadas pelos alunos de espanhol durante a realização do portefólio



Nota: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através das respostas do questionário.

Houve 24 alunos que completaram a escrita de todos os textos, informação comprovada aquando da análise dos portefólios, sendo que apenas 3 estudantes disseram não ter terminado algum dos textos. Quanto aos motivos que o justificam, um deles alegou não ter tido tempo e os restantes alegaram não saber o que redigir.

Na pergunta “De modo geral, como avaliarias a experiência da realização do portefólio durante este ano letivo na disciplina indicada acima?”, 100% dos alunos responderam de forma positiva.

Quando questionados sobre ter sentido evolução da CE, 26 alunos (96,3%) responderam de forma positiva e apenas 1 (3,7%) respondeu de forma negativa. O motivo escolhido por este aluno que respondeu de forma negativa foi “Usei/copiei de uma ferramenta de tradução”. Já nos alunos que referiram evolução, esta maioria selecionou “Expandi o vocabulário”, “Escrevi frases mais completas” e “Fui mais criativa/o”.

Como aspetos que consideram terem sido positivos sobre o portefólio, os alunos selecionaram os motivos apresentados no gráfico abaixo, que foram todos praticamente mencionados de igual forma.

Gráfico 6. *Aspetos positivos sobre o portefólio apontados pelos alunos de espanhol*



Nota: Elaboração própria a partir dos dados obtidos através das respostas do questionário.

Por fim, quando questionados sobre se consideravam que a realização de um portefólio digital escrito pode ser uma ferramenta útil na aprendizagem de uma língua estrangeira, 1 aluno respondeu negativamente, enquanto os 26 restantes responderam de forma positiva. Igualmente, quanto à questão sobre possível continuação da realização de um projeto de portefólio em aulas de língua estrangeira, o resultado foi o mesmo da pergunta anterior.

Na última questão do inquérito, esta de resposta aberta opcional, os comentários deixados pelos alunos também vão de encontro ao que foi dito nas reflexões e observado em aula, dizendo ter sido uma experiência positiva, que ajudou a desenvolver

a competência escrita e a fomentar a motivação e a criatividade. Alguns comentários exemplificativos são os seguintes:

- 40) Eu gostei muito de fazer o portfolio e a professora explicou-nos muito bem como funcionava e foi interativo.
- 41) Gostei bastante pois desenvolvi o meu vocabulário e achei uma atividade que me motivou bastante e consegui usar a minha criatividade em certos trabalhos.
- 42) O portefólio foi uma atividade interessante, ajuda bastante na parte escrita e intelectual. Os textos de certa forma ajudaram no conhecimento de novo vocabulário e gostava de voltar a fazer ou continuar. Assim, entendíamos melhor a nossa evolução na formulação de ideias e de frases.

4.3. Discussão geral de resultados

Este subcapítulo fará uma síntese e comparação dos resultados encontrados em cada uma das disciplinas após a exposição dos resultados obtidos já previamente descritos, os quais demonstram pontos em comum, mas também diferenças. Com este subcapítulo, dar-se-á, igualmente, uma resposta às perguntas de investigação.

Na disciplina de inglês a adesão à escrita foi, aparentemente, menor relativamente a espanhol, o que dificultou a recolha de dados tanto no que respeita os textos como as reflexões, tornando assim difícil uma análise completa e consistente. No entanto, não é possível declarar que houve, efetivamente, menos adesão, uma vez que o sucedido é ter havido alunos de inglês que não cederam o acesso ao portefólio, quer por esquecimento quer por opção própria. De acordo com a observação em sala de aula, todos os alunos, com exceção de um, trabalharam no seu portefólio em tempo de aula, podendo-se dizer que praticamente todos tinham um portefólio que podia ter sido partilhado com a professora.

Em nenhuma das disciplinas se encontrou um crescimento e uma melhoria lineares na escrita destes textos. Apesar disso, parâmetros como o Desenvolvimento temático, a Competência linguística e a Sociolinguística tiveram resultados estáveis e elevados em comparação com critérios como a Coerência e coesão, que se viam regularmente

lesados ao longo do processo de correção dos textos. Os alunos também revelaram, tendencialmente, dificuldade com vocabulário e gramática.

Entre as duas turmas, os alunos de espanhol mostraram-se mais colaborativos nos momentos de escrita, sendo, todavia, comum aos dois grupos os constrangimentos com a tecnologia. Para esta colaboração poderá ter contribuído o facto da natureza e nível de dificuldade dos textos pedidos a cada uma das turmas serem diferentes e, no caso de inglês, mais exigentes. Isto também faz com que a comparação das classificações resultantes da correção se justifique quando apenas de forma separada, uma vez que não seria homólogo comparar níveis e textos tão diferentes entre si.

Os dados anteriores permitiram responder às questões colocadas sobre as dificuldades que os alunos encontravam na escrita e nos processos de escrita enquanto as reflexões evidenciaram à questão sobre o impacto do portefólio. Estas últimas foram também dos métodos de recolha de dados que mais entendimento direto trouxeram sobre o que estava a ser a experiência e perceção dos alunos quanto ao trabalho por eles realizado e ao portefólio em si. Nas duas turmas é possível acompanhar estes pontos de vista que evidenciam, sobretudo, resultados positivos e uma noção de melhoria ou, pelo menos, de consciencialização relativamente ao desempenho individual. Do mesmo modo, é comum às duas turmas a avaliação positiva que fazem do portefólio como ferramenta para desenvolver a competência escrita e a vontade da maioria em continuar a trabalhar com ele.

Por último, e face ao exposto previamente, é possível retroceder ao enquadramento teórico e perceber que muitos dos resultados seguiram a mesma linha e comprovaram o que diversos autores tinham estudado e descoberto. Nomeadamente, que o domínio da produção escrita não é linear e intuitivo e tem de ser continuamente trabalhado e avaliado segundo as diferentes variáveis do contexto e do aluno individualmente, como referido por autores como Bazerman et al. (2017) e Graham (2019) no capítulo 2 deste relatório.

De igual modo, muito do que havia sido referido em relação ao portefólio, relativamente a benefícios e constrangimentos, foi corroborado durante a investigação. Tanto aspetos

relativos à documentação e acompanhamento da própria evolução (Pujolà, 2019; Sharps, 1997), ao diálogo que cria entre professores e alunos (Pujolà, 2019), à identificação de pontos fortes e fracos e do desenvolvimento da reflexão (Chang, 2019) e pensamento crítico (González, 2019; Ash, 2009; Pujolà, 2019), como também em relação ao trabalho acrescido que abarca para as professoras (Pujolà, 2019; Pinter, 2006) e à necessidade de literacia e competências digitais (Ghany & Alzouebi, 2019).

5. Considerações Finais

A realização deste projeto de investigação-ação permitiu explorar a hipótese do portefólio digital como ferramenta de auxílio ao desenvolvimento da CE, identificar os aspetos linguísticos que trazem mais desafios aos alunos e perceber, inclusive, de que forma o uso do portefólio nestes moldes impactou os alunos. Quanto à principal pergunta de investigação, pode ser complexo dar uma resposta exata devido às várias limitações com que o projeto se deparou.

Olhando para todos os dados recolhidos e segundo o que foi observado e analisado, é possível deduzir que o portefólio digital pode ter ajudado os alunos, de forma geral, quanto à sua CE, tendo potencial, se desenvolvido consistentemente, para o atingir de forma mais ampla e efetiva. Observou-se que as dificuldades quanto à escrita se prendem principalmente com a gramática e a estrutura textual e que a impressão com que os alunos ficam em relação ao portefólio é maioritariamente positiva, apesar das diferentes limitações que estão associadas ao uso da tecnologia. Além disso, esta ferramenta cativa os alunos pelo facto de ser diferente, evadir a rotina a que estão habituados e por incentivar algum cunho pessoal enquanto é estimulante também pelas opções de personalização.

Ainda assim, as melhorias e os resultados positivos não podem exclusivamente ser atribuídos a este projeto, uma vez que este ocupou uma pequena percentagem do trabalho que os alunos desenvolveram durante todo o ano letivo e com as respetivas professoras, outros estagiários e outras iniciativas.

Apesar de os resultados terem sido positivos e promissores, há, como suprarreferido, limitações com que a investigação se deparou. Primordialmente, os moldes em que opera o próprio estágio curricular podem restringir muito do espaço de manobra de um projeto de investigação-ação e este, particularmente complexo e detalhado dada a quantidade de variáveis e dados, foi diretamente afetado por essas restrições, nomeadamente de tempo.

Posteriormente, as limitações prendem-se também com o contexto no centro de estágio e dentro das turmas. Houve um acesso limitado ao número de portefólios na disciplina

de inglês, o que impediu a análise do número máximo de textos que poderia ter sido alcançado e teria melhorado a precisão dos resultados e a relevância da investigação; e o investimento não foi o mesmo por parte de cada aluno, o que pode ser uma das poucas desvantagens de fazer um portfólio individual.

Sendo utilizado na modalidade partilhada ou pública, o portfólio poderia ser proveitoso no sentido de fornecer aos discentes acesso aos trabalhos uns dos outros e poderem, desta forma, perceber o que os colegas estão a fazer e como o fazem, abrindo portas à aprendizagem colaborativa ou entre pares, principalmente no que respeita aos alunos com mais dificuldades na escrita.

Com um portfólio partilhado ou público, os alunos, por se sentirem mais expostos, sendo que poderiam ser vistos por terceiros, poderia levar a que tomassem esta proposta com mais seriedade. Para além disso, por falha do material ou recursos necessários para acesso pleno ao portfólio, alguns dos estudantes não escreviam no portfólio e sim em papel, não copiando posteriormente para a plataforma e não a mantendo atualizada.

Sendo um projeto que se demonstrou promissor, existem aspetos que poderão, no futuro, ser mais bem desenvolvidos ou até considerando novas vertentes a adotar. Incluir o portfólio como elemento de avaliação, no caso de não o ser, como em espanhol, seria uma forma de inovar os meios tradicionalmente usados, tornando-o diferente para os alunos e permitindo uma personalização da avaliação.

O alargamento do portfólio a outros modos de comunicação que não exclusivamente o escrito, aumenta também as possibilidades de avaliação e, mais uma vez, de inclusão dos alunos com mais dificuldades numa certa competência. Além disso, permite dar-lhes acesso a uma plataforma onde podem acompanhar o seu progresso na língua estrangeira e desenvolver diferentes tipos de projetos que fiquem armazenados e facilmente acessíveis.

No que concerne a estagiária, este projeto de investigação-ação abriu as portas do mundo da investigação docente e permitiu entender a sua importância para a melhoria da prática, já que deu a oportunidade de enfrentar e conhecer diretamente os desafios,

as dificuldades e os imprevistos que acarreta, bem como as decisões que uma docente toma a cada momento em virtude disto. Sobre este impacto nos professores, Pinter (2006) afirma:

(...) most teachers reflect on what they and their learners are doing and why, and thus continuously explore their own classrooms and their own practice. (...) informal explorations, if undertaken on a systematic basis, can naturally lead teachers to engage in classroom research to discover more about themselves, their learners, and the complexities of their classrooms. (p.143)

Embora esta investigação não possa gerar resultados lineares e significativos dadas as suas limitações e pequena escala, este foi um projeto que fez a diferença nos alunos das turmas em que foi aplicado e que, de diversas formas, os ajudou e motivou, tendo, além disso, criado um espaço de partilha que permitiu uma abertura e um vínculo maior entre a professora e os estudantes, conseguido através da reflexão e do *feedback*.

Bibliografia

- Alpalhão, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]. Repositório Da Universidade De Évora.
<http://hdl.handle.net/10174/11416>
- Altrichter, H. et al. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization*, 9(3), 125–131. <https://doi.org/10.1108/09696470210428840>
- Ash, S. L. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of Critical reflection in Applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 01(Fall), 25–48. https://doi.org/10.57186/jalhe_2009_v1a2p25-48
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: a dimensão textual* (1st ed.). Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://www.aveordemsantiago.pt/pdfs/novos_programas/lp/primeiro_ciclo/o_ensino_da_escrita_a_dimensao_textual.pdf
- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K., Murphy, S., Rowe, D. W., & Schleppegrell, M. J. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351–360.
<https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/880q3/taking-the-long-view-on-writing-development>
- Bean, J. C., & Melzer, D. (2021). *Engaging ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. John Wiley & Sons.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2013). *The Psychology of Written Composition*. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>

- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Cassany, D., & Del Toro, A. G. (1999). *Recetas para escribir*. Editorial Plaza Mayor.
- Chang, B. (2019). Reflection in learning. *Online Learning*, 23(1).
<https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1447>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Cotta, R. M. M., & Da Costa, G. D. (2016). Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. *Interface*, 20(56), 171–183.
<https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1303>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2nd ed.). Almedina.
- Da Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana De Sociologia*, 12, 77–99. <https://doi.org/10.4000/ras.740>
- Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Espanhol Formação Específica - Iniciação. 10º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_e_spanhol_f_geral_inic.pdf
- Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Inglês Formação Geral - Continuação. 11º ano*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_in_gles_f_geral_cont.pdf

Escola Secundária de Penafiel. (2023). *Ata da Reunião de Avaliação de Conselho de Turma*.

Não Publicado.

Ghany, S. A., & Alzouebi, K. (2019). Exploring teacher perceptions of using e-portfolios in public schools in the United Arab Emirates. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 180. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.180>

González, H. T. (2019). Recursos digitales para la elaboración de e-portafolios educativos. *Sincronía*, xxiii(75), 328–362. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxiii.n75.17a19>

Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732x18821125>

Hill, M. M., & Hill, A. (2012). Investigação por questionário. Sílabo eBooks. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8497>

Infopédia. (n.d.). *Observar*. Dicionário Infopédia Da Língua Portuguesa. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/observar>

Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE) (2023). Exames Final Nacional de Espanhol. Prova 547, 1.ª Fase, Ensino Secundário. Critérios de Classificação (Componente Escrita da Prova). https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/07/EX-Esp547-F1-2023-CC-VD_net.pdf

Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE) (2023). Exames Final Nacional de Inglês. Prova 550, 1.ª Fase, Ensino Secundário. Critérios de Classificação (Componente Escrita da Prova). https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/07/EX-Ing550-F1-2023-CC-VD_net.pdf

- Laksmi, E. D. (2006). "Scaffolding" students' writing in EFL Class: Implementing Process Approach. *TEFLIN Journal*, 17(2), 144–156.
<https://journal.teflin.org/index.php/journal/article/view/66>
- Lam, R. C. K. (2020). E-Portfolios: What We Know, What We Don't, and What We Need to Know. *RELC Journal*, 54(1), 208–215. <https://doi.org/10.1177/0033688220974102>
- Lin, Y., Wen, M., Jou, M., & Wu, D. W. (2014). A cloud-based learning environment for developing student reflection abilities. *Computers in Human Behavior*, 32, 244–252.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.014>
- Maftuna, N. (2022). The importance and advantages of learning a second language. *Proceedings of International Educators Conference*, 1(3), 53–57.
<https://econferenceseries.com/index.php/iec/article/view/667>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- McDonough, J., & McDonough, S. (2014). Research methods for English language teachers. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781315832548>
- Morais, A. M., & Pestana Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa De Educação*, 20(2), 75–104.
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37420204.pdf>

- Oliveira, A. C. R. P. D. (2018). *(Re)pensando a avaliação: uma etnografia sobre o uso do portfólio na aula de língua portuguesa no ensino fundamental*.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192938>
- Öztürk, H., & Çeçen, S. (2007). The Effects of Portfolio Keeping on Writing Anxiety of EFL Students. DergiPark (Istanbul University).
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9926/122810>
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners: An Accessible Guide to the Theory and Practice of Teaching English to Children in Primary Education*. Oxford University Press.
- Pujolà, J. T. (2019). *El Portafolio Digital en la Docencia Universitaria*. Ediciones Octaedro, S.L.
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/06/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>
- Selvaraj, M., & Aziz, A. A. (2019). Systematic Review: Approaches in Teaching Writing Skill in ESL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v8-i4/6564>
- Sharps, J. E. (1997). Teaching and learning in an era of change. *Proceedings Frontiers in Education 1997, 27th Annual Conference, November 5-8, Pittsburgh, Pennsylvania. Saturday sessions*.
<https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=644856>
- Synodinos, N. E. (2003). The “art” of questionnaire construction: some important considerations for manufacturing studies. *Integrated Manufacturing Systems*, 14(3), 221–237. <https://doi.org/10.1108/09576060310463172>

Zaare, M. (2013). An Investigation into the Effect of Classroom Observation on Teaching Methodology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 605–614.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.099>

Anexos

Anexo 1 – Questionário

19/04/2024, 15:46

O portfólio digital escrito na aula de língua estrangeira

O portfólio digital escrito na aula de língua estrangeira

O presente questionário realiza-se no âmbito da elaboração do relatório de estágio realizado pela professora estagiária Leonor Machado do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

O questionário procura recolher dados acerca da realização de um portfólio digital de textos escritos na aula de línguas estrangeiras e como esse portfólio ajuda ao desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

Os alunos devem responder a todas as questões com honestidade.

A recolha e tratamento de dados são realizados, exclusivamente, para fins de análise qualitativa e quantitativa dos mesmos.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. 1. Indica o teu ano de escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

☐ 10º ano

☐ 11º ano

2. 2. Já estavas familiarizada/o com a plataforma usada para o portfólio? (Google Sites) *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, já tinha usado.

☐ Não, foi a primeira vez que usei.

<https://docs.google.com/forms/d/18IWVgGcc6CTTmyfCpFhzrxn5L2c6TFb3HXTbB2NqYTY/edit>

1/9

3. 3. Durante este ano letivo, em que disciplinas desenvolveste um portfólio? *
- (Podes seleccionar mais do que uma resposta.)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Português
- ☐ Filosofia
- ☐ Educação física
- ☐ Matemática A
- ☐ Físico-química
- ☐ Biologia e Geologia
- ☐ História A
- ☐ Geografia A
- ☐ Inglês
- ☐ Espanhol
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outra: _____

4. 4. Em que disciplina realizaste o portfólio com a professora Leonor? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Inglês
- ☐ Espanhol

5. 5. De modo geral, como avaliarias a experiência da realização do portfólio durante este ano letivo na disciplina indicada acima? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Positiva
- ☐ Negativa

6. 6. Dentro dos textos pedidos em aula durante todo o ano letivo, quantos conseguiste completar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não fiz quase nenhum. *Avançar para a pergunta 7*
- ☐ Comecei alguns mas não terminei. *Avançar para a pergunta 8*
- ☐ Comecei todos mas não terminei *Avançar para a pergunta 8*
- ☐ Comecei e terminei só alguns. *Avançar para a pergunta 8*
- ☐ Comecei e terminei quase todos. *Avançar para a pergunta 9*

6.1 Pensa nos textos que não fizeste.

7. Porque motivo/os não fizeste? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não me apeteceu.
- ☐ Não gosto de escrever.
- ☐ Estava cansada/o.
- ☐ Não sabia o que escrever.
- ☐ Não percebi o que era para fazer.
- ☐ Outra: _____

Avançar para a pergunta 9

6.2 Pensa nos textos que começaste e não terminaste.

8. Porque motivo/os não terminaste? *

(Podes seleccionar mais do que uma resposta.)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não tive tempo.
- ☐ Não me apeteceu.
- ☐ Não sabia o que escrever.
- ☐ Não gosto de escrever.
- ☐ Não gostei do que era para fazer.
- ☐ Não achei que me fosse ensinar nada.
- ☐ Outra: _____

*Avançar para a pergunta 9*9. 7. Realizaste a reflexão intermédia escrita sobre o teu portefólio? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim e terminei *Avançar para a pergunta 13*
- ☐ Sim mas não terminei *Avançar para a pergunta 13*
- ☐ Não realizei *Avançar para a pergunta 12*

10. 7.1 Realizaste a reflexão final escrita sobre o teu portefólio? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim e terminei *Avançar para a pergunta 13*
- ☐ Sim mas não terminei *Avançar para a pergunta 13*
- ☐ Não realizei *Avançar para a pergunta 12*

11. 7.2 Se respondeste "sim mas não terminei" a alguma das duas perguntas anteriores, porque não terminaste?

(Podes seleccionar mais do que uma resposta.)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não me apeteceu.
☐ Não sabia como fazer.
☐ Não tive tempo.
☐ Não gosto de escrever.
☐ Não sabia o que escrever.
☐ Não me pareceu útil.
☐ Outra: _____

12. 7.3 Porque motivo/os não realizaste a reflexão?

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não me apeteceu.
☐ Não sabia como fazer.
☐ Não tive tempo.
☐ Não gosto de escrever.
☐ Não contava para a avaliação.
☐ Outra: _____

13. 8. Pensa nos textos que escreveste ao longo do ano. Sentes que houve evolução da tua competência escrita? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Avançar para a pergunta 15*
☐ Não *Avançar para a pergunta 14*

14. 8.1 Selecciona o motivo pelo qual não sentes que houve evolução. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não escrevi nenhum texto.
- ☐ Não escrevi textos suficientes para ver a evolução.
- ☐ Não me esforcei.
- ☐ Usei/copiei de uma ferramenta de tradução.
- ☐ Não tinha conhecimentos suficientes.
- ☐ Tenho dificuldade em desenvolver a expressão escrita.
- ☐ Outra: _____

Avançar para a pergunta 16

15. 8.2 Selecciona os aspetos em que sentiste melhorias. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Expandi o vocabulário.
- ☐ Escrevi frases mais complexas.
- ☐ Conectei melhor diferentes frases.
- ☐ Desenvolvi detalhadamente as ideias.
- ☐ Fui mais criativa/o.
- ☐ Estava mais motivada/o.
- ☐ Outra: _____

Avançar para a pergunta 16

16. 10. Que aspetos consideras terem sido positivos sobre o portfólio? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Fiquei mais consciente das minhas competências escritas.
- ☐ Tive um espaço individual onde me expressar.
- ☐ Pude utilizar ferramentas digitais.
- ☐ Tive um sítio onde reunir os meus trabalhos escritos.
- ☐ Foi algo diferente.
- ☐ Outra: _____

17. 11. Que aspetos dificultaram a realização do portfólio? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ A conexão à internet na sala de aula.
- ☐ Ter de trazer o computador para a escola.
- ☐ Utilização das funcionalidades da plataforma (google sites).
- ☐ A plataforma (google sites).
- ☐ Falta de tempo.
- ☐ Não gostar/querer escrever.
- ☐ Não saber o que escrever.
- ☐ Não tive dificuldades.
- ☐ Outra: _____

18. 12. Achas que a realização de um portfólio digital escrito pode ser uma ferramenta útil na aprendizagem de uma língua estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Avançar para a pergunta 19
- ☐ Não Avançar para a pergunta 20

19. 12.1 Porque acreditas ser uma ferramenta útil? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Permite desenvolver a escrita de uma maneira diferente.
- ☐ Permite utilizar e conhecer novas ferramentas digitais.
- ☐ Permite ganhar consciência das próprias competências escritas.
- ☐ Permite acompanhar/verificar a evolução das competências escritas.
- ☐ Permite ser mais criativa/o.
- ☐ Motiva a escrever mais.
- ☐ Permite organizar melhor o meu trabalho.
- ☐ Outra: _____

20. 13. Gostarias de continuar a realizar um projeto de portfólio em aulas de língua * estrangeira?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

21. 14. Queres acrescentar algo sobre a tua experiência com este portfólio nas aulas?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 2 – Critérios de avaliação dos textos de inglês

2. 40 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
Competências Pragmáticas	Desenvolvimento Temático	3 – Redige um texto, respeitando globalmente o tema proposto. – Apresenta 3 razões, ilustrando com 2 ou 3 exemplos.	12
		2 – Redige um texto, respeitando globalmente o tema proposto. – Apresenta: • 2 razões, ilustrando com 1 ou 2 exemplos; OU • 3 razões, sem ilustrar com exemplos ou ilustrando com 1 exemplo.	8
		1 – Redige um texto, respeitando, ainda que parcialmente, o tema proposto. – Apresenta: • 2 razões, sem exemplos; OU • 1 razão, ilustrando com 1 exemplo.	4
	Competência Discursiva	4 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. – Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores variados e de uso menos corrente (como <i>furthermore</i> , <i>nevertheless</i> , <i>as a result</i> , etc.); • cadeias de referência, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos bem organizados.	8
		3 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente, podendo apresentar pontualmente pequenas imprecisões. – Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores variados e de uso corrente (como <i>although</i> , <i>however</i> , etc.); • cadeias de referência, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos razoavelmente organizados.	6
		2 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma nem sempre coerente. – Utiliza, embora nem sempre com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores pouco variados, simples, mas adequados (como <i>and</i> , <i>but</i> , <i>because</i> , etc.); • cadeias de referência nem sempre adequadas, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos razoavelmente organizados.	4
		1 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente. – Utiliza, embora o faça sistematicamente com pouca eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores pouco variados, simples e nem sempre adequados (como <i>and</i> , <i>but</i> , <i>because</i> , etc.); • cadeias de referência sistematicamente pouco adequadas, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos mal organizados ou inexistência de parágrafos.	2
	Competência Funcional	3 – Respeita o tipo de texto solicitado (texto de opinião) e cumpre as intenções comunicativas previstas.	8
		2 – Respeita o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre as intenções comunicativas previstas.	5
		1 – Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita o tipo de texto solicitado OU cumpre as intenções comunicativas previstas.	3

(Continua na página seguinte)

(Continuação)

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
Competências Linguística e Sociolinguística	4	–Redige um texto, apresentando variedade de recursos linguísticos, sem incorreções ou com incorreções ocasionais não impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	12
	3	–Redige um texto, apresentando alguma variedade de recursos linguísticos, com algumas incorreções não impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	9
	2	–Redige um texto, apresentando pouca variedade de recursos linguísticos, com incorreções sistemáticas não impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	6
	1	–Redige um texto, apresentando recursos linguísticos limitados, com incorreções impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	3

Anexo 3 – Critérios de avaliação dos textos de espanhol

2. 40 pontos

Parâmetros		Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação	
Competências Pragmáticas	Competência Discursiva	Desenvolvimento Temático	3	– Redige um texto, respeitando o tema proposto. – Apresenta informação sobre os três aspetos solicitados.	12
			2	– Redige um texto, respeitando o tema proposto. – Apresenta informação sobre dois dos aspetos solicitados.	8
			1	– Redige um texto, respeitando parcialmente o tema proposto. – Apresenta informação sobre um dos aspetos solicitados.	4
		Coerência e Coesão	3	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. – Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual.	8
			2	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma nem sempre coerente. – Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual.	5
			1	– Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente, com muitas repetições e/ou paráfrases. – Utiliza, com pouca eficácia, mecanismos de coesão textual.	3
	Competência Funcional	3	– Respeita o tipo de texto solicitado (expositivo/narrativo) e cumpre as intenções comunicativas previstas (expor, contar, descrever, explicar, entre outras).	8	
		2	– Respeita o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre as intenções comunicativas previstas.	5	
		1	– Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita o tipo de texto solicitado OU cumpre as intenções comunicativas previstas.	3	
Competências Linguística e Sociolinguística	3	– Redige um texto, apresentando um repertório variado de recursos linguísticos elementares, sem incorreções ou com incorreções ocasionais em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	12		
	2	– Redige um texto, apresentando um repertório limitado de recursos linguísticos elementares, com algumas incorreções em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	8		
	1	– Redige um texto, apresentando um repertório muito limitado de recursos linguísticos elementares, com muitas incorreções em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	4		