

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE INGLÊS

O uso de tarefas colaborativas e momentos de reflexão, apoiados pelo Padlet, no desenvolvimento da autonomia dos alunos

Diogo Alexandre Coutinho Rebelo

M

2025



Diogo Alexandre Coutinho Rebelo

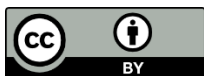
O uso de tarefas colaborativas e momentos de reflexão, apoiados pelo Padlet, no desenvolvimento da autonomia dos alunos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, orientado pelo Professor Doutor Carlos Júlio Lindade Rodrigues

e coorientado pelo Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

*Ao meu avô, o meu primeiro professor, que partiu
antes de poder ver a conclusão deste percurso.*

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Gráficos.....	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução.....	15
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	18
1.1. Caracterização do contexto educativo	18
1.1.1. Escola Secundária de Ermesinde	18
1.1.2. Caracterização das turmas.....	20
1.1.2.1.A turma do 11º ano de Inglês	21
1.1.2.2.A turma do 11º ano de Português	24
1.2. Identificação do tema de investigação-ação	26
2.Enquadramento teórico	30
2.1. Autonomia	31
2.2. Autorreflexão.....	37
2.3. Modelo <i>Head, Heart, and Hands</i> (3Hs)	41
2.4. Trabalho colaborativo	43
2.5. Padlet.....	46
2.6. Síntese	49
3.Plano de ação	50
3.1. Metodologia de análise de dados	51
3.2. Inglês.....	52
3.2.1. 1º ciclo de investigação	53
3.2.1.1.Dados recolhidos no 1º ciclo de investigação.....	54
3.2.2. 2º ciclo de investigação	59
3.2.2.1.Dados recolhidos no 2º ciclo de investigação.....	60
3.3. Português.....	67

3.3.1. 1º ciclo de investigação	67
3.3.1.1.Dados recolhidos no 1º ciclo de investigação.....	69
3.3.2. 2º ciclo de investigação	72
3.3.2.1.Dados recolhidos no 2º ciclo de investigação.....	74
3.4. Discussão dos resultados.....	82
Considerações Finais	88
Referências Bibliográficas	91
Anexos.....	97
Anexo I: Inquérito por questionário sobre os hábitos de estudo dos alunos (respostas da turma de Inglês)	98
Anexo II: Inquérito por questionário sobre os hábitos de estudo dos alunos (respostas da turma de Português)	107
Anexo III: Mural da turma de Inglês no Padlet.....	116
Anexo IV: Instruções para o trabalho <i>Creating a Product</i> e para o <i>Reflective Journal</i> (1º ciclo de investigação)	117
Anexo V: Rúbrica de avaliação do trabalho <i>Creating a Product</i>	121
Anexo VI: Tabela de categorização das reflexões dos alunos.....	122
Anexo VII: Instrução para o <i>Reflective Journal</i> (2º ciclo de investigação)	123
Anexo VIII: Instrução para o trabalho <i>Future Jobs</i>	124
Anexo IX: Inquérito por questionário sobre autonomia (respostas da turma de Inglês)	125
Anexo XI: Tabela de categorização das reflexões dos alunos após a implementação do modelo 3Hs	135
Anexo XII: Cálculo do alfa de Cronbach para as respostas da turma de Inglês ao questionário sobre autonomia	136
Anexo XIII: Mural da turma de Português no Padlet	137
Anexo XIV: Instrução para o trabalho <i>Episódios da Vida Romântica</i>	138
Anexo XV: Rúbrica de avaliação do trabalho <i>Episódios da Vida Romântica</i>	139
Anexo XVI: Instrução para o <i>Diário Reflexivo</i> (2º ciclo de investigação).....	140
Anexo XVII: Guião de leitura do poema “Ideal”, de Antero de Quental (alvo de reflexão no <i>Diário Reflexivo</i>)	141
Anexo XVIII: Ficha de Compreensão do Oral sobre o poema “O Palácio da Ventura”, de Antero de Quental (alvo de reflexão no <i>Diário Reflexivo</i>)	142

Anexo XIX: Ficha de Educação Literária e Gramática sobre o poema “Acordando”, de Antero de Quental (alvo de reflexão no <i>Diário Reflexivo</i>)	143
Anexo XX: Instrução para o trabalho <i>Horas Mortas</i>	145
Anexo XXI: Inquérito por questionário sobre autonomia (respostas da turma de Português)	146
Anexo XXII: Rúbrica de avaliação do trabalho <i>Horas Mortas</i>	156
Anexo XXIII: Cálculo do alfa de Cronbach para as respostas da turma de Português ao questionário sobre autonomia.....	157
Apêndice.....	158
Apêndice 1: Poema “Horas mortas” (última parte de “O sentimento dum ocidental, de Cesário Verde)	159

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório 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 de atribuição de autoria 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 auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que 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.

Rio Tinto, 20 de setembro de 2025

Diogo Alexandre Coutinho Rebelo

Agradecimentos

À minha mãe, por me ter renovado a confiança nos momentos em que duvidei da minha capacidade de enfrentar este desafio e, especialmente, por todos os sacrifícios que tem vindo a fazer para que eu possa alcançar os meus objetivos.

Ao meu pai e à minha irmã, pelo apoio incondicional e pelos momentos de descontração, tão necessários para que voltasse ao trabalho com energias renovadas.

Aos meus avós, que considero uns segundos pais, por serem os pilares que sustentam a pessoa que sou hoje e por terem feito de tudo para que eu pudesse traçar este caminho, sempre com um grande sorriso.

À Esmeralda Vaz, pelo acompanhamento e pelos conselhos que me ofereceu desde antes da escolha desta profissão.

À professora Anabela Borges, pelo carinho, empatia, e confiança no meu potencial, visível na forma como me desafiou a melhorar continuamente.

À professora Emília Gonçalves, por me ter proporcionado diversas oportunidades de experimentar a profissão docente nas suas várias dimensões.

Ao professor Carlos Lindade, pelo entusiasmo demonstrado na formação de docentes e por me ter guiado na superação dos maiores obstáculos.

Aos professores Jorge Deserto e Damian Ross, cujo acompanhamento atento e crítico foi essencial para desenvolvimento da minha prática pedagógica.

Aos meus amigos da faculdade, em especial ao Bruno e ao Daniel, pelos momentos de partilha, interajuda e convívio.

À Bárbara, colega estagiária de Matemática, que se tornou uma amiga valiosa, pela partilha de momentos, desafios e conquistas ao longo desta jornada.

A todo o corpo docente da Escola Secundária de Ermesinde, que, desde o primeiro dia, me viu como um igual.

Finalmente, aos alunos de todas as turmas com que contactei, por me terem proporcionado uma das melhores experiências da minha vida.

Resumo

Nas últimas décadas, tem-se assistido a uma mudança gradual das correntes de ensino, que afastam o professor do centro da ação para lá colocarem o aluno. Este novo paradigma tem impulsionado práticas pedagógicas que estimulam a participação ativa dos alunos, tornando-os agentes centrais na construção de conhecimento e levando-os gradualmente a assumir a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Neste âmbito, o presente relatório tem como objetivo analisar o papel de tarefas colaborativas e momentos de reflexão, apoiados pelo Padlet e mediados pelo professor, no desenvolvimento da autonomia de alunos do 11º ano de Português como língua materna e de Inglês como língua estrangeira. Para tal, foram concebidos trabalhos de projeto em grupo que exigiam planificação conjunta, divisão de tarefas e gestão de tempo. Paralelamente, foram proporcionados aos alunos momentos de reflexão escrita que lhes permitiram analisar o seu processo de aprendizagem, identificando competências adquiridas, dificuldades enfrentadas e formas de as ultrapassar. Com a articulação destas duas estratégias executadas com recurso ao Padlet, plataforma digital que recolheu todas as produções dos alunos, procurou-se fomentar as capacidades de autorreflexão, tomada de decisões e autorregulação da aprendizagem, entendidas por Little (1991) como dimensões centrais da autonomia.

Após ter sido feita uma análise dos *posts* dos alunos no Padlet, constatou-se que a autorreflexão beneficiou de orientação estruturada, sobretudo com a implementação do modelo *Head, Heart, and Hands*, embora tenha sido encarada com alguma resistência. No entanto, a tomada de decisões foi condicionada pelo grau de liberdade efetivamente concedido e a autorregulação, embora tivesse estado presente, nem sempre foi encarada positivamente. Assim, concluiu-se que, a par de promover autonomia, é necessário levar os alunos a reconhecer a sua importância, para que tenham a motivação para assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: autonomia, autorreflexão, tarefas colaborativas, Padlet.

Abstract

In recent decades, there has been a gradual shift in educational approaches, shifting from a teacher-focused approach to a student-centred one. This new paradigm has driven pedagogical practices that encourage active student participation, making them central agents in the construction of knowledge and gradually leading them to take responsibility for their own learning process.

In this context, the present report aims to analyse the role of collaborative tasks and moments of reflection, supported by Padlet and mediated by the teacher, in the development of autonomy among year 11 students of Portuguese as a mother tongue and English as a foreign language. To this end, group project work was designed, requiring joint planning, task distribution, and time management. In parallel, students were given opportunities for written reflection that allowed them to analyse their learning process, identifying skills acquired, challenges faced, and strategies to overcome them. By combining these two strategies implemented through Padlet, a digital platform that gathered all student work, the aim was to foster self-reflection, decision-making, and self-regulation of learning, understood by Little (1991) as central dimensions of autonomy.

After analysing students' posts on Padlet, it was found that self-reflection benefited from structured guidance, particularly through the implementation of the *Head, Heart, and Hands* model, although it was met with some resistance. However, decision-making was conditioned by the degree of freedom actually granted, and self-regulation, while present, was not always perceived positively. Thus, it was concluded that, alongside promoting autonomy, it is necessary to make students recognise its importance so that they have the motivation to take responsibility for their own learning process.

Keywords: autonomy, self-reflection, collaborative tasks, Padlet.

Índice de Tabelas

TABELA 1 – CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA DOS TRABALHOS DOS ALUNOS DA TURMA DE INGLÊS NO ÂMBITO DO PROJETO <i>CREATING A PRODUCT</i>	56
TABELA 2 – CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA DOS TEXTOS DOS ALUNOS DA TURMA DE INGLÊS NO ÂMBITO DO PROJETO <i>FUTURE JOBS</i>	62
TABELA 3 – CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA DOS TRABALHOS DA TURMA DE PORTUGUÊS NO ÂMBITO DO PROJETO <i>EPISÓDIOS DA VIDA ROMÂNTICA</i>	70
TABELA 4 – CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA DOS TRABALHOS DA TURMA DE PORTUGUÊS NO ÂMBITO DO PROJETO <i>HORAS MORTAS</i>	76

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS A INGLÊS NO FINAL DOS 10º E 11º ANOS.....	23
GRÁFICO 2 – CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS A PORTUGUÊS NO FINAL DOS 10º E 11º ANOS.....	26
GRÁFICO 3 – CATEGORIZAÇÃO DAS REFLEXÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE INGLÊS NO PADLET NOS DIAS 03/04, 24/04 E 08/05	59
GRÁFICO 4 – CATEGORIZAÇÃO DAS REFLEXÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE INGLÊS NO PADLET NOS DIAS 15/05, 22/05 E 29/05	64
GRÁFICO 5 – CATEGORIZAÇÃO DAS REFLEXÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE PORTUGUÊS NO PADLET NOS DIAS 08/04 E 02/05	72
GRÁFICO 6 – CATEGORIZAÇÃO DAS REFLEXÕES DOS ALUNOS DA TURMA DE PORTUGUÊS NO PADLET NOS DIAS 09/05, 16/05 E 30/05	79

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
PIA	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
LM	LÍNGUA MATERNA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
3Hs	HEAD, HEART, AND HANDS
ESE	ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
AEE	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária de Ermesinde, durante o ano letivo de 2024/2025, integrado no 2º ano do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Durante o referido estágio, foi desenvolvido o projeto de investigação-ação (PIA) sobre o qual se debruça este documento, junto de duas turmas do 11º ano: uma de Inglês e outra de Português.

O professor estagiário deu início à sua atividade na instituição de ensino quando compareceu na Reunião Geral de Professores que introduziu o ano letivo, no dia 9 de setembro de 2024, e nas Jornadas Pedagógicas do Agrupamento, um conjunto de formações para docentes e não-docentes realizadas nos dias 9 e 10 de setembro. O percurso do mesmo concluiu-se nos dias 9 e 11 de junho de 2025 com a participação em reuniões de Conselho de Turma antes da realização dos exames nacionais, marcando o culminar de uma experiência formativa intensa e abrangente, que incluiu atividades que iam para além do que o estágio pedagógico exigia e que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem do professor em formação. A mencionada experiência foi de tal modo marcante que o professor estagiário, de livre vontade, retornou à escola no dia 15 de julho para, por um lado, saber as classificações nos exames nacionais dos alunos com os quais contactou e, por outro, reencontrar alguns deles uma última vez, numa espécie de “epílogo” desta viagem.

No decorrer das primeiras aulas do ano letivo, o professor estagiário dedicou-se à observação das turmas a cargo das professoras orientadoras com o objetivo de traçar um perfil para cada, identificando competências consolidadas e dificuldades recorrentes. Com base na observação realizada, foi identificada uma problemática relacionada com as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (doravante PASEO) que se tornou particularmente evidente numa turma de Inglês e noutra de Português. O professor estagiário notou uma acentuada falta de autonomia por parte dos alunos, tanto na realização de tarefas em sala de aula como na

gestão do trabalho individual fora do espaço letivo. Esta limitação manifestava-se na dificuldade em iniciar ou concluir atividades sem orientação constante do professor e na ausência de estratégias de autorregulação da aprendizagem, como a revisão crítica dos próprios erros ou a organização do estudo. Tal constatação, aliada à presença cada vez mais notória do digital no mundo em que vivemos, levou ao desenvolvimento de um PIA que visava responder à seguinte questão: *Que impacto tem um conjunto de tarefas colaborativas e momentos de autorreflexão, concebidos e mediados pelo professor com recurso ao Padlet, no desenvolvimento da autonomia dos alunos nas aulas de Português e de Inglês?*

Com vista a responder a esta pergunta de partida, conceberam-se tarefas que implicavam simultaneamente a colaboração entre alunos e o trabalho autónomo, entendido não como trabalho isolado, mas sim como autorregulado no seio de dinâmicas coletivas. Por outras palavras, procurou-se que os alunos conseguissem colaborar para atingir objetivos com pouco ou nenhum apoio do professor. Importa salientar que, face às diferenças estruturais e metodológicas entre o ensino da língua materna (LM) e o da língua estrangeira (LE), a configuração das tarefas desenvolvidas em cada uma das turmas assumiu formatos distintos. Paralelamente a estas tarefas, solicitou-se aos discentes que redigissem, semanalmente, uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, com o intuito de promover a autorreflexão enquanto componente fundamental do desenvolvimento da autonomia. Tanto as tarefas colaborativas como as reflexões semanais foram colocadas no Padlet, que serviu não só como um instrumento de recolha de dados, mas também como um meio de partilha dos trabalhos e das reflexões entre colegas, de modo a promover a aprendizagem conjunta.

Visando concretizar aquilo que se constituem como os moldes de um PIA, o primeiro capítulo deste relatório consistirá numa caracterização pormenorizada do contexto em que foi realizada a intervenção, começando no geral, isto é, a instituição de ensino, e terminando no particular, ou seja, as duas turmas. Seguidamente, será explicitado como as características deste contexto conduziram à seleção do tema da investigação.

O segundo capítulo dedicar-se-á à revisão de literatura e terá como objetivo fundamentar teoricamente a intervenção pedagógica desenvolvida. Para tal, serão explorados conceitos-chave diretamente relacionados com a problemática identificada, nomeadamente a autonomia do aluno, entendida como a capacidade de o mesmo gerir o próprio processo de aprendizagem de forma responsável e ativa, e a autorreflexão, enquanto dimensão fundamental dessa mesma autonomia. Abordar-se-á, ainda, o modelo *Head, Heart, and Hands* (3Hs), cuja articulação entre cognição, emoção e ação procurou orientar as reflexões escritas pelos alunos ao longo da intervenção. Além disso, será apresentado o trabalho colaborativo como metodologia potenciadora do envolvimento dos alunos e do desenvolvimento de competências transversais. Finalmente, no plano instrumental, será analisado o papel do Padlet enquanto ferramenta digital facilitadora da organização e partilha do trabalho dos alunos.

No terceiro capítulo, será descrito o plano de ação levado a cabo junto das duas turmas, começando pela de Inglês e terminando com a de Português. Assim, serão explicitadas as instruções dadas aos alunos para a realização das tarefas propostas e os objetivos que se pretendeu atingir com as mesmas. A descrição do plano de ação estará dividida nos dois ciclos que compuseram a investigação, sendo o segundo ajustado à reflexão feita após a concretização do primeiro. Seguidamente, serão apresentados os dados recolhidos junto de cada uma das turmas através da análise documental dos contributos dos alunos no Padlet, da observação direta do desempenho dos mesmos e do questionário realizado na plataforma Google Forms sobre o impacto destas tarefas na autonomia dos alunos. Por fim, esses dados serão analisados e discutidos na última secção do capítulo.

Para concluir o relatório, serão retiradas conclusões relativamente à forma como esta estratégia pode ou não ter desenvolvido a autonomia dos alunos na sala de aula de LM e de LE, dando-se assim uma resposta à pergunta de pesquisa que orientou a investigação. Além disso, serão expostas as principais limitações do estudo e apresentados possíveis caminhos para investigação futura.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

Para que um PIA possa ser eficaz, devem ser tomadas em conta as características do contexto em que este se insere. Esta necessidade torna-se mais pronunciada quando o projeto é desenvolvido em sala de aula, uma vez que o modelo de investigação-ação num âmbito pedagógico implica que o professor/investigador identifique, examine e responda às necessidades dos alunos (Hurst, 2018). Por conseguinte, neste capítulo, proceder-se-á, primeiramente, à caracterização física e sociodemográfica do estabelecimento de ensino onde foi realizado o estágio pedagógico e, em segundo, à caracterização das duas turmas que foram alvo desta intervenção. Finalmente, após ter sido clarificado todo o contexto de intervenção, será apresentada a questão que orientou todo o projeto, bem como os elementos que levaram à sua formulação.

1.1. Caracterização do contexto educativo

O presente PIA, que decorreu ao longo do ano letivo de 2024/2025, foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde. A caracterização do contexto educativo onde teve lugar a intervenção pedagógica incluirá a descrição física e sociodemográfica da instituição escolar, a explicitação dos valores orientadores do agrupamento em que a escola se insere e a definição dos perfis das turmas nas quais se interveio.

1.1.1. Escola Secundária de Ermesinde

A Escola Secundária de Ermesinde (doravante ESE) fica situada na Praceta Dom António Ferreira Gomes, na freguesia de Ermesinde, concelho de Valongo, distrito do Porto. A escola encontra-se bem servida em termos de transportes públicos, estando localizada perto da Estação Ferroviária de Ermesinde, que também faz ligação intermodal com treze linhas de autocarros geridas pelas operadoras STCP e UNIR. Por um lado, as três linhas de comboios suburbanos vão do Porto até Braga, Guimarães ou Marco de Canaveses, e vice-versa. Por outro, os percursos de autocarros abrangem os municípios do Porto, Matosinhos, Valongo e Maia. A ESE configura-se como uma instituição pública de ensino e corresponde à sede administrativa do Agrupamento de Escolas de Ermesinde (doravante AEE), que inclui ainda a EB2/3 Dom António Ferreira Gomes, a EB1/JI de Sampaio, a EB1/JI da Gandra e a EB1/JI da Bela.

No que toca à filosofia escolar, de acordo com o *Projeto Educativo do AEE* (AEE, 2021), o principal objetivo do agrupamento consiste na criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao envolvimento, proporcionando aos alunos as condições ideais para uma experiência educativa de elevada qualidade. A escola pretende promover o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos ativos, responsáveis e autónomos, que valorizam o pensamento crítico e o respeito pelos valores democráticos e pela diversidade. Com o intuito de refletir estes ideais, o AEE adotou o lema “Conhecimento e Humanismo”. A ética, a solidariedade, a igualdade e o respeito pela diversidade constituem os alicerces da missão da escola, que ambiciona constituir-se como uma comunidade educativa alinhada com as necessidades da sociedade, pautando-se pelos princípios do rigor, da equidade, da eficiência e da responsabilidade, bem como pela cooperação, criatividade e autonomia.

A população escolar é constituída por alunos do 5º ao 12º ano. No que toca ao ensino secundário, a escola conta com os quatro cursos científico-humanísticos definidos pelo Ministério da Educação, a saber: Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas, Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais. Além destes, ainda engloba quatro cursos profissionais: Curso Profissional Técnico/a de Eletrónica Médica, Curso Profissional Técnico/a de Design de Comunicação Gráfica, Curso Profissional Técnico/a de Ação Educativa e Curso Profissional Técnico/a de Gestão de Equipamentos Informáticos. Assim, constitui a única escola pública da cidade com ensino secundário regular e profissional. A população da ESE caracteriza-se ainda pela elevada heterogeneidade a diferentes níveis, tais como o socioeconómico e o racial, cuja diversidade aumentou principalmente devido à elevada imigração e à entrada de refugiados (AEE, 2021). Em termos geográficos, a ESE reúne alunos não só da cidade de Ermesinde, como também do restante do concelho de Valongo e dos concelhos limítrofes.

No que concerne à organização escolar, por decisão do Conselho Pedagógico do AEE, nas salas de aulas da ESE com uma dimensão que o possibilita, as mesas encontram-se dispostas em “ilhas” com vista a promover o trabalho colaborativo entre alunos. Nas salas de dimensão mais reduzida, as mesas estão dispostas em “U”, pelo que, nesta

escola, não é possível encontrar salas de aulas com a disposição tradicional em filas. Além disso, no agrupamento, o ano letivo encontra-se dividido em dois semestres e não três períodos, por consequência da medida implementada em 2019 que garante autonomia às escolas na escolha da calendarização do ano letivo. Finalmente, o AEE utiliza a plataforma Microsoft Teams, aliada ao Microsoft Outlook, como ferramenta principal de gestão das atividades pedagógicas, servindo como um meio de comunicação entre professores e alunos, prescrição de tarefas e partilha de materiais de apoio ao estudo.

Por fim, atualmente, a ESE tem 31 projetos e clubes ativos que visam desenvolver competências transversais nos alunos e promover o seu envolvimento ativo na vida escolar. Entre os projetos e clubes existentes, destacam-se o Projeto Acolher, o Eco-Escolas, o Clube de Programação e Robótica da ESE, o Projeto Ensinar a partilhar – “Do pouco se faz muito”, o Projeto Erasmus+, o Projeto DELF – “Diploma de Estudos na Língua Francesa”, o Projeto/Clube UBUNTU, o Parlamento dos Jovens e o Projeto 10 minutos a ler¹.

1.1.2. Caracterização das turmas

Durante o ano letivo de 2024/2025, o professor estagiário teve a oportunidade de contactar com um total de oito turmas. Na disciplina de Inglês, assistiu-se a aulas de duas turmas do 9º ano e de outras duas do 11º ano. No caso do Português, as três turmas com as quais o professor contactou estavam integradas no 11º ano de escolaridade. Além disso, o mesmo ainda assistiu e lecionou aulas a uma turma de Literatura Portuguesa, disciplina que deve ser lecionada por um professor de Português.

Assim, proceder-se-á à caracterização das duas turmas do 11º ano junto das quais foi realizada a intervenção, dando especial ênfase aos aspetos que levaram à escolha do tema a ser trabalhado. Esta descrição tem por base, principalmente, a observação das turmas, os diálogos com as professoras titulares no contexto de

¹ Caso seja do seu interesse, convida-se o leitor a ver todos os projetos e clubes da ESE através do seguinte endereço de link: <https://novo.aeermesinde.net/wp/projetos/>

seminário e as interações que o professor estagiário teve com as turmas em regime de docência partilhada e a solo.

1.1.2.1. A turma do 11º ano de Inglês

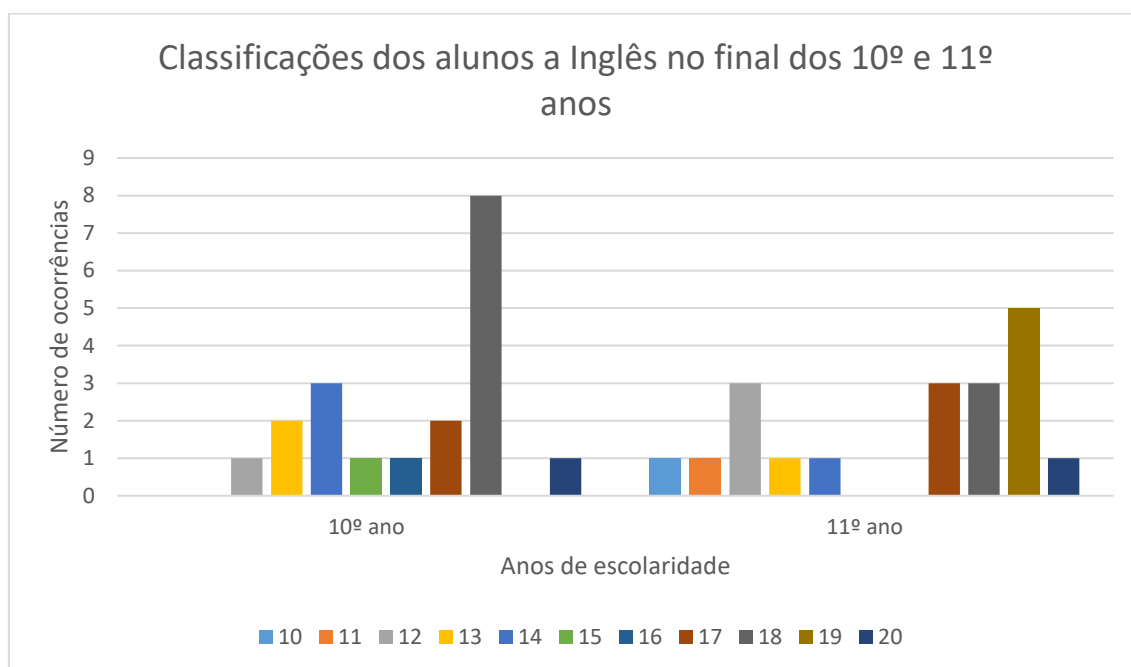
Esta turma, integrada no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, era constituída por 19 alunos, dos quais 13 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. As idades dos discentes, no início do ano letivo de 2024/2025, estavam compreendidas entre os 15 e os 17 anos, pelo que, no presente, se encontram entre os 16 e os 18 anos. A turma frequentava as aulas de Inglês às terças-feiras (das 11h05 às 11h55) e às quintas-feiras (das 10h00 às 11h55), num total de 150 minutos semanais.

Com base na observação das aulas ao longo do ano letivo, pôde-se depreender que esta turma se entregava frequentemente a conversas paralelas que prejudicavam o normal funcionamento das aulas, não tendo sido raras as ocasiões em que a professora titular teve de chamar determinados alunos à atenção para que fizessem silêncio. Contudo, na maioria das vezes, este método surtia efeitos num intervalo de tempo muito curto, uma vez que os alunos retomavam as conversas pouco depois de a professora prosseguir novamente com a aula. Aliada a esta atitude estava a elevada relutância da turma na realização das tarefas propostas, incluindo trabalhos de casa. Salvo raras exceções, a generalidade da turma escolhia ignorar as instruções da professora titular e do professor estagiário, preferindo ocupar o tempo de aula com outras atividades até receber uma ou mais advertências. Também a participação voluntária em aula era bastante reduzida, o que se compreende à luz das atitudes anteriormente descritas (não obstante, a taxa de acerto nas participações era elevada). Ao ouvir certos comentários dos alunos durante as aulas, o professor estagiário concluiu que esta atitude de resistência tinha duas grandes causas: em primeiro lugar, uma grande parte da turma tinha uma ideia exagerada da sua proficiência com a língua inglesa, pelo que percecionava o trabalho de aula como desnecessário para a aprendizagem; em segundo lugar, uma parte mais reduzida encontrava-se desmotivada para realizar as tarefas propostas por sentir que não tinha um nível de língua suficiente para acompanhar as aulas.

Outro aspeto negativo relacionado com a atitude da turma em sala de aula prendia-se com o uso constante e indevido do telemóvel. Aliás, uma das primeiras interações que o professor estagiário teve com a turma resultou deste facto. Na segunda aula do ano letivo, três alunos que se encontravam sentados na ilha mais próxima do professor foram vistos por este a usar o telemóvel enquanto os colegas faziam exercícios indicados pela professora titular. Ao observar esta atitude, o professor estagiário, discretamente, pediu aos alunos que guardassem os dispositivos, ao que estes acederam. Inicialmente, o professor deduziu que se tratasse de uma situação pontual; no entanto, com o decorrer do ano letivo, o uso indevido do telemóvel foi-se tornando cada vez mais frequente e generalizado. No dia 20 de março, o professor estagiário viu-se mesmo compelido a recolher todos os telemóveis, dada a elevada dependência da turma deste objeto. Na sequência desta medida, uma aluna afirmou que o desinteresse generalizado, que levava ao uso do telemóvel, se devia ao carácter monótono das aulas, o que evidenciou uma significativa falta de motivação por parte dos alunos.

No referente ao aproveitamento escolar na disciplina de Inglês, no final do ano transato, a turma apresentou um desempenho globalmente positivo (cf. Gráfico 1). Com uma média de 16,26 valores e uma moda de 18, esta turma revelou um perfil academicamente forte. A predominância de classificações elevadas no final do 10º ano, com metade dos alunos a obter 18 ou superior, indicava um grupo com potencial para desenvolver competências linguísticas avançadas. A distribuição dos resultados sugeria também um bom equilíbrio, com poucos casos de desempenho abaixo da média. Já no final do 11º ano, a turma registou uma média ligeiramente inferior (16). No entanto, embora este valor se tenha mantido estável face ao final do ano anterior, os resultados do 11º ano revelaram uma turma mais polarizada. Se, por um lado, a nova moda (19 valores) reflete a excelência de um grupo significativo de alunos, por outro, aumentou o número de classificações inferiores a 14 valores. Tal contraste reforça a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas que permitam apoiar os alunos com dificuldades sem descuidar o estímulo aos que evidenciam maior autonomia e competência.

Gráfico 1 – Classificações dos alunos a Inglês no final dos 10º e 11º anos



A análise comparativa das médias nos diferentes domínios revela variações significativas face à média final do 11º ano, fixada nos 16 valores. O desempenho mais próximo dessa média foi registado no teste de Compreensão do Oral (*Listening*), com 16,21 valores, indicando uma competência bastante sólida e generalizada. Segue-se a Produção Oral (*Speaking*), com uma média de 15,53, ligeiramente inferior, mas com uma mediana elevada e vários desempenhos de excelência. No domínio da Produção Escrita (*Writing*), observou-se uma média de 14,24 valores, que reflete uma maior dispersão e dificuldades evidentes nalguns alunos, apesar de bons desempenhos noutros. Por fim, nos domínios da Compreensão Escrita e Uso da Língua (*Reading and Use of Language*), avaliados no mesmo teste, a turma apresentou a média mais baixa (13,89). A prestação relativamente baixa da turma nestes domínios, quando comparados com os restantes, parece refletir não só dificuldades de ordem linguística, mas também o já mencionado padrão de desinvestimento nas tarefas escolares, bem como o incumprimento sistemático dos trabalhos de casa, cujo principal objetivo se prendia com a consolidação de conteúdos gramaticais aprendidos em aula. Esta falta de envolvimento está intimamente ligada a uma reduzida autonomia por parte dos alunos, que revelavam dificuldade em gerir o seu próprio processo de aprendizagem. A conjugação destes

fatores compromete a consolidação de competências fundamentais, especialmente em domínios que exigem prática constante e reflexão individual, como a leitura e o uso estruturado da língua.

1.1.2.2. A turma do 11º ano de Português

Esta turma, por sua vez, estava integrada no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e era composta por 23 alunos, dos quais 17 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Todavia, no início do ano letivo, a turma contava com apenas 22 alunos, dado que uma aluna só passou a integrá-la após a interrupção letiva destinada às férias de Natal, tendo sido transferida da Escola Básica e Secundária Clara de Resende, no Porto. Tal como acontecia com a turma de Inglês, as idades dos discentes, no início do ano letivo, encontravam-se entre os 15 e os 17 anos, pelo que, no presente, se encontram compreendidas entre os 16 e os 18 anos. A turma frequentava as aulas de Português às terças-feiras (das 10h00 às 10h50), às quartas-feiras (das 12h00 às 12h50) e às sextas-feiras (das 11h55 às 12h50), totalizando assim 200 minutos semanais.

No que concerne ao comportamento e atitude em sala de aula, a turma, por norma, não perturbava o normal funcionamento das aulas. No entanto, ocasionalmente, a professora titular e o professor estagiário tinham necessidade de intervir, chamando a atenção de um ou outro aluno para cessar conversas paralelas. Além disso, o grupo podia ser caracterizado como uma turma bem-disposta e cooperante nas tarefas, tendo revelado uma elevada motivação para as cumprir. Contudo, no que toca à participação em aula, a maioria dos discentes não se voluntariava para tal, tendo o professor tido a necessidade de indicar alunos para responder às perguntas colocadas. Ademais, tal como a turma de Inglês, a de Português apresentava um incumprimento sistemático dos trabalhos de casa. Numa ótica mais positiva, ao longo do ano, a turma demonstrou um desempenho muito bom na realização de trabalhos de grupo, estratégia adotada frequentemente tanto pela professora titular como pelo professor estagiário e consequente da disposição das mesas em ilhas. A título de exemplo, destacou-se um trabalho de análise da obra *Frei*

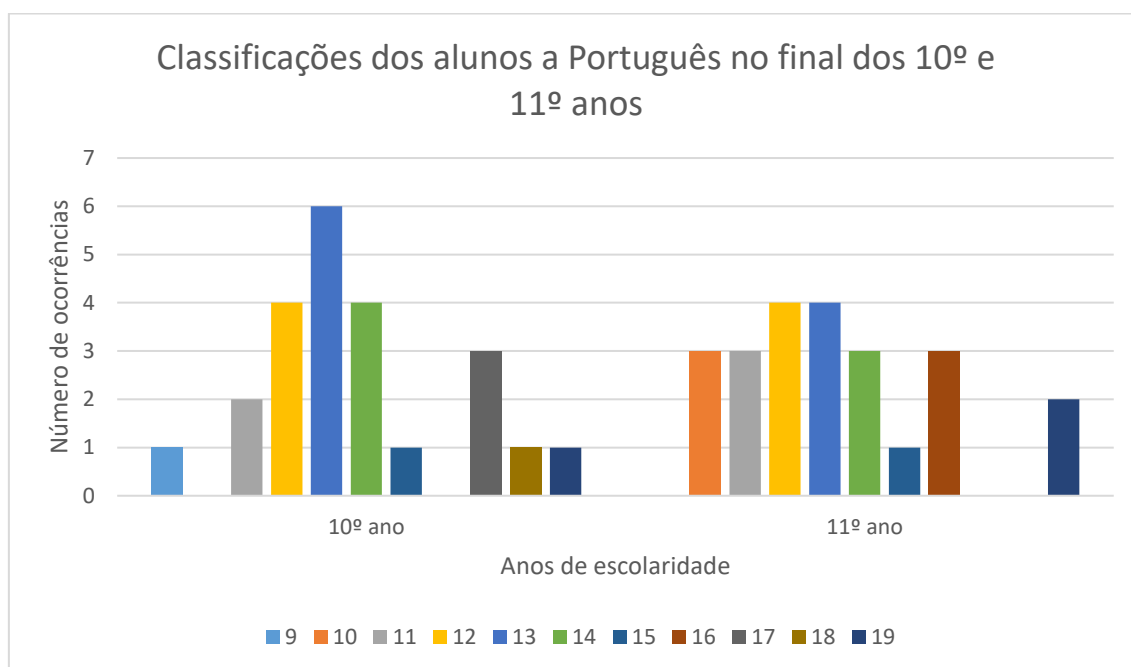
Luís de Sousa, de Almeida Garrett, no qual a maioria dos grupos, com recurso a ferramentas digitais, criou um produto mais do que satisfatório.

Vale ainda a pena referir a boa relação que a turma estabeleceu tanto com a professora titular como com o professor estagiário. A proximidade entre os dois docentes e os alunos permitiu a manutenção de uma atmosfera agradável em sala de aula, que potenciou o trabalho de ambas as partes. A implementação deste PIA constitui, talvez, o exemplo que melhor ilustra esta dinâmica. Quando foram informados dos moldes da investigação, os alunos prontificaram-se de imediato a colaborar, mostrando uma motivação extraordinária para tal. No dia 6 de junho de 2025, o último dia de aulas para os anos de escolaridade com exame, os docentes e os discentes assinalaram o final deste ano letivo marcado pelo trabalho profícuo e cumplicidade pedagógica com um almoço no qual puderam conviver, jogar e evocar memórias de um tempo bem passado.

A nível do aproveitamento escolar na disciplina de Português, no final do ano transato, a turma apresentou resultados relativamente medianos, com a média das classificações fixada nos 13,74 valores (cf. Gráfico 2)². A análise das mesmas classificações revela um grupo com resultados tendencialmente regulares, marcado por desempenhos médios e com poucas ocorrências de excelência ou insucesso. Os dados sugerem que a maioria dos alunos alcançou, no final do 10º ano, as aprendizagens essenciais mínimas, mas sem grande consolidação de competências. No final do 11º ano, o cenário foi muito semelhante. A ligeira descida da média (para 13,3) não é estatisticamente significativa e a manutenção da mediana (nos 13 valores) reforça a ideia de estabilidade. No entanto, esta solidez numérica, embora possa ser lida como sinal de regularidade, denuncia também uma certa estagnação. A falta de progressão significativa levanta questões pedagógicas importantes sobre o grau de envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, que deveria passar pela definição de novos objetivos a atingir.

² A classificação, no 10º ano, da aluna transferida da Escola Básica e Secundária Clara de Resende veio no processo da mesma.

Gráfico 2 – Classificações dos alunos a Português no final dos 10º e 11º anos



A comparação entre a média final do 11º ano e as médias obtidas nos diferentes domínios permite identificar áreas de maior consolidação e outras de fragilidade. Os domínios da Oralidade (15,29) e da Escrita (14,14) apresentaram médias superiores à avaliação global, tendo-se destacado como os pontos fortes da turma. Em contrapartida, a Gramática (11,04), a Educação Literária (11,99) e, em menor medida, a Leitura (12,93) registaram médias inferiores, sinalizando dificuldades persistentes. Esta assimetria no desempenho parece estar diretamente relacionada com a falta de hábitos de estudo autónomo por parte da maioria dos alunos. O sucesso nestes domínios exige não só atenção em sala de aula, como também um esforço contínuo fora do contexto letivo, que não tem sido assegurado pelos discentes. A fraca consolidação de conteúdos nestas áreas evidencia a ausência de rotinas de trabalho individual e de responsabilidade no processo de aprendizagem, comprometendo o aprofundamento dos conhecimentos inerentes à língua materna em vertentes estruturais e interpretativas.

1.2. Identificação do tema de investigação-ação

Como já foi referido, o AEE é movido por um espírito de missão que procura criar um espaço “onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade

e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, com espírito crítico e respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (AEE, 2021, p. 3). Dada a escala reduzida deste estudo, não é possível elaborar uma intervenção que promova todas as competências aqui elencadas, embora sejam igualmente fundamentais na construção do cidadão. Assim, trabalhou-se apenas uma: a autonomia.

Como os moldes de um PIA pressupõem, a seleção do tema a ser trabalhado deve partir de uma observação inicial do contexto investigativo e da consequente identificação de um problema ou potencialidade a ser desenvolvida. Deste modo, o professor estagiário, como também requer a natureza do estágio pedagógico, assistiu às primeiras aulas das duas turmas, nas quais entrevistou, *a priori*, uma falta de competência dos alunos para assumirem a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, estando demasiado dependentes das professoras titulares. A suspeita desta fragilidade comum aos dois grupos resultou, então, na elaboração de um questionário que visava confirmá-la ou desmenti-la.

Com base nos dados recolhidos através do inquérito por questionário, a turma de Inglês revela um nível de autonomia bastante desigual na disciplina (cf. Anexo I). Por um lado, cerca de um terço dos alunos afirma estudar algumas vezes por semana e dedicar entre 2 e 3 horas ao estudo, o que indica a existência de hábitos minimamente regulares e alguma capacidade de autorregulação da aprendizagem. Por outro lado, uma proporção igualmente significativa estuda apenas antes dos testes ou trabalhos importantes, ou admite que estuda menos de 2 horas por semana, sinais de uma abordagem mais reativa e dependente de avaliações formais. Mais preocupante ainda é o facto de mais de 40% dos alunos indicarem que “quase nunca” ou “nunca” estudam, e 26,3% afirmarem que não dedicam qualquer tempo semanal à disciplina³, o que demonstra uma ausência clara de hábitos autónomos de aprendizagem. Assim, apesar de haver um núcleo de alunos com práticas promissoras, os dados sugerem que a

³ Note-se que os números apresentados se referem a duas questões diferentes. O primeiro (40%) resultou de uma questão que pretendia avaliar a frequência do estudo. O segundo (26,3%) foi recolhido de uma pergunta que visava compreender o número de horas semanais dedicadas ao estudo.

maioria da turma ainda não desenvolveu plenamente a sua autonomia enquanto aprendentes.

No que toca à turma de Português, os dados recolhidos com o questionário revelam um nível de autonomia ainda mais reduzido na disciplina (cf. Anexo II). Quase metade dos alunos (45,5%) estuda apenas antes dos testes ou trabalhos importantes, e 68,2% dedica menos de 2 horas por semana ao estudo da disciplina, o que indica uma abordagem claramente reativa e pouco sustentada. Além disso, 18,2% admitem não estudar de todo, reforçando a ausência de hábitos autónomos de aprendizagem. Embora cerca de um terço da turma refira estudar algumas vezes por semana, apenas uma minoria muito pequena ultrapassa as 2 horas de estudo semanal, o que limita fortemente o impacto dessa regularidade. Deste modo, os dados apontam para uma autonomia frágil e dependente de estímulos externos, sugerindo a necessidade de promover práticas que incentivem a responsabilização, a gestão do tempo e a adoção de rotinas de estudo consistentes entre os alunos.

Após a análise dos dados obtidos, tornou-se necessário definir uma questão que orientasse toda a investigação a realizar. Nos primeiros meses de estágio pedagógico, e após ser detetada a falta de autonomia nos discentes, o professor estagiário decidiu investigar como esta competência podia ou não ser potenciada por uma ferramenta digital educativa: o Padlet. Assim, foi formulada uma pergunta de partida que se focava no impacto do uso desta ferramenta na autonomia dos alunos: *Qual é o impacto da utilização do Padlet na capacidade dos alunos para assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem nas aulas de Português e de Inglês?* Além disso, também foram formulados objetivos secundários que funcionavam como desdobramentos desta questão. No entanto, com o desenvolver do projeto, o professor estagiário encontrou obstáculos que lhe permitiram refletir em ação. Embora as tarefas colaborativas desenhadas pelo investigador tivessem um foco claro no desenvolvimento da autonomia e fossem, com efeito, realizadas no Padlet, o professor questionou-se sobre se a ferramenta, com as suas especificidades, seria, de facto, relevante para o que se pretendia atingir. Ou seja, o professor estagiário ponderou se as mesmas tarefas poderiam ser realizadas sem o auxílio do Padlet. Deste modo, foi necessário reavaliar o

papel deste instrumento neste projeto e, conseqüentemente, formular uma nova pergunta de partida. O Padlet deixou então de ser a variável independente para servir, por um lado, como uma plataforma de recolha dos trabalhos dos alunos e, por outro, como um espaço de partilha e colaboração entre os discentes. Nestes novos moldes, a questão foi formulada da seguinte forma: *Que impacto tem um conjunto de tarefas colaborativas e momentos de autorreflexão, concebidos e mediados pelo professor com recurso ao Padlet, no desenvolvimento da autonomia dos alunos nas aulas de Português e de Inglês?* A par desta questão, foram definidos novos objetivos de investigação centrados nas diferentes dimensões da autonomia:

- Observar de que forma os alunos assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo de tarefas colaborativas;
- Identificar estratégias de autorregulação e tomada de decisão demonstradas pelos alunos durante o processo;
- Recolher evidências do percurso de aprendizagem dos alunos através de instrumentos como o Padlet.

Embora o primeiro questionário tenha tido um claro foco nos hábitos de estudo autónomo e na perceção dos alunos em relação às ferramentas digitais educativas, a evolução do PIA fez com que este se “afastasse” destes conceitos. Por um lado, a conceção de autonomia estabelecida pelo professor estagiário ganhou diferentes contornos à medida que o mesmo foi aprofundando os seus conhecimentos sobre o tema. Ao invés de se explorar a dimensão da autonomia relacionada com o trabalho fora da sala de aula, optou-se por se investigar a autonomia dentro da mesma. Por outro lado, como já foi referido, a familiaridade dos alunos com ferramentas digitais educativas perdeu relevância quando o Padlet deixou de constituir a variável independente que visava promover a autonomia.

Assim, a abordagem tomada deu uma maior ênfase às tarefas colaborativas realizadas em sala de aula no Padlet e à forma como elas podem ou não impactar a autonomia dos alunos. No capítulo seguinte, será feito um enquadramento teórico dos conceitos intrínsecos à intervenção, nomeadamente a autonomia, a autorreflexão, o modelo 3Hs, o trabalho colaborativo e o Padlet.

2. Enquadramento teórico

Conforme observado no contexto escolar onde decorreu a intervenção, existe uma elevada tendência dos alunos para dependerem significativamente do professor, nomeadamente nas aulas de Português como LM e de Inglês como LE. Esta realidade pedagógica levanta desafios à eficácia do ensino-aprendizagem e justifica uma reflexão crítica sobre a necessidade de promover formas mais sustentadas de envolvimento dos alunos nas suas próprias aprendizagens. Assim, dado o papel do professor na sala de aula, que não deve ser de forma alguma eliminado, cabe-lhe criar oportunidades para que os alunos desenvolvam a sua autonomia, que, neste estudo, não se prende com práticas extracurriculares ou com a simples execução de tarefas individuais fora do horário letivo, mas sim com o contexto de sala de aula.

Para fomentar este tipo de autonomia, recorreu-se a estratégias pedagógicas que visam reforçar o papel ativo do aluno no seu processo de aprendizagem, incentivando a autorregulação, a tomada de decisões e a autorreflexão, que assumiu um papel central neste processo, permitindo aos alunos analisarem criticamente as suas atitudes, dificuldades e progressos. Esta prática, numa segunda fase da investigação, foi estruturada com base no modelo 3Hs, que convida os alunos a refletirem sobre o que aprenderam (*Head*), como se sentiram (*Heart*) e o que fizeram ou pretendem fazer (*Hands*), promovendo uma abordagem holística da aprendizagem.

Paralelamente, foi privilegiado o trabalho colaborativo, entendido não apenas como cooperação logística, mas como uma forma de construção conjunta de conhecimento, apoiada na interdependência positiva e no desenvolvimento de competências sociais. A utilização da plataforma digital Padlet surgiu como um instrumento-chave neste processo, oferecendo um espaço virtual partilhado onde os alunos podiam registar reflexões e partilhar os trabalhos produzidos em grupo. Ao articular estas estratégias, procurou-se criar um ambiente de aprendizagem que favorecesse a participação ativa e a responsabilização dos alunos, consolidando práticas de autonomia significativas e contextualizadas no quotidiano da sala de aula.

2.1. Autonomia

Em primeiro lugar, torna-se necessário perceber como surgiu e evoluiu o conceito de autonomia na aprendizagem (*learner autonomy*). A primeira definição foi proposta por Henri Holec no seu relatório seminal para o Conselho da Europa, em 1981. Neste documento, redigido no âmbito do Projeto de Línguas Modernas do Conselho para a Cooperação Cultural, Holec (1981) definiu a autonomia como “*the ability to take charge of one’s own learning*” (p. 3). Esta formulação inaugural estabeleceu as bases para uma reconfiguração profunda do papel do aluno no ensino de línguas, afastando-se de modelos transmissivos e propondo uma abordagem centrada na escolha informada e na autorregulação do processo de aprendizagem. De acordo com Benson (2006), posteriormente, o autor usou algumas variações da sua definição. Por exemplo, *ability* era frequentemente substituído por *capacity*, ao passo que *take charge of* era trocado por *take responsibility for* ou *take control of*. No entanto, a ideia principal manteve-se sempre: a autonomia consiste num atributo individual do aluno.

Com o tempo, outros autores alargaram o uso do termo ao contexto em que a aprendizagem ocorre. Dickinson (1987), por exemplo, entende a autonomia como uma condição em que o aprendente detém o controlo absoluto sobre todas as decisões relativas à sua aprendizagem, bem como sobre a forma como essas decisões são concretizadas. Allwright (1988), por sua vez, propôs uma conceção de autonomia que implica uma transformação profunda da pedagogia das línguas, baseada na superação do modelo convencional de sala de aula e na adoção de métodos alternativos de aprendizagem. Este posicionamento ganha relevo quando se considera que muitas das primeiras experiências com aprendizagem autónoma foram pensadas para adultos que, por falta de tempo, motivação ou possibilidade, não conseguiam frequentar cursos presenciais. Assim, para o autor, tornar a autonomia viável no contexto de sala de aula exigia uma reconceptualização do próprio conceito, de modo a responder às especificidades desse ambiente educativo.

Esta trajetória conduziu, progressivamente, a uma reconceptualização da autonomia que reconhece o papel mediador do professor e a partilha gradual de

responsabilidade entre docente e discente. Dickinson (1992) defendeu que os aprendentes frequentemente atuam de forma independente, tanto a nível cognitivo como comportamental, mesmo dentro da sala de aula. Neste sentido, Dam (1995) demonstrou que os princípios da autonomia podem ser implementados nas práticas pedagógicas do dia a dia dentro da própria sala de aula e no contexto do ensino regular, sem recorrer a formações que ensinem explicitamente os alunos a serem autónomos. De acordo com o autor, para que tal aconteça, apenas é necessário que o professor crie condições e oportunidades para que os alunos assumam mais responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Esta orientação prática gerou, nos anos 90, uma segunda vaga de interesse na autonomia, agora centrada na sua aplicação em sala de aula e com importantes aplicações teóricas. Esta perspetiva, que conjuga autonomia com mediação pedagógica e apoio docente, abre espaço para a utilização de dispositivos tecnológicos e metodológicos que resdistribuam, de forma gradual e estruturada, a autonomia para os alunos.

Numa outra perspetiva, Little (1991) destacou os atributos psicológicos dos alunos autónomos e defendeu a interdependência como um valor mais relevante do que a simples independência, sugerindo que a autonomia tem implicações colaborativas. Ademais, o autor defendeu que a autonomia implica competências como a reflexão crítica, a tomada de decisões e a ação independente (ou autorregulação da aprendizagem). Num artigo posterior, Little (1995) alargou a discussão à autonomia docente, sustentando que a autonomia do discente não se associa a um método específico de ensino, mas sim à qualidade do diálogo pedagógico estabelecido entre professores e alunos. Esta ideia é aprofundada em Little (1996), onde o autor articula a autonomia com a teoria sociocultural de Vygotsky, sustentando que a aprendizagem é simultaneamente social e psicológica, desenvolvendo-se através de interações situadas na zona de desenvolvimento proximal. A autonomia, assim concebida, não é um ponto de partida, mas o resultado progressivo de um processo de mediação educativa que capacita o aluno para assumir gradualmente o controlo da sua aprendizagem. O autor também conclui que a autonomia é uma condição necessária para uma aprendizagem

bem-sucedida e deve ser um objetivo explícito tanto na educação linguística da LM como na das LE.

Embora o trabalho de David Little tenha começado por tomar em consideração a definição de autonomia dada por Henri Holec, atribuindo um papel central à capacidade de autorregulação do aluno, o autor mudou a sua perspetiva. Segundo Holec (1981), a transição da dependência para a autonomia cai na responsabilidade do professor. Little (2017), no entanto, define a autonomia como um envolvimento voluntário, proativo e reflexivo na própria aprendizagem, destacando que a autorregulação não é um fim em si mesmo, mas um meio para ativar a capacidade do aluno de agir de forma intencional. Esta perspetiva coloca a ênfase na iniciativa do aluno, sugerindo que a aprendizagem é mais eficaz quando parte da sua atividade e vontade, e não de uma receção “forçada” de conteúdos transmitidos. Neste modelo, a autonomia está intimamente ligada à motivação e à experiência prévia do aprendente fora do contexto escolar, o que a torna simultaneamente um fenómeno cognitivo individual e social-interativo. Deste modo, a autonomia de cada aluno não só depende da dos outros, como também a reforça, gerando uma responsabilidade partilhada pelo processo de aprendizagem em sala de aula.

Este novo ponto de vista do autor coaduna-se com o conceito de *learner agency*, que começou a ganhar relevância nos anos 2000. Este termo, que não possui uma tradução em português, designa um estado que vai para além da autonomia conforme entendida por Holec. Se, por um lado, a autonomia constitui uma competência do aluno para assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem que pode ser desenvolvida com apoio pedagógico, por outro, a *agency* consiste num sentimento intrínseco ao próprio aluno e que pode ser ativado por externos. Os *agentive learners* sentem-se naturalmente responsáveis e no controlo do seu processo de aprendizagem, tomam iniciativa, aproveitam e criam oportunidades para aprender, correm riscos e têm plena noção de que aprendem com os próprios erros (Larsen-Freeman et al., 2021). Deste modo, a *learner agency* está associada a uma mentalidade de crescimento, isto é, à crença de que as capacidades e a inteligência podem ser desenvolvidas através do esforço, da aprendizagem e da perseverança, opondo-se a uma mentalidade fixa, que

assume que as capacidades são inatas e imutáveis (Dweck, 2006). Ademais, a *learner agency* é percebida como um conceito mais holístico do que a autonomia, pois abrange uma dimensão mais ampla da experiência do aprendente, integrando não só aspetos cognitivos e metacognitivos, mas também identitários, emocionais e culturais (Larsen-Freeman et al., 2021). Finalmente, a *learner agency* desenvolve-se num seio de interações com sentido e não resulta de uma simples transferência de poder do professor para o aluno. Pelo contrário, a *teacher agency* desempenha um papel central na criação de condições pedagógicas que ativem a *learner agency*. A aprendizagem torna-se mais eficaz e eficiente quando as práticas de ensino apoiam os alunos enquanto agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem (Larsen-Freeman et al., 2021).

Estas conceções de autonomia, que implicam uma redistribuição progressiva da responsabilidade entre professor e aluno, contrastam, em parte, com o modo como os documentos curriculares nacionais, como o PASEO e as *Aprendizagens Essenciais* (AE), frequentemente abordam o trabalho autónomo. Embora estes documentos valorizem explicitamente a autonomia, muitas das formulações que apresentam continuam a refletir uma visão mais tradicional e individualista deste conceito, próxima da perspetiva inaugurada por Holec, em que a autonomia é entendida como uma capacidade individual de gerir a própria aprendizagem.

No PASEO, a autonomia surge como uma das dez áreas de competências definidas pelo mesmo, intitulada “Desenvolvimento pessoal e autonomia”. A definição apresentada – “processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017, p. 26) – aproxima-se, à primeira vista, da noção de *learner agency*, sobretudo ao apelar à integração entre pensamento, emoção e comportamento. Os objetivos apresentados, como “estabelecer objetivos”, “traçar planos” e “desenhar estratégias para alcançar metas” (DGE, 2017, p. 26) reforçam essa ideia. No entanto, a forma como estas competências são descritas revela uma conceção predominantemente individual e linear do processo de autonomização, sugerindo que o aluno se torna autónomo à medida que adquire

competências pessoais sem grande ênfase na mediação pedagógica ou na dimensão relacional do processo.

No que toca às AE, articuladas com o PASEO, é possível identificar diversas referências explícitas à autonomia como competência a desenvolver nas disciplinas de Português e de Inglês do 11º ano, correspondentes ao universo das turmas onde decorreu a intervenção. No documento de Português, por exemplo, surgem formulações como “realizar leitura crítica e autónoma” (DGE, 2018b, p. 6) ou “ler autonomamente obras ou partes de obras” (p. 7), sendo também possível reconhecer, ainda que de forma implícita, a valorização da autoavaliação, da gestão individual de percursos de leitura e da preparação de comunicações orais com intenção crítica e criativa. No entanto, estas formulações, embora aparentemente alinhadas com uma visão moderna da autonomia, revelam-se ambíguas quando confrontadas com a realidade pedagógica concreta da escola. Num contexto em que os departamentos elaboram planos anuais que definem com antecedência os conteúdos a trabalhar, as obras a abordar e os momentos de avaliação, a margem para escolhas autónomas, tanto por parte dos professores como dos alunos, é consideravelmente limitada. A autonomia, neste cenário, tende a ser entendida como a capacidade de executar individualmente tarefas prescritas, mais do que como um processo de negociação, escolha e responsabilização efetiva. Este desfasamento torna-se particularmente evidente quando se procura promover práticas de autonomia situadas e reflexivas, como as que estiveram no centro da intervenção desenvolvida no âmbito do PIA. A própria estrutura dos documentos curriculares e das práticas institucionais que deles derivam, como os planos de aula e os calendários de avaliação padronizados, constitui um desafio à operacionalização de uma autonomia significativa. Embora os discursos oficiais apelem à formação de aprendentes autónomos, a rigidez das linhas pré-estabelecidas pode, paradoxalmente, sufocar o espaço de experimentação pedagógica e de autonomia tanto dos professores como dos alunos.

Por fim, dado que a investigação foi parcialmente realizada no contexto de ensino de uma língua estrangeira, torna-se necessário analisar como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) aborda a questão da autonomia. No

Capítulo 6, intitulado “Aprendizagem e ensino das línguas”, os autores reconhecem que os alunos são os principais agentes no processo de aquisição e aprendizagem de línguas, sendo responsáveis pelo desenvolvimento das suas competências e estratégias comunicativas (Conselho da Europa [CE], 2001). Contudo, sublinham que poucos aprendem de forma proativa, planeando e gerindo autonomamente o seu processo de aprendizagem, dado que a maioria segue instruções impostas por professores ou manuais. Face a este problema, o documento defende que, após o fim do ensino formal, a aprendizagem precisa de se tornar autónoma. Para isso, propõe que “aprender a aprender” (CE, 2001, p. 199) seja uma parte integrante da aprendizagem linguística, promovendo a consciência dos aprendentes sobre os seus próprios métodos, preferências e possibilidades. Mesmo em contextos institucionais, os alunos devem ser incentivados a fazer escolhas informadas sobre objetivos, materiais e métodos de trabalho, com base nas suas necessidades, motivações e recursos. Deste modo, os autores pretendem que o QECR seja igualmente útil para professores e alunos, tornando-os mais conscientes, críticos e participativos nas decisões sobre a sua aprendizagem (CE, 2001).

A proposta de Allwright (1988) de uma *“radical restructuring of language pedagogy”* (p. 35) tornou-se uma realidade com a qual muitos professores de línguas se veem confrontados atualmente. A substituição progressiva das formas tradicionais de sala de aula tem, por sua vez, estimulado um novo interesse pela autonomia, agora enquadrada numa realidade educativa marcada pela interpenetração entre contextos formais e informais de aprendizagem, o que tem originado conceções mais abrangentes e complexas sobre o seu papel no ensino de línguas (Benson, 2006).

Os restantes conceitos analisados nesta revisão possuem uma relação direta com a autonomia. Se, por um lado, a autorreflexão, apresentada de seguida, constitui uma dimensão central deste conceito, o trabalho colaborativo consiste numa estratégia pensada devidamente para a sua promoção. Além disso, num plano instrumental, o modelo 3Hs dá uma proposta de estrutura à autorreflexão, ao passo que o Padlet se apresenta como uma ferramenta agregadora dos trabalhos que visam potenciar a autonomia.

2.2. Autorreflexão

A principal dimensão da autonomia sobre a qual incidiu o trabalho do professor estagiário foi a autorreflexão, que, como já foi referido, constitui uma das suas componentes centrais (Little, 1991). Nos últimos anos, vários autores apresentaram as suas conceções de autorreflexão (ou simplesmente reflexão). Boud et al. (1985b) definiram-na como *“an important human activity in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it”* (p. 19) e como um termo geral para *“those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciations”* (p. 19). Posteriormente, Ertmer e Newby (1996) caracterizaram a reflexão como um processo metacognitivo através do qual os alunos podem tomar consciência dos seus próprios processos de aprendizagem, das suas fraquezas e dos seus pontos fortes. Moon (2004), por sua vez, percecionou a reflexão não só como uma parte da aprendizagem, mas como um processo mental ou aprendizagem secundária que resulta da própria aprendizagem.

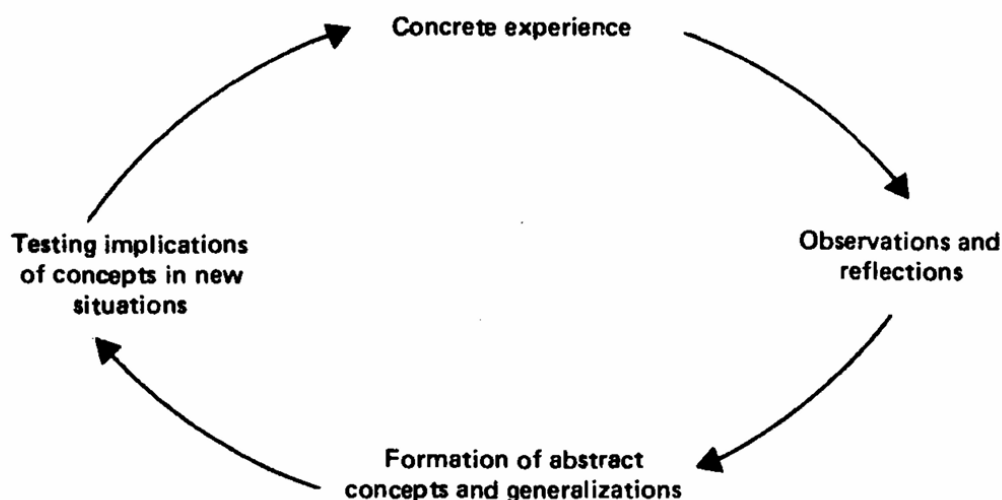
Boud et al. (1985a) referem que é possível encontrar fases de reflexão em qualquer atividade de aprendizagem. Contudo, este elemento tem sido tão formalizado através de procedimentos que, embora mantenham os alunos ocupados com testes, trabalhos e exercícios, também lhes tiram a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, tornando-os menos autónomos (Boud et al., 1985a). Finalmente, os autores entendem que a reflexão assenta em três princípios fundamentais. Em primeiro lugar, trata-se de um processo pessoal e intransmissível, uma vez que só o próprio aprendiz pode refletir sobre as suas experiências. Em segundo lugar, é uma atividade intencional e orientada para objetivos, distinguindo-se de devaneios ou pensamentos dispersos. Em último lugar, envolve uma interação complexa entre cognição e emoção, sendo que sentimentos negativos podem bloquear a aprendizagem, enquanto emoções positivas funcionam como catalisadores do envolvimento e da motivação, hipótese também levantada por Krashen (1982), no referente à aquisição de uma segunda língua.

Boud et al. (1985b) procuraram ainda formas de tornar a reflexão eficaz e produtiva. Primeiramente, os autores estabeleceram que a reflexão, acima de tudo,

deve ser consciente. Embora esta prática ocorra mais frequentemente num nível inconsciente, este tipo de reflexão não permite que os aprendentes tomem decisões ativas e informadas sobre o seu processo de aprendizagem. Em segundo lugar, embora aceitem que a reflexão possa tomar lugar apenas após atividades de grande dimensão, Boud et al. (1985b) consideram que é mais produtiva quando ocorre mais frequentemente, mas de forma mais moderada. No seguimento desta ideia, os autores referem que a aprendizagem pode ser potenciada se a ligação entre a experiência e a reflexão for fortalecida. Uma das principais maneiras de atingir este objetivo consiste na alocação de um momento específico para a reflexão após cada experiência. Caso os alunos sejam expostos a vários eventos sem uma interrupção para refletir, tornar-se-á difícil conseguirem extrair conclusões relevantes sobre os mesmos. Finalmente, importa referir que, de acordo com Boud et al. (1985b), a reflexão não constitui um fim em si mesma, mas um meio para preparar o aprendente para futuras experiências. Os seus efeitos podem manifestar-se de múltiplas formas, desde ajustes subtis até transformações profundas, envolvendo a resolução de problemas, o aperfeiçoamento de competências ou a reformulação de perspetivas. Neste processo, a pessoa pode desenvolver novas interpretações da realidade, modificar comportamentos ou construir novos esquemas cognitivos.

Esta perspetiva encontra-se em linha com a pesquisa de David Kolb, que havia apresentado um modelo de aprendizagem baseado na experiência e na reflexão (cf. Figura 1). O modelo de Kolb propõe que o conhecimento é construído através da transformação da experiência num ciclo contínuo composto por quatro etapas interdependentes: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstrata e experimentação ativa. O processo inicia-se com a vivência direta de uma experiência (experiência concreta), seguida de uma análise crítica do que foi observado e sentido (observação reflexiva). A partir dessa reflexão, o aprendente tira conclusões na forma de conceitos (conceptualização abstrata), que são posteriormente testados em novas situações (experimentação ativa), reiniciando assim o ciclo (Kolb & Fry, 1975). Note-se que este modelo é muito semelhante ao da investigação-ação.

Figura 1 – Kolb's description of the learning cycle (Kolb & Fry, 1975)



No que toca às diferentes formas que a autorreflexão pode tomar, Walker (1985) conduziu um estudo que pretendia avaliar a eficácia da reflexão escrita. Inicialmente, o autor elencou diferentes formas escritas que podem estar ao serviço da aprendizagem, nomeadamente: diários reflexivos, diários pessoais ou de aprendizagem, cadernos de registo, portefólios, verbatins, diários sociológicos, dossiês e relatórios de bordo. Porém, a pesquisa realizada por Walker (1985) focou-se somente no uso de portefólios para melhorar as capacidades de liderança na área da religião. No final do estudo, o autor concluiu que esta prática pode trazer inúmeras vantagens à aprendizagem. Em primeiro lugar, o portefólio facilitou a ligação entre os participantes e os processos de transformação interna que estavam a vivenciar. Seguidamente, ao escreverem sobre as suas experiências, os participantes encontraram uma linguagem pessoal que lhes permitiu comunicar melhor em contexto de grupo e com os facilitadores. Em terceiro lugar, a reflexão escrita conferiu distanciamento e objetividade aos temas abordados, o que tornou mais fácil falar sobre assuntos sensíveis, ou seja, ajudou os participantes a expressar ideias e emoções que, de outro modo, teriam dificuldade em partilhar verbalmente. Finalmente, para muitos, o processo estimulou a criatividade. Contudo, o uso de portefólios também veio com algumas limitações. Primeiramente, muitos participantes sentiram dificuldade em registar tudo o que emergia da experiência, o que fez com que tivessem de ser bastante seletivos. Nesta mesma linha, para os

facilitadores, a leitura atenta das reflexões e o *feedback* individual exigiram muito tempo. Em segundo lugar, alguns participantes viam o portfólio como uma tarefa enfadonha, o que levava à perda do seu potencial criativo e reflexivo. Outros sentiam-se sobrecarregados ou incapazes de lidar com as exigências da escrita e autorreflexão. Em terceiro lugar, certos participantes necessitavam de acompanhamento personalizado, pois focavam-se excessivamente em aspetos negativos ou evitavam questões emocionais difíceis. Por fim, os facilitadores reconheceram que o portfólio não funciona com todos os participantes, mesmo com apoio adicional, uma vez que requer autodisciplina e predisposição para o trabalho introspetivo, pelo que é necessário propor alternativas para certos casos (Walker, 1985).

Little (2005) sublinha a importância da autoavaliação como prática essencial para o desenvolvimento da autonomia, na medida em que promove a consciência do progresso, a definição de objetivos e a tomada de decisões informadas por parte do aluno. No entanto, esta autoavaliação só é verdadeiramente eficaz quando se articula com um processo contínuo de autorreflexão, apoiado pedagogicamente pelo professor. Ao refletirem sobre as tarefas realizadas, os êxitos alcançados e as dificuldades sentidas, os aprendentes desenvolvem competências metacognitivas que lhes permitem regular a própria aprendizagem. Deste modo, a autorreflexão emerge como um mecanismo central de responsabilização e de construção da autonomia, favorecendo uma aprendizagem mais consciente e duradoura (Little, 2005).

Upton e Hirano (2024) realizaram um estudo recentemente com 117 estudantes de Inglês como língua segunda numa universidade do Japão, no qual procuraram avaliar as perceções dos estudantes relativamente a ferramentas de autorreflexão e ao impacto do ambiente nessas perceções. Os estudantes relataram que o uso destas ferramentas contribuiu para um aumento significativo na motivação e na perceção das suas capacidades linguísticas. Além disso, identificaram melhorias concretas na pronúncia e fluência, mas não na confiança para se expressar oralmente. Ademais, as investigadoras concluíram que as perceções positivas dos alunos dependeram não tanto do formato de ensino (online ou híbrido), mas sim do design pedagógico e da aplicação das ferramentas reflexivas. Finalmente, as ferramentas revelaram-se eficazes tanto em ambientes

totalmente online como híbridos, sublinhando o potencial das práticas de autorreflexão em diferentes contextos e suportes de ensino (Upton & Hirano, 2024).

Vale ainda pena mencionar a obra seminal de Donald A. Schön (1983), intitulada *The Reflective Practitioner*, pois constitui uma das principais referências dos estudos sobre a autorreflexão. O documento fornece um enquadramento conceptual fundamental para compreender a reflexão profissional e tem sido amplamente adotado na investigação em educação linguística. A sua distinção entre *reflection-in-action* e *reflection-on-action* revelou-se particularmente pertinente no contexto tanto do ensino como da aprendizagem de línguas: a primeira refere-se à reflexão que é feita durante a ação e a segunda à reflexão feita após e sobre a ação (Schön, 1983). No entanto, o modelo de Schön foi originalmente desenvolvido para profissões como a arquitetura e a engenharia, pelo que apenas serviu como ponto de partida para outros estudos mais focados na aprendizagem de línguas, nomeadamente para apoiar práticas como os diários reflexivos de professores, os diários de aprendizagem dos alunos e a reflexão baseada em portefólios.

2.3. Modelo *Head, Heart, and Hands* (3Hs)

O modelo *Head, Heart, and Hands* (3Hs), utilizado para dar estrutura à autorreflexão dos alunos, representa uma abordagem holística à aprendizagem que visa integrar os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, superando a tradicional fragmentação do ensino centrado exclusivamente no domínio cognitivo. Enquadrado na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, este modelo defende que a aprendizagem envolve não apenas a aquisição de conhecimento (*Head*), mas também a mobilização das emoções (*Heart*) e a expressão prática do saber (*Hands*) (Gazibara, 2013). As origens deste modelo prendem-se com a pedagogia Waldorf, desenvolvida pelo filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner no início do século XX, com o objetivo de responder aos desafios de um mundo cada vez mais industrializado e tecnocrático. Segundo Easton (1997), Steiner propôs uma educação que cultivasse de forma integrada as dimensões intelectual, afetiva e prática, promovendo a autonomia, a consciência e a responsabilidade social. No entanto, o primeiro a utilizar o termo *Head, Heart, and*

Hands foi David Orr, no seu livro intitulado *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*, publicado em 1992 (Singleton, 2015). Assim, o modelo 3Hs foi inicialmente concebido para abordar as problemáticas ecológicas e ambientais, estando integrado num elevado número de estudos nessa área (Anderson & Tonner, 2023; Olsen et al., 2024; Singleton, 2015).

No que toca ao ensino de línguas, não foram encontrados estudos que apliquem diretamente este modelo. Contudo, diversos autores defendem a sua pertinência em contextos educacionais mais abrangentes. Gazibara (2013), por exemplo, sugere que o ensino deve representar uma união dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, promovendo uma abordagem holística do indivíduo. Para a autora, a educação contemporânea não deve restringir o seu foco à transmissão de conhecimento, mas sim fomentar o desenvolvimento integral dos alunos nesses três níveis. A dimensão afetiva, em particular, é considerada essencial no processo de aprendizagem: quando as emoções e o corpo são dissociados do conhecimento, não ocorre aprendizagem nem comportamento racional; pelo contrário, é na presença de sentimentos intensos que os alunos atribuem significado ao que aprendem e retêm melhor essa informação (Jensen, 2003, citado em Gazibara, 2013). Além disso, Gazibara (2013) refere que o modelo 3Hs contribui para a promoção da autonomia, ao preparar os alunos para se auto-organizarem, agirem de forma independente e manterem a sua motivação intrínseca. Ademais, a autora sugere que, num mundo cada vez mais preocupado com a aprendizagem ao longo da vida, este modelo pode trazer benefícios significativos. Gazibara (2013) sublinha ainda que o modelo constitui um mecanismo eficaz para promover competências do século XXI (*21st century skills*).

No contexto do ensino secundário, o modelo 3Hs revela-se particularmente pertinente porque articula três necessidades típicas desta faixa etária: em primeiro lugar, o desenvolvimento da metacognição e da capacidade de planear/avaliar o próprio trabalho (*Head*); em segundo lugar, a dimensão socioemocional da aprendizagem, crítica para a motivação e para a assunção de responsabilidade (*Heart*); e por último, a execução prática de tarefas complexas e produtos públicos, comum em projetos curriculares (*Hands*). Esta triangulação alinha-se diretamente com o PASEO e com as

exigências das AE/QECR para o 11º ano, que valorizam a autonomia, a autorregulação e a tomada de decisões informadas.

2.4. Trabalho colaborativo

A relevância do trabalho colaborativo (ou trabalho em grupo) na aprendizagem tem sido amplamente debatida, não apenas sob uma perspectiva pedagógica, mas também à luz de fundamentos psicolinguísticos. O trabalho colaborativo está intimamente ligado à perspectiva de Little (1991), na medida em que se prende com a interdependência em detrimento da independência. Nesta linha, Johnson e Johnson (2002) apresentam uma meta-análise que compara contextos cooperativos, competitivos e individualistas, concluindo que a aprendizagem cooperativa favorece consistentemente os resultados acadêmicos, a motivação e as relações interpessoais. Já em Johnson e Johnson (2015), os autores aprofundam este princípio à luz da teoria da interdependência social, que dita que a forma como a interdependência é estruturada determina o modo como os indivíduos interagem, o que, por sua vez, determina os resultados. Assim, a interdependência positiva resulta na interação promotora (cooperação), através da qual os indivíduos se encorajam e ajudam mutuamente. Por outro lado, a interdependência negativa tem como consequência a interação opositora (competição), na qual os indivíduos se prejudicam uns aos outros. No caso de não haver interação, os indivíduos agem independentemente (individualismo). Com esta teoria, os autores concluíram novamente que a cooperação tende a promover mais esforços, relações mais positivas e um melhor estado psicológico do que a competição e o individualismo (Johnson & Johnson, 2015).

Este enquadramento ganha particular relevância no domínio da aprendizagem de LE, como demonstram Long e Porter (1985), ao defenderem o trabalho em grupo como estratégia pedagógica e psicolinguística promotora da aquisição de uma nova língua. Os autores argumentam que os ambientes colaborativos maximizam o tempo de fala dos alunos e proporcionam interações mais ricas e autênticas do que as que ocorrem em formatos expositivos tradicionais. Para além de promoverem maior fluência, estas interações fomentam o uso funcional da língua e a negociação de

significado, elementos centrais para a aprendizagem de uma LE. Long e Porter (1985) sublinham ainda que, mesmo na ausência de falantes nativos, as trocas entre aprendentes oferecem oportunidades valiosas para a reformulação e compreensão mútua, permitindo o ajustamento progressivo da linguagem ao nível dos interlocutores. Ao deslocar o foco da autoridade do professor para os pares, o trabalho em grupo favorece a descentralização da aprendizagem, criando condições para que os alunos se tornem mais ativos, responsáveis e reflexivos (Long & Porter, 1985), competências estreitamente associadas ao desenvolvimento da autonomia.

A articulação entre o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da autonomia é também central no estudo de Sampson (2021), que compara a aprendizagem independente com o trabalho a pares no contexto de ensino do Inglês como LE. Com base na análise de episódios de *languageing* (momentos em que os alunos refletem verbalmente sobre a língua enquanto a utilizam) o autor conclui que os pares produzem mais episódios de reflexão linguística do que os alunos que trabalham sozinhos, além de serem mais propensos a resolver problemas em conjunto e a explorar diferentes formas de expressão. No entanto, Sampson (2021) observou que os alunos que trabalham individualmente parecem recordar com maior nitidez os processos de raciocínio que os levaram a certas conclusões. Num estudo semelhante, Davison et al. (2025) analisaram o potencial de aprendizagem resultante do trabalho de pares em tarefas de escrita colaborativa em LE, retirando conclusões em função do envolvimento de cada elemento do par. A investigação revela que o envolvimento ativo de ambos os membros é crucial para que ocorram processos linguísticos significativos. Quando a colaboração é equilibrada e os dois participantes contribuem de forma equitativa para o processo de escrita, discutindo opções, justificando escolhas e revendo conjuntamente as produções, observa-se um aumento da atenção à forma linguística e à coerência discursiva, bem como uma maior apropriação da linguagem por parte dos alunos. Contudo, em situações de colaboração assimétrica, em que um dos elementos domina a atividade e o outro assume um papel passivo, o potencial de aprendizagem é limitado (Davison et al., 2025).

Embora centrados no ensino de LE, os estudos de Long e Porter (1985), Sampson (2021) e Davison et al. (2025) revelam um conjunto de competências transversais que se estendem facilmente ao ensino da LM. Em todos os casos, o trabalho colaborativo surge como catalisador de competências linguísticas e metacognitivas fundamentais: a negociação de significados, a reflexão sobre a forma e o conteúdo linguístico, o desenvolvimento da argumentação e a capacidade de justificar escolhas linguísticas são práticas que, embora analisadas em contextos de LE, contribuem igualmente para a proficiência e autonomia em LM. Estes estudos mostram que o envolvimento ativo nas interações entre pares potencia não apenas a aprendizagem da língua-alvo, mas também o desenvolvimento da consciência linguística e da capacidade de autorregulação, aspetos essenciais tanto na produção escrita como na oralidade em LM. Estas competências revelam-se igualmente pertinentes no contexto da leitura e interpretação de obras literárias, domínio fundamental na aprendizagem de LM. A negociação de significados, a construção partilhada de interpretações, a formulação e justificação de hipóteses, a escuta ativa e o confronto construtivo de perspetivas são práticas centrais ao trabalho colaborativo que potenciam a leitura crítica e o desenvolvimento de uma relação de proximidade com os textos. Tal como na escrita colaborativa em LE, a análise literária em grupo pode incentivar os alunos a mobilizar conhecimentos prévios, a refletir sobre o uso da linguagem e a construir sentidos, favorecendo uma abordagem mais ativa e dialogante à leitura.

Finalmente, uma abordagem particularmente relevante para a articulação entre trabalho colaborativo e desenvolvimento da autonomia é a proposta por Feick (2018), que redefine a autonomia do aprendente como um fenómeno social e interativo. A autora defende que a autonomia não deve ser vista exclusivamente como uma capacidade individual de autorregulação, mas antes como um processo dinâmico de codeterminação construído em contexto de grupo. A partir da análise de interações em projetos de produção de vídeo em LE, Feick (2018) identifica diferentes estilos de participação, como a colaboração dominante, passiva ou a não-colaboração, e demonstra que a autonomia de grupo só emerge quando há uma participação cooperativa e uma negociação convergente das decisões. Ao observar os processos de

tomada de decisão nos grupos, a autora conclui que a partilha de controlo, a responsabilidade coletiva e o envolvimento mútuo são fatores centrais para que o grupo funcione como uma entidade autónoma, distinta da soma das vontades individuais, posição semelhante à de Davison et al. (2025). Esta perspetiva alinha-se com uma conceção da aprendizagem onde a autonomia não se opõe à dependência, mas se constrói na interdependência (Little, 1991), e onde o desenvolvimento da voz individual se dá precisamente através do diálogo e da escuta no seio do coletivo.

2.5. Padlet

O Padlet consiste numa plataforma gratuita que permite a criação de murais digitais interativos, compatíveis com diversos formatos multimédia, promovendo a participação e a avaliação em tempo real de toda a turma. Semelhante a um quadro no qual os alunos colam ideias em post-its, o Padlet é uma ferramenta útil na sala de aula na medida em que funciona em diferentes dispositivos, não requer que os participantes criem uma conta para o utilizar e também não exige qualquer perícia tecnológica (Fuchs, 2014). O Padlet permite ainda que o criador personalize o seu mural, alterando o título, o pano de fundo, o endereço eletrónico, a organização dos *posts*, a privacidade e as permissões dos utilizadores. Quando criam um *post*, estes podem escrever e até adicionar endereços, áudios, vídeos, imagens ou documentos. Uma vez que as contribuições ocorrem em tempo real, todos os utilizadores podem ver o que um adiciona ao mural (Fuchs, 2014). Contudo, mais do que um simples repositório de ideias ou substituto tecnológico dos tradicionais post-its, o Padlet pode ser entendido como um poster digital partilhado que potencia a construção colaborativa de conhecimento visível e permanentemente acessível.

Fuchs (2014) elencou alguns benefícios e riscos do uso do Padlet na sala de aula. Por um lado, a plataforma garante o fator da igualdade, sobretudo quando dá ao utilizador a opção do anonimato. Esta funcionalidade reduz o receio do erro, encorajando os alunos que duvidam das suas respostas ou não se sentem confiantes. Ao eliminar o medo do julgamento, cria-se um ambiente mais propício à experimentação e à liberdade na aprendizagem. Esta vantagem foi confirmada num estudo de Ellis (2015),

onde a maioria dos participantes afirmou preferir contribuir para discussões de turma pelo Padlet em vez de verbalmente, devido ao carácter anónimo. Além disso, os alunos são atraídos pela novidade da tecnologia na aprendizagem e parecem querer participar só para terem a oportunidade de a usar. Por fim, do ponto de vista docente, o Padlet oferece mais do que uma janela para a participação: funciona como instrumento formativo, fornecendo dados em tempo real sobre o pensamento e o progresso da turma, para além dos contributos mais visíveis em sala de aula. Esta informação permite ao professor ajustar o nível de apoio, distribuir a atenção pedagógica de forma mais equitativa e, sobretudo, regular o grau de responsabilidade transferido aos alunos. Neste sentido, o Padlet torna-se uma alavanca concreta para operacionalizar a autonomia em sala de aula, facilitando a gestão progressiva da *agency* dos aprendentes. Por outro lado, a instabilidade e imprevisibilidade tecnológica constituem um desafio: o acesso à Internet pode falhar e as plataformas digitais podem entrar em manutenção sem aviso prévio. Ao integrar a tecnologia na sala de aula, o professor torna-se dependente do seu funcionamento, o que pode desmotivar alguns docentes, já confrontados com inúmeras variáveis imprevisíveis no quotidiano escolar. Ademais, o carácter imediato destas ferramentas pode levar alguns alunos a desviarem o seu uso para fins lúdicos ou a ter comportamentos irreverentes, vendo as respostas em tempo real como uma oportunidade de exibição. Finalmente, persiste a percepção, em certos contextos, de que o uso de tecnologias no ensino pode representar meramente um artifício sem substância pedagógica. Neste sentido, torna-se fundamental explicitar junto dos alunos o fundamento da implementação de cada atividade tecnológica integrada na aula.

Como já foi referido, um dos aspetos frequentemente valorizados no uso do Padlet é a possibilidade de os alunos contribuírem de forma anónima. Embora Fuchs (2014) e Ellis (2015) tenham apontado esta funcionalidade como uma vantagem, a mesma deve ser problematizada à luz do papel formativo da escola. Num mundo cada vez mais marcado por formas de interação digital anónima, muitas vezes desresponsabilizadoras e até abusivas, importa refletir sobre os riscos pedagógicos de normalizar a ausência de identificação no discurso. Ainda que o contexto educativo seja

claramente distinto dos fóruns informais da internet, a escola não pode prescindir da promoção de valores como a responsabilidade, a autoria e a construção de uma identidade discursiva. Assim, o uso do anonimato em plataformas como o Padlet deve ser ponderado e, idealmente, integrado em dinâmicas que combinem momentos de participação anónima com momentos de responsabilização explícita. Este método equilibrado pode permitir que o anonimato funcione como ponto de partida (um catalisador da expressão) sem que se torne um fim em si mesmo ou um escape à responsabilização. Assim, no âmbito deste projeto, optou-se por não fazer uso do anonimato, tendo os alunos colocado os seus nomes no título dos seus *posts*. Contudo, garantiu-se a proteção de dados através da configuração de privacidade do quadro e da remoção dos nomes dos alunos nas capturas de ecrã apresentadas nos anexos. Em suma, a reflexão crítica sobre o anonimato deve acompanhar a implementação destas ferramentas, assegurando que a promoção da participação não compromete a formação ética dos alunos enquanto sujeitos discursivos.

Por fim, num artigo relacionado com a autonomia, Little (2017) descreve a utilização de pósteres como uma ferramenta pedagógica de apoio à aprendizagem coletiva, contrastando com o *logbook*, que favorece a aprendizagem individual. Estes pósteres são construídos de forma colaborativa entre professor e alunos e servem múltiplas finalidades, desde o registo de vocabulário útil para a avaliação do progresso à organização de ideias para atividades ou tarefas, passando pela recolha de ideias em *brainstorming* sobre estratégias de aprendizagem ou motivações para aprender línguas. Posteriormente, os próprios alunos recorrem a estes suportes para gerir o trabalho de projeto, por exemplo, definindo funções ou monitorizando o progresso. Esta prática encontra um paralelo direto no uso do Padlet, que pode ser entendido como a sua evolução digital. Tal como os pósteres físicos, os murais do Padlet promovem a visibilidade do conhecimento construído em grupo, mas acrescentam funcionalidades multimodais, interativas e acessíveis em tempo real, mesmo fora da sala de aula.

2.6. Síntese

Em suma, a literatura analisada permite delinear um quadro conceptual assente na ideia de autonomia mediada em progressão. Esta estratégia recusa concepções simplistas de autonomia como independência absoluta e reconhece, em contrapartida, o seu carácter relacional, situado e dinâmico. A autonomia desenvolve-se gradualmente através da interdependência social, conforme sustentado por autores como Johnson e Johnson (2002; 2015) e Little (1991), onde a colaboração promove a responsabilização individual dentro de um quadro coletivo. A este processo está intimamente associada a autorreflexão estruturada, concebida como motor de consciência e regulação da aprendizagem. Inspirando-se nos ciclos de experiência-reflexão propostos por Kolb (1975), a metodologia adotada privilegia momentos de ação seguidos de pausas reflexivas, nas quais os alunos analisam os seus progressos, dificuldades e metas, nomeadamente através do modelo 3Hs. O uso de ferramentas colaborativas como o Padlet reforça esta lógica processual, ao permitir tornar visível o conhecimento construído em grupo, apoiar a diferenciação pedagógica através de dados formativos e estimular a participação, mesmo de alunos mais reticentes, em ambientes protegidos e intencionalmente regulados. Assim, a intervenção proposta no âmbito deste PIA apoia-se num equilíbrio entre mediação docente, colaboração entre pares, tecnologias participativas e autorreflexão guiada, criando as condições para que a autonomia dos alunos se desenvolva de forma progressiva e sustentada. Esta visão integrada, de forma coerente, os eixos teóricos mobilizados, dando origem a práticas pedagógicas que alternam, de forma deliberada, momentos de ação e de reflexão crítica, em consonância com os princípios da investigação-ação.

3. Plano de ação

Como já foi referido anteriormente, a intervenção realizada junto das duas turmas visou melhorar a autonomia dos alunos através da implementação de tarefas colaborativas e momentos semanais de reflexão, indo ao encontro da tese de Boud et al. (1985b) de que a reflexão é mais produtiva quando ocorre de forma mais reduzida mas com maior frequência. Importa referir que o plano de ação diferiu de uma turma para a outra, dadas as diferenças relacionadas com a aprendizagem de uma LM e de uma LE. Além disso, em cada disciplina, a investigação dividiu-se em dois grandes ciclos, tendo o segundo sido concebido partindo da reflexão feita após o término do primeiro. Para analisar a eficácia das estratégias levadas a cabo, foram tidas em conta as características da investigação-ação, que, segundo Coutinho et al. (2009), se pode entender como um conjunto de metodologias investigativas que combinam simultaneamente intervenção prática e investigação (compreensão), recorrendo a um processo cíclico ou espiralado, no qual se intercalam momentos de ação e de reflexão crítica. Deste modo, para recolher dados que pudessem ser analisados e sobre os quais pudesse ser feita uma reflexão, o professor estagiário recorreu a instrumentos como:

- a análise documental dos produtos obtidos na realização das tarefas, recolhidos através do Padlet;
- a observação direta do desempenho dos alunos na realização das tarefas colaborativas.
- o inquérito por questionário, realizado através do Google Forms, junto de ambas as turmas, no final do 2º ciclo de investigação.

Partindo dos instrumentos acima, reconhecidos como ferramentas viáveis da investigação-ação (Bell, 2010), recorreu-se a uma análise de natureza mista, que combina dados qualitativos e quantitativos para avaliar o impacto das tarefas propostas pelo professor estagiário na autonomia dos alunos. Os questionários, a observação direta e os registos das produções dos alunos no Padlet permitiram recolher informação diversa, articulando perceções subjetivas com indicadores observáveis do desempenho. Do ponto de vista ético, o estudo procurou respeitar princípios fundamentais de

confidencialidade e proteção de dados. Nos questionários, foi salvaguardado o anonimato dos participantes. Já nos trabalhos de projeto e nos momentos de reflexão, a identificação individual não foi eliminada, mas tratada com rigor e sigilo, de modo a não comprometer a integridade dos alunos envolvidos. Além disso, a recolha de informação foi enquadrada pelas regras em vigor na escola, onde os encarregados de educação assinam, no início do ano letivo, um termo de consentimento que autoriza a participação dos alunos em projetos pedagógicos de natureza curricular e extracurricular. Este enquadramento institucional garantiu que a recolha e análise dos dados decorresse de forma ética e em conformidade com as normas escolares. Ademais, o professor estagiário fez questão de perguntar verbalmente às turmas envolvidas no projeto se aceitavam participar no mesmo, obtendo uma resposta globalmente positiva.

Tendo em vista a natureza diversificada das tarefas propostas aos alunos no decorrer da investigação, que tiveram como consequência a utilização de instrumentos de recolha de dados igualmente diversificados, o próximo subcapítulo terá como objetivo clarificar ao leitor os diferentes métodos de análise dados utilizados.

3.1. Metodologia de análise de dados

Conforme já foi referido, a metodologia de investigação dividiu-se em dois grandes polos: as tarefas colaborativas e os momentos de reflexão. Para avaliar as tarefas colaborativas, foram utilizadas rúbricas que atribuíam um nível de 1 a 5 a cada parâmetro considerado, sendo que cada nível correspondia a uma menção qualitativa (Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom, Excelente). A menção qualitativa final atribuída à globalidade de cada trabalho resultou da média aritmética dos pontos obtidos nos diferentes parâmetros das rúbricas. No que toca aos momentos de reflexão, cada entrada no Padlet (à exceção das associadas ao primeiro momento de reflexão do 1º ciclo de investigação na turma de Inglês, por motivos que serão explicitados na 3.2.1.1.), foi classificada de acordo com três categorias (Completa, Parcial e Incompleta) consoante o grau em que a resposta correspondia ao solicitado.

No que concerne aos inquéritos por questionário, que incidiram sobre ambas as tarefas, as respostas foram recolhidas e analisadas através da plataforma Google Forms,

que disponibilizou automaticamente estatísticas descritivas sob a forma de frequências absolutas e percentuais. As percentagens apresentadas neste capítulo correspondem, portanto, aos valores gerados pela própria plataforma, em função do número de respondentes por turma. No caso da turma de Inglês, obtiveram-se 17 respostas em 19 alunos, dado que dois discentes estiveram ausentes no dia da aplicação do questionário. De modo semelhante, na turma de Português, registaram-se 21 respostas em 23 alunos, também devido à ausência de dois discentes. No caso do Inglês, mesmo dentro desta amostra reduzida, em cada uma das perguntas de resposta aberta, duas respostas foram desconsideradas, uma vez que continham apenas um ponto (“.”), estratégia usada, provavelmente, para contornar a obrigatoriedade das questões. Não foi realizada qualquer manipulação ou tratamento adicional dos dados em softwares estatísticos externos, tendo-se optado por reportar fielmente os resultados disponibilizados pelo Google Forms. Por fim, foi necessário verificar a consistência interna do questionário, pelo que foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach para as respostas das duas turmas. Este indicador estatístico permite verificar se os vários itens do questionário estão a medir de forma coerente o mesmo construto subjacente. O cálculo foi efetuado pela ferramenta de inteligência artificial generativa ChatGPT, onde foram introduzidas duas folhas Excel com as respostas das duas turmas.

De seguida, encontra-se uma descrição completa da componente empírica desta investigação. Primeiramente, será descrita a investigação realizada na disciplina de Inglês e apresentados os dados recolhidos durante a mesma. Seguidamente, repetir-se-á o processo para a disciplina de Português. Finalmente, os resultados obtidos nas duas disciplinas serão discutidos de forma conjunta.

3.2. Inglês

As seguintes secções dizem respeito ao trabalho desenvolvido junto da turma de Inglês. Primeiro, será descrita a composição do 1º ciclo de investigação, seguida da apresentação dos dados recolhidos no mesmo. Posteriormente, será aplicado o mesmo processo ao 2º ciclo de investigação.

3.2.1. 1º ciclo de investigação

O 1º ciclo de investigação na turma de Inglês teve início no dia 27 de março. Nesse dia, a turma teve uma aula de 100 minutos, durante a qual realizou um teste de Compreensão Escrita e Uso da Língua (*Reading and Use of Language*). Uma vez que o teste não tinha uma duração tão extensa, tendo em conta que, entre as aulas de 50 minutos, ainda se encontrava um intervalo de 15, o professor estagiário pôs em prática o primeiro momento de autorreflexão. Deste modo, solicitou aos alunos que pegassem nos telemóveis e abrissem a aplicação Microsoft Teams, onde já havia colocado um link de acesso a um mural no Padlet (cf. Anexo III) que serviria de repositório a todos os trabalhos realizados pela turma no âmbito deste projeto. Após acederem ao link, os alunos foram instruídos pelo professor a escreverem uma curta reflexão sobre o seu desempenho no teste de avaliação, indicando as dificuldades que sentiram e as partes que acharam acessíveis. Para tal, os alunos teriam de tocar no sinal de “+” dentro da secção intitulada “*Reflective Journal – 27/03*”. O professor também referiu que cada aluno deveria escrever o seu nome no campo intitulado “Assunto”. Todas estas instruções foram transmitidas oralmente, não havendo qualquer suporte escrito. Neste primeiro momento de reflexão, todos os alunos contribuíram com um pequeno texto.

Posteriormente, no dia 3 de abril, o professor estagiário dedicou uma aula de 100 minutos a um trabalho de projeto realizado em grupos. Enquadrado na área temática/situacional intitulada “O Jovem e o Consumo” (DGE, 2018a, p. 4), prevista nas AE de Inglês do 11º ano, o trabalho consistia na criação de um produto inovador que fosse capaz de satisfazer uma necessidade dos adolescentes da atualidade. O principal objetivo comunicativo do trabalho era convencer o resto da turma a comprar o produto. As instruções foram dadas a partir de uma apresentação criada no Canva (cf. Anexo IV), sendo que os primeiros diapositivos tinham como objetivo enquadrar este trabalho no PIA desenvolvido pelo professor em formação, para que os alunos percebessem a principal finalidade do mesmo. De seguida, foi apresentada uma instrução para o *Reflective Journal*, que seria escrito no final dessa aula e todas as quintas-feiras, caso não houvesse impedimentos. Segundo essa instrução, em cada reflexão, os alunos

deveriam indicar o que aprenderam na respetiva semana, o que entenderam bem, quais as suas dificuldades e como poderiam ultrapassá-las.

Entrando finalmente no trabalho de projeto em si, intitulado “*Creating a Product*”, cada grupo deveria incluir o nome e a descrição do produto, o seu propósito, um *slogan* e uma imagem ou logotipo. Para este último tópico, o professor estagiário deu três sugestões de aplicações que os alunos poderiam usar (Looka, ChatGPT e Canva), embora tivessem liberdade para usar outras que conhecessem. O trabalho de cada grupo deveria ser colocado numa secção do mural no Padlet intitulada “*Creating a Product*”, com o nome do produto no assunto. Além disso, os nomes dos membros do grupo deveriam ser colocados no final do corpo de texto. Após as instruções, o professor incluiu na apresentação a composição dos grupos, que foram cuidadosamente pensados pelo mesmo de modo a garantir algum equilíbrio em termos de proficiência com a língua. Deste modo, foram feitos cinco grupos de três elementos e um grupo de quatro. Finalmente, a apresentação terminou com um *meme* que, de forma humorística, incentivava os alunos a falar em inglês durante a realização do trabalho. Importa referir que a apresentação Canva ficou disponível para os alunos no Microsoft Teams no próprio dia. Terminado o trabalho de projeto, os alunos procederam à sua reflexão semanal, desta vez com foco no mesmo.

O terceiro momento de reflexão aconteceu apenas no dia 24 de abril devido à interrupção letiva destinada às férias da Páscoa. Nessa semana, os alunos reviram dois tópicos de gramática (conectores e *I wish/If only*) e praticaram a escrita de uma carta formal, como preparação para o teste de Produção Escrita. O quarto e último momento incluído neste ciclo de investigação deu-se no dia 8 de maio, visto que a quinta-feira anterior tinha coincidido com o Dia do Trabalhador. Nesta entrada do *Reflective Journal*, os alunos refletiram sobre atividades de *Reading* e *Writing*, tendo contactado com um texto sobre moda sustentável e praticado a escrita de um artigo de opinião. Importa referir que, devido à impossibilidade de os alunos escreverem a reflexão em tempo de aula, tiveram de escrever a de 8 de maio como trabalho de casa, o que se refletiu numa menor adesão à tarefa.

3.2.1.1. Dados recolhidos no 1º ciclo de investigação

No 1º ciclo de investigação, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a análise documental dos *posts* dos alunos no Padlet, quer na secção do trabalho *Creating a Product*, quer nas secções destinadas ao *Reflective Journal*, e a observação direta do seu desempenho na realização do trabalho de projeto.

A avaliação do projeto *Creating a Product* baseou-se em critérios que articularam criatividade, clareza comunicativa e correção linguística. Neste trabalho, valorizou-se a capacidade dos alunos de conceber um produto inovador que respondesse a uma necessidade concreta dos adolescentes, sendo avaliada a pertinência e a clareza da descrição apresentada. Além disso, a originalidade da ideia global e a correção linguística do trabalho constituíram critérios transversais a todos os grupos. Deste modo, para classificar os trabalhos dos alunos, foi utilizada a rubrica presente no Anexo V.

A análise das produções dos alunos, cujos resultados se encontram na Tabela 1, revelam que os alunos demonstraram capacidade para conceber produtos originais, combinando criatividade, pertinência e adequação ao público-alvo. As propostas evidenciaram diversidade de abordagens, desde soluções de carácter mais funcional e realista até ideias de índole mais conceptual ou humorística, revelando flexibilidade na aplicação de conhecimentos e sensibilidade às necessidades dos utilizadores. Em vários casos, observou-se uma preocupação em integrar elementos de inovação tecnológica, como a inteligência artificial, associando-os a funcionalidades práticas ou a estratégias de comunicação diferenciadas, o que contribuiu para a relevância e atratividade dos projetos. Do ponto de vista textual, as produções apresentaram, na sua maioria, um bom nível de coesão e coerência, com estruturas discursivas adequadas ao género e ao propósito do trabalho. Houve também evidências de capacidade para mobilizar vocabulário específico e explorar conceitos mais complexos, particularmente quando a proposta exigia articulação entre diferentes áreas de conhecimento. No entanto, persistiram fragilidades linguísticas que, embora nem sempre comprometessem a compreensão global, reduziram a qualidade final dos textos. Entre estas, destacam-se erros ortográficos, incorreções gramaticais, inadequações de registo e imprecisões lexicais, que sugerem ausência ou insuficiência de revisão antes da entrega. Assim, ainda

que os resultados revelem um potencial criativo e conceptual significativo, a análise global indica que o desempenho poderia ter sido reforçado por um maior cuidado na vertente linguística. Uma revisão mais minuciosa, acompanhada de estratégias de aperfeiçoamento linguístico, poderia garantir que a qualidade formal acompanhasse de forma consistente o mérito das ideias apresentadas.

Tabela 1 – Classificação qualitativa dos trabalhos dos alunos da turma de Inglês no âmbito do projeto *Creating a Product*

Grupo	Produto	Menção qualitativa
1	<i>SolMate</i>	Bom
2	<i>BookGenius</i>	Bom
3	<i>The Shush</i>	Bom
4	<i>PenAi</i>	Muito Bom
5	<i>Vision Max lenses</i>	Muito Bom
6	<i>Great Glass Elevator</i>	Bom

Durante o desenvolvimento da tarefa, foi possível observar diferentes níveis de envolvimento dos alunos no processo de conceção. Em alguns grupos, a discussão foi marcada por uma troca constante de ideias, revelando abertura à colaboração e disposição para negociar soluções em conjunto. Noutras situações, notou-se a predominância de um ou dois elementos, o que resultou numa participação menos equilibrada e em contributos mais fragmentados. A forma como os alunos geriram o tempo também constituiu um dado relevante. Enquanto certos grupos adotaram uma estratégia organizada, dividindo etapas e responsabilidades de forma clara, outros revelaram dificuldades em estruturar o trabalho, alternando entre momentos de dispersão e fases de maior concentração. Este aspeto demonstra que o grau de autonomia e de autorregulação ainda se encontra em processo de desenvolvimento e requer acompanhamento mais orientado. Por fim, um último elemento que se destacou foi a atitude face às dificuldades surgidas. Alguns grupos procuraram resolver impasses de forma criativa e dialogada, enquanto outros recorreram rapidamente ao professor para validação ou para soluções imediatas, evidenciando menor confiança na sua própria capacidade de decisão. Esta diferença sugere a necessidade de promover uma

postura mais reflexiva e autossuficiente, que permita aos alunos assumir maior responsabilidade pelo percurso de aprendizagem.

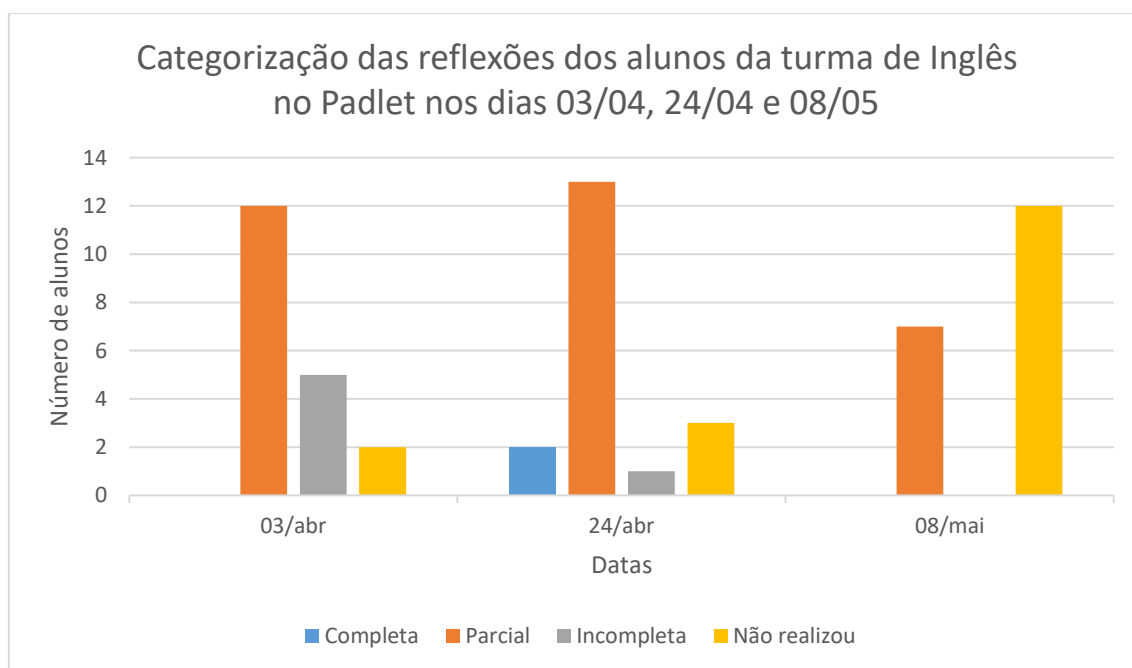
Observando agora os contributos dos alunos no *Reflective Journal*, notou-se uma grande dificuldade dos discentes em cumprir com o que lhes foi pedido. Na reflexão do dia 27 de março, em que deveriam ter indicado as suas dificuldades e facilidades na realização do teste de *Reading and Use of Language*, 5 em 19 alunos usaram o Padlet como um espaço para dar a sua opinião sobre o teste em si. Por exemplo, uma aluna escreveu: *"I think this test had some words that most people didnt know the meaning, for example "cattle", and some exercises should be more explicit about what was supposed to do."*⁴ Este tipo de resposta pode ter resultado de uma falha na transmissão da instrução, que foi feita por via oral. Por outro lado, não se exclui a hipótese de ter advindo de uma falta de atenção por parte destes alunos. Além disso, 6 discentes escreveram reflexões muito superficiais, classificando o teste como "fácil" ou "difícil", mas sem especificar onde sentiram dificuldade ou facilidade. Por exemplo, a reflexão de um aluno consistiu no seguinte: *"The test didn't go well or badly. I thought the test was the same difficulty as the other one."* Ainda dentro deste conjunto de alunos, um usou linguagem muito informal e com abreviaturas, mostrando algum desleixo na realização da tarefa, dado que é um aluno com elevada proficiência linguística. Os restantes 8 alunos, embora com diferentes graus de detalhe, conseguiram pelo menos apontar uma dificuldade específica que sentiram, assim como uma facilidade, como se pode ver pelo seguinte exemplo: *"The reading of the test was clear and easy, there were parts of the word usage that went well for me and others not so much, it wasn't bad but it could have been better. The grammar was a bit confusing and difficult even though I had studied. Overall it was a bit difficult."*

No que concerne aos outros três momentos de reflexão, foi feita uma categorização das entradas dos alunos com base no grau em que respondiam ao que era pedido, estando as regras da categorização explícitas no Anexo VI (na primeira semana, esta divisão não foi feita, pois seria injusto para com os alunos, que apenas receberam

⁴ Os erros linguísticos cometidos pelos alunos não foram corrigidos nas transcrições.

uma instrução rápida e oral). A maioria dos alunos focou-se principalmente em dar a sua opinião sobre as aulas, em vez de elencar o que aprendeu e as dificuldades que sentiu. Embora tivessem uma instrução escrita mais definida, à qual tinham fácil acesso, os alunos escreveram reflexões aquém do que era pedido. Na reflexão do dia 3 de abril, que incidia sobre o trabalho de projeto *Creating a Product*, nenhum aluno respondeu a todos os objetivos pretendidos. Dos 17 alunos que escreveram no Padlet, 12 responderam parcialmente ao que era pedido, não indicando as dificuldades sentidas nem formas de as ultrapassar. Por exemplo, uma aluna escreveu: *"This week, we did a group work, where we had to create a product, this work was fantastic, it helped me develop my creativity, critical sense and my English pronunciation and writing. I hope we do more activities like this, in the next classes."* As restantes 5 respostas eram menos relevantes, visto que, para além de não incluírem as dificuldades sentidas nem formas de as ultrapassar, também não especificavam o que foi aprendido ou que competências foram desenvolvidas. Por exemplo, uma aluna escreveu o seguinte: *"This week I liked the activity because I could work with my colleagues and be more creative, it was fun and useful."* No dia 24 de abril, a distribuição das reflexões melhorou, com apenas 1 aluno a dar uma resposta irrelevante, 13 a dar uma resposta parcial e 2 a dar uma resposta completa. Finalmente, no dia 8 de maio, apenas 7 alunos escreveram uma reflexão, tendo todos dado respostas parciais. O Gráfico 3 apresenta a distribuição das reflexões em cada dia por categoria. A reflexão do dia 27 de março não foi incluída por não ter a mesma instrução.

Gráfico 3 – Categorização das reflexões dos alunos da turma de Inglês no Padlet nos dias 03/04, 24/04 e 08/05



3.2.2. 2º ciclo de investigação

O 2º ciclo de investigação na turma de Inglês teve início no dia 15 de maio. Nesse dia, a turma teve uma aula de 100 minutos, totalmente ministrada pelo professor estagiário. Nos 15 minutos finais da aula, os alunos procederam à redação da autorreflexão semanal, porém, desta vez, com uma nova instrução. Devido aos resultados obtidos no 1º ciclo de investigação relativos às reflexões dos alunos, que revelaram que a maioria respondeu apenas parcialmente à instrução, foi aplicado o modelo 3Hs, pois promove uma reflexão mais completa e equilibrada, que articula o conhecimento adquirido, a dimensão emocional da aprendizagem e o compromisso com a ação e melhoria contínua. O professor estagiário apresentou brevemente o modelo, explicando aos alunos que deveriam dividir a sua reflexão em três partes, correspondendo as mesmas ao que aprenderam (*Head*), ao que sentiram (*Heart*) e ao que poderiam fazer para melhorar (*Hands*). Para melhor orientar os alunos, o professor projetou um diapositivo feito no Canva (cf. Anexo VII) com perguntas às quais deveriam responder nas suas reflexões. A reflexão deveria incidir não só sobre a aula desse dia, como também a do dia 13 de maio, visto pertencer à mesma semana. No conjunto das

duas aulas, os alunos reviram o discurso indireto e abordaram o tema das tendências do futuro, nomeadamente a questão das *21st century skills*.

Na semana seguinte, no dia 22 de maio, o professor estagiário pôs em prática o segundo trabalho de projeto, desta vez realizado em pares e enquadrado na área temática/situacional “O Mundo do Trabalho” (DGE, 2018a, p. 4). O instrumento escolhido para transmitir a instrução da tarefa aos alunos foi novamente uma apresentação criada no Canva (cf. Anexo VIII). Num texto com cerca de 100 palavras, cada par deveria pensar num emprego que pudesse vir a desaparecer no futuro, descrevê-lo, explicar o porquê de poder vir a extinguir-se e dar a sua opinião quanto a esta matéria. Mais uma vez, o produto final deveria ser colocado no mural da turma no Padlet, tendo o *post* os nomes dos elementos do par na secção destinada ao título. O nome atribuído a este trabalho, que se tornou visível na respetiva secção no Padlet, foi “*Future Jobs*”. Importa mencionar que a dimensão deste trabalho de projeto foi bastante reduzida quando comparada com a do primeiro, facto que se deveu à falta de tempo letivo para algo mais elaborado.

Nessa mesma semana, os alunos realizaram, nos mesmos pares, o teste de Produção Oral (*Speaking*), pelo que a reflexão semanal incidiu sobre o mesmo, a par do trabalho de projeto. Já na semana seguinte, os discentes aprenderam um novo tópico gramatical, a *emphatic structure*, e abordaram assuntos relacionados com a procura de emprego e a construção de um CV, o que culminou numa última reflexão semanal seguindo o modelo 3Hs.

3.2.2.1. Dados recolhidos no 2º ciclo de investigação

No 2º ciclo de investigação, para além da análise documental dos *posts* dos alunos no Padlet e da observação direta do seu desempenho na realização do trabalho *Future Jobs*, foi aplicado um inquérito por questionário, realizado no dia 3 de junho, sendo os itens e as respostas da turma observáveis no Anexo IX. A avaliação das contribuições dos alunos relativas ao *Reflective Journal* evoluiu de um modelo de reflexão aberta, em que os alunos expressavam livremente as suas opiniões, para um modelo de reflexão estruturada, orientado pelo esquema 3Hs. Paralelamente, o

questionário aplicado procurou ainda recolher as percepções dos alunos relativamente a essa alteração metodológica, permitindo avaliar de que forma o novo enquadramento foi recebido e interpretado pela turma.

A avaliação do trabalho *Future Jobs* teve por base critérios que articularam clareza, pertinência e correção linguística. Em primeiro lugar, valorizou-se a identificação explícita da profissão escolhida e a apresentação de uma breve descrição das suas principais características. Em segundo lugar, foi avaliada a justificação apresentada para sustentar a possibilidade de desaparecimento, tendo em conta a relevância dos argumentos e a sua adequação ao contexto atual. Um terceiro critério centrou-se na expressão da opinião do grupo relativamente a se a profissão deveria ou não desaparecer, privilegiando a clareza da posição adotada e a coerência dos argumentos utilizados. Finalmente, a correção linguística e o respeito pelo limite de extensão constituíram critérios transversais, reforçando a qualidade global do trabalho. A rubrica de avaliação deste trabalho, que segue estes mesmos critérios, pode ser encontrada no Anexo X.

Analisando os contributos dos alunos nesta tarefa, cujos resultados se encontram na Tabela 2, a maioria dos pares optou por escrever sobre a profissão de caixa de loja, refletindo uma percepção comum de que este trabalho está particularmente ameaçado pela automação e pelo avanço das tecnologias de *self-checkout*. Em geral, os textos evidenciam uma boa compreensão do impacto da tecnologia no mercado de trabalho, com vários alunos a reconhecerem tanto as vantagens da automatização (como o aumento da eficiência e a redução de custos para as empresas), como os riscos sociais associados, nomeadamente o desemprego e a perda de contacto humano. Os quatro pares com desempenho considerado Excelente ou Muito Bom foram capazes de articular estes argumentos de forma equilibrada, fundamentando devidamente a sua opinião e apresentando uma estrutura textual coesa. Já os quatro textos avaliados em Bom ou Suficiente revelam ideias pertinentes, mas por vezes pouco desenvolvidas ou com falhas de ligação entre os parágrafos. O par com desempenho Insuficiente demonstrou maior dificuldade em estruturar o raciocínio e expressar as suas ideias com clareza, recorrendo a repetições e construções frásicas

pouco eficazes. Ainda assim, todos os textos apresentam um posicionamento claro e revelam uma tentativa de refletir criticamente sobre os desafios colocados pela tecnologia ao mundo do trabalho.

Tabela 2 – Classificação qualitativa dos textos dos alunos da turma de Inglês no âmbito do projeto *Future Jobs*

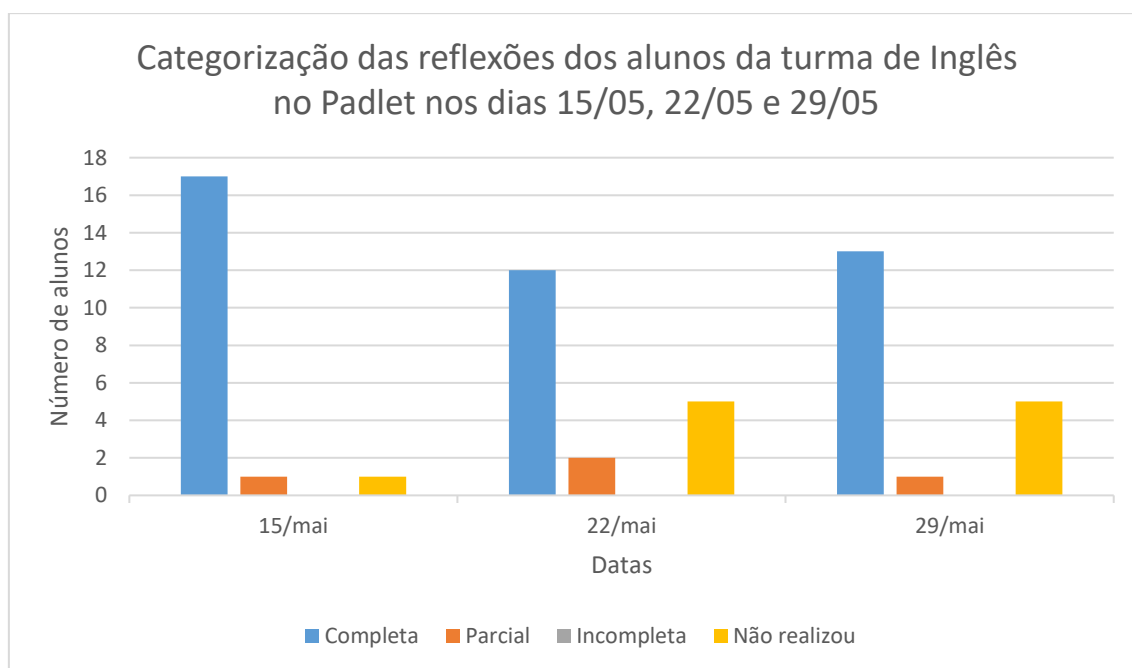
Grupo	Profissão	Menção qualitativa
1	<i>Cashier</i>	Muito Bom
2	<i>Cashier</i>	Suficiente
3	<i>Cashier</i>	Excelente
4	<i>Cashier</i>	Bom
5	<i>Cashier</i>	Excelente
6	<i>Mailman</i>	Suficiente
7	<i>Cashier</i>	Insuficiente
8	<i>Taxi driver</i>	Excelente
9	<i>Cashier</i>	Bom

No decorrer da atividade, verificou-se que o processo de reflexão dos pares sobre o impacto da tecnologia no mundo do trabalho foi acompanhado por diferentes formas de interação. Em alguns casos, a discussão revelou-se fluida, com os alunos a partilharem experiências pessoais ou referências mediáticas, que serviram de ponto de partida para fundamentar as suas escolhas. Em outros grupos, porém, a construção de ideias foi mais lenta, dependendo de estímulos externos ou de sugestões do professor para avançar. Também a gestão da colaboração variou entre os pares. Houve quem procurasse dividir a tarefa de forma equilibrada, alternando entre momentos de debate e fases de escrita conjunta, enquanto noutros se notou a concentração da responsabilidade num único elemento, reduzindo a oportunidade de participação efetiva do colega. Tal contraste mostrou a importância de fomentar estratégias que assegurem maior equidade no envolvimento. Por fim, a forma como os alunos reagiram à complexidade do tema também foi relevante. Alguns demonstraram facilidade em lidar com conceitos abstratos, articulando espontaneamente argumentos relacionados com impactos sociais e económicos. Outros, pelo contrário, sentiram necessidade de recorrer a exemplos mais concretos ou de simplificar a análise, o que denota diferentes níveis de maturidade crítica. Estas observações indicam que o trabalho em pares não

apenas permitiu desenvolver competências linguísticas e argumentativas, mas também evidenciou diferentes graus de autonomia na construção do pensamento crítico.

No que toca às reflexões semanais dos alunos, categorizadas de acordo com novos critérios (cf. Anexo XI), a aplicação do modelo 3Hs revelou-se eficaz, como demonstram os resultados do Gráfico 4. Nas três datas em que o modelo foi implementado, verificou-se um número excecional de reflexões completas. Dos 18 alunos que escreveram uma reflexão no dia 15 de maio, apenas 1 respondeu parcialmente ao que era pedido, tendo os restantes 17 cumprido com o objetivo na sua plenitude. A título de exemplo, uma aluna escreveu: *“This week, we learned about reported speech, future trends and 21st Century Skills. I learned the meaning of the word “deviating”. During the lessons I felt a little bored in the most part of the time but I also felt interested in the 21st Century Skills. To improve my English skills, I can read more things in English. Probably I won’t review a lot of things at home because that’s not to complicated.”* Nesta reflexão, há uma clara separação entre os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, que, conjugados, permitem à aluna em questão observar a sua aprendizagem de forma holística e mais completa. A reflexão classificada como “Parcial” não foi considerada “Completa” por não desenvolver suficientemente nenhuma das três dimensões, como se pode verificar: *“This week i learnd about reported speech. Some of the lessons were a bit boring. I can improve my skills by reading more at home.”* Nesta data, assim como nas outras duas, nenhuma reflexão foi considerada “Incompleta”, o que revela uma melhoria em relação ao 1º ciclo de investigação. Além disso, também se verificou uma maior adesão da turma à atividade, como se pode observar no número de alunos que não realizou a reflexão nestes três dias. Contudo, o dia 15 de maio foi aquele em que mais alunos escreveram, possivelmente devido ao fator da novidade. Nos dias 22 e 29 de maio, só 14 discentes escreveram uma reflexão, tendo havido 12 reflexões completas no primeiro dia e 13 no segundo.

Gráfico 4 – Categorização das reflexões dos alunos da turma de Inglês no Padlet nos dias 15/05, 22/05 e 29/05



Com o questionário apresentado à turma no final do ano letivo, através do Google Forms, procurou-se saber as percepções dos alunos sobre a implementação destas tarefas na sua autonomia. Em primeiro lugar, foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach, calculado com o auxílio do ChatGPT (cf. Anexo XII) para avaliar a consistência interna do questionário aplicado aos discentes, centrado na percepção da sua autonomia ao longo do PIA. O valor obtido ($\alpha = 0.9$) indica que as respostas dos alunos foram muito consistentes entre si e que os itens apresentam elevada fiabilidade para medir o conceito de autonomia no contexto em análise. O questionário divide-se em três grandes secções, cada uma correspondente a uma das dimensões da autonomia elencadas por Little (1991). Assim, a primeira secção foca-se na autorreflexão, sendo as questões referentes ao *Reflective Journal*. As duas secções seguintes referem-se à tomada de decisões e à autorregulação da aprendizagem, incidindo ambas sobre os trabalhos de projeto (*Creating a Product* e *Future jobs*). Cada uma destas secções inclui cinco perguntas que, na sua maioria, seguem a escala de Likert (“Concordo totalmente”, “Concordo”, “Não concordo nem discordo”, “Discordo” e “Discordo totalmente”), e uma

pergunta de resposta aberta. Para além destas três secções, existe uma inicial que visa recolher informações mais gerais sobre os participantes.

No que concerne ao *Reflective Journal*, as respostas dos alunos revelam uma perceção globalmente positiva quanto ao impacto da tarefa na sua capacidade de autorreflexão. Mais de metade dos 17 alunos que responderam (58,8%⁵) afirma que as reflexões semanais os ajudaram a pensar melhor sobre o que aprenderam nas aulas, e mais de um terço (35,3%) reconhece que esse exercício contribuiu também para uma melhor organização do seu processo de aprendizagem. Além disso, a maioria (70,5%) considera que o modelo 3Hs facilitou a produção de reflexões mais focadas e estruturadas. No que respeita às partes da reflexão, os alunos dividiram-se quanto à sua utilidade: *Head* e *Heart* foram apontadas com igual frequência (41,2%) como as mais úteis, enquanto *Head* surgiu como a parte mais difícil de escrever para uma minoria (17,6%), o que reflete uma tendência do ensino para se focar demasiado na componente cognitiva. Estes dados indicam que a tarefa contribuiu para o desenvolvimento da autorreflexão, ainda que com diferentes níveis de desafio consoante a dimensão explorada. Os resultados relativos à pergunta de resposta aberta reforçam esta leitura. Os alunos destacam, em termos maioritariamente positivos, a utilidade da atividade para relembrar conteúdos, identificar dificuldades, refletir sobre erros e melhorar a organização do próprio pensamento. Algumas respostas sugerem ganhos no autoconhecimento e na estruturação da aprendizagem, enquanto outras apontam para um envolvimento mais prático e direto com os conteúdos. Apenas uma resposta exprime ausência de impacto (“nada”), o que confirma que a grande maioria reconheceu na tarefa um valor formativo claro na promoção da autorreflexão.

Relativamente à capacidade de tomada de decisões, as respostas dos alunos indicam que as tarefas propostas tiveram um impacto positivo. A maioria (64,7%) sentiu que teve liberdade para decidir o que fazer e como fazer, e uma percentagem superior (76,5%) afirmou ter tido controlo total sobre a organização do trabalho e dos passos a

⁵ Esta percentagem, assim como outras que surgem ao longo da análise neste contexto e no de Português, resulta da soma das percentagens referentes às respostas “Concordo totalmente” e “Concordo”, agrupadas para facilitar a análise da perceção global dos alunos.

seguir. Ainda que o nível de motivação para explorar soluções e criar algo original tenha sido mais dividido, com apenas 47% a concordarem, os dados revelam uma tendência clara para a valorização da iniciativa individual. A possibilidade de escolher temas de interesse foi também reconhecida por uma maioria expressiva (76,4%) e cerca de 58,8% dos alunos afirmaram que o seu trabalho foi guiado pelas próprias ideias em vez das instruções do professor. Estes resultados sugerem que as tarefas desenvolvidas favoreceram um ambiente de maior liberdade de escolha, promovendo o desenvolvimento da capacidade de decisão dos alunos no contexto da aprendizagem. No entanto, a análise das respostas abertas revela uma percepção mais reservada ou até negativa quanto ao impacto concreto das tarefas na capacidade de tomada de decisões. Vários alunos indicam que as atividades não afetaram esta dimensão ou que não se sentiram verdadeiramente livres para decidir, referindo, por exemplo, que as tarefas já vinham demasiado orientadas. Ainda assim, alguns destacam ganhos específicos, como o desenvolvimento da criatividade, a valorização das opções possíveis ou a oportunidade de fazer escolhas em momentos pontuais.

Finalmente, em relação à autorregulação da aprendizagem, os dados mostram que os alunos reconhecem, de forma bastante expressiva, o impacto positivo das tarefas nesta capacidade. A maioria afirmou ter-se sentido mais responsável pelo próprio trabalho (82,3%) e indicou que precisou de menos ajuda do professor em comparação com outras tarefas (52,9%). Além disso, quase metade dos alunos (47%) concordou que estas atividades aumentaram a sua confiança para trabalhar de forma autónoma em projetos futuros. No que toca à definição de objetivos, 52,9% dos alunos também expressaram concordância, sinalizando um progresso na capacidade de planeamento e gestão da própria aprendizagem. Por fim, a grande maioria (88,2%) afirmou que foi capaz de identificar as suas dificuldades e procurar soluções de forma autónoma, o que reforça a ideia de que estas tarefas estimularam competências de autoavaliação e resolução de problemas. Em conjunto, os resultados sugerem que as tarefas contribuíram de forma sólida para o desenvolvimento da autorregulação entre os alunos, promovendo maior autonomia, responsabilidade e iniciativa individual. As respostas abertas sustentam esta conclusão, uma vez que muitos participantes referem

ter passado a ter maior noção das suas capacidades, a conseguir organizar melhor o seu trabalho e a estruturar as tarefas com maior clareza e responsabilidade. Vários testemunhos destacam o aumento da consciência sobre o que foi aprendido, bem como a importância de ter controlo sobre o próprio processo. Em suma, embora algumas respostas expressem impacto nulo ou limitado, a maioria transmite uma perceção de evolução positiva, especialmente em aspetos como a responsabilidade e a capacidade de enfrentar dificuldades com o apoio do grupo ou por iniciativa própria.

3.3. Português

As secções seguintes referem-se à intervenção realizada na disciplina de Português. Inicialmente, será descrita a composição do 1º ciclo de investigação seguindo-se a apresentação dos dados aí recolhidos. O mesmo procedimento será depois aplicado ao 2º ciclo de investigação.

3.3.1. 1º ciclo de investigação

O 1º ciclo de investigação na turma de Português teve início no dia 8 de abril. Nesse dia, a turma escreveu a sua primeira reflexão semanal no *Diário Reflexivo* no Padlet, que incidiu sobre uma apresentação oral que os alunos realizaram no dia 4 de abril. A apresentação consistia numa apreciação crítica de um objeto à escolha dos discentes, que poderia ser uma imagem, um *cartoon*, uma pintura, um filme, uma série ou uma canção. Os alunos também tinham liberdade para apresentar individualmente ou em pares. Tal como em Inglês, a instrução para o *Diário Reflexivo* foi transmitida oralmente e o link para o mural da turma (cf. Anexo XIII) foi facultado através da plataforma Microsoft Teams. Além disso, cada aluno deveria colocar o seu nome no campo destinado ao assunto. Devido à interrupção letiva destinada às férias da Páscoa e ao feriado do dia 25 de abril, apenas mais uma reflexão foi escrita durante este ciclo de investigação, no dia 2 de maio. Este momento reflexivo teve como assunto o primeiro trabalho de projeto realizado pela turma de Português, que será descrito de seguida.

No dia 22 de abril, imediatamente após o término das férias da Páscoa, foi explicado à turma em que consistiria o trabalho de projeto. Para concluir o estudo da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, inicialmente conduzido pela professora titular e com

o apoio do professor estagiário, os alunos leriam e analisariam autonomamente os episódios da crítica de costumes. Assim, o professor estagiário permitiu que os discentes se organizassem em seis grupos a gosto, sendo cinco compostos por quatro elementos e um formado por três. Inicialmente, era intenção do professor definir os grupos, à semelhança do que fizera na disciplina de Inglês, de modo a garantir um certo equilíbrio entre os elementos, permitindo que os alunos com maiores competências pudessem apoiar os colegas com mais dificuldades, promovendo assim uma dinâmica de entreajuda e aprendizagem colaborativa. Contudo, os alunos argumentaram que trabalhariam de forma mais produtiva se pudessem juntar-se com as pessoas com quem se sentiam mais confortáveis, pelo que o professor cedeu. Ainda assim, a distribuição dos episódios pelos grupos foi feita pelo docente em formação. Cada grupo deveria, então, ler o episódio que lhe foi atribuído e colocar no Padlet uma síntese com um máximo de 50 palavras, a caracterização das personagens envolvidas com base em excertos, as críticas implícitas e explícitas à sociedade também com base em excertos e uma relação com a atualidade. No último ponto, cada grupo teria mais liberdade para decidir como estabelecer esta relação. Devido à falta de tempo letivo para a realização deste trabalho, os grupos fizeram-no fora das aulas, tendo em vista que deveriam colocar tudo no Padlet até ao dia 2 de maio, data em que apresentariam o episódio ao resto da turma. Importa referir que, nesta apresentação, não seria valorizada a Oralidade propriamente dita, mas sim o conteúdo presente no suporte digital. Ou seja, por exemplo, os alunos não seriam penalizados por ler durante a apresentação. No mural da turma no Padlet, foi criada uma secção para cada episódio, seguindo a ordem cronológica da obra, que também ditou a ordem das apresentações. Cada grupo poderia organizar a sua secção conforme achasse mais adequado. Por fim, embora as instruções tivessem sido inicialmente transmitidas de forma oral, após a receção da composição dos grupos via Microsoft Teams, o professor estagiário enviou aos alunos, através da mesma plataforma, um documento com as orientações por escrito (cf. Anexo XIV), incluindo uma tabela com a indicação do episódio atribuído a cada grupo e as respetivas páginas num ficheiro PDF. Este ficheiro serviu apenas como uma referência comum para indicar as páginas, sendo os alunos livres de consultar outras versões da obra.

3.3.1.1. Dados recolhidos no 1º ciclo de investigação

Durante o 1º ciclo de investigação o único instrumento de recolha de dados utilizado foi a análise documental dos *posts* dos alunos no Padlet, quer relativos ao *Diário Reflexivo*, quer ao trabalho de projeto, intitulado “*Episódios da Vida Romântica*”. Não foi possível proceder à observação direta do desempenho dos alunos da realização do trabalho de projeto pelo facto de este ter sido desenvolvido fora do tempo letivo.

No trabalho *Episódios da Vida Romântica*, os critérios de avaliação procuraram articular compreensão textual, capacidade de síntese e reflexão crítica. Em primeiro lugar, valorizou-se a qualidade da síntese elaborada pelos alunos, avaliada pela clareza, precisão e fidelidade ao episódio selecionado. Em segundo lugar, a caracterização das personagens foi analisada tendo em conta a capacidade de identificar traços relevantes e de fundamentar essa descrição através de excertos retirados do episódio em questão. Outro critério incidiu sobre a identificação da crítica social implícita, privilegiando a pertinência da análise e a sua sustentação textual. Finalmente, foi considerada a capacidade dos alunos de estabelecer uma relação entre a crítica presente em *Os Maias* e a realidade contemporânea, avaliando a atualidade da leitura proposta e a coerência dos argumentos apresentados. A rubrica de avaliação deste trabalho encontra-se no Anexo XV.

Com base na análise dos *posts* dos alunos relativos a este trabalho, cujos resultados se podem observar na Tabela 3, de uma forma geral, a turma revelou empenho na leitura e interpretação d’*Os Maias*, destacando-se o esforço em articular os episódios selecionados com temas da atualidade. A maioria dos grupos demonstrou boa compreensão da crítica social presente na obra, conseguindo, em vários casos, estabelecer paralelos pertinentes com o contexto contemporâneo, sobretudo em relação à futilidade das elites e à corrupção da imprensa. Contudo, verificaram-se também algumas fragilidades transversais. Em vários trabalhos, a síntese desviou-se do episódio específico, focando-se em demasia na intriga principal entre Carlos da Maia e Maria Eduarda, o que comprometeu a adequação ao objetivo da atividade. Outro problema recorrente foi o uso de excertos descontextualizados ou provenientes de outras partes da obra, dificultando uma análise centrada no episódio trabalhado. Em

certos casos, a caracterização das personagens não foi acompanhada de interpretação ou apoio textual adequado e houve também dificuldades na identificação rigorosa da crítica de costumes, o que afetou negativamente a construção de paralelos com a atualidade. Em situações mais problemáticas, a utilização de excertos inexistentes na obra levantou dúvidas quanto à fiabilidade do conteúdo apresentado. No conjunto, os melhores trabalhos distinguiram-se pela clareza na estrutura, pela seleção pertinente de excertos retirados do próprio episódio e pela articulação crítica entre texto e realidade atual. As principais dificuldades prenderam-se com a falta de foco no episódio analisado, a ausência de análise dos excertos e a identificação imprecisa da crítica social.

Tabela 3 – Classificação qualitativa dos trabalhos da turma de Português no âmbito do projeto *Episódios da Vida Romântica*

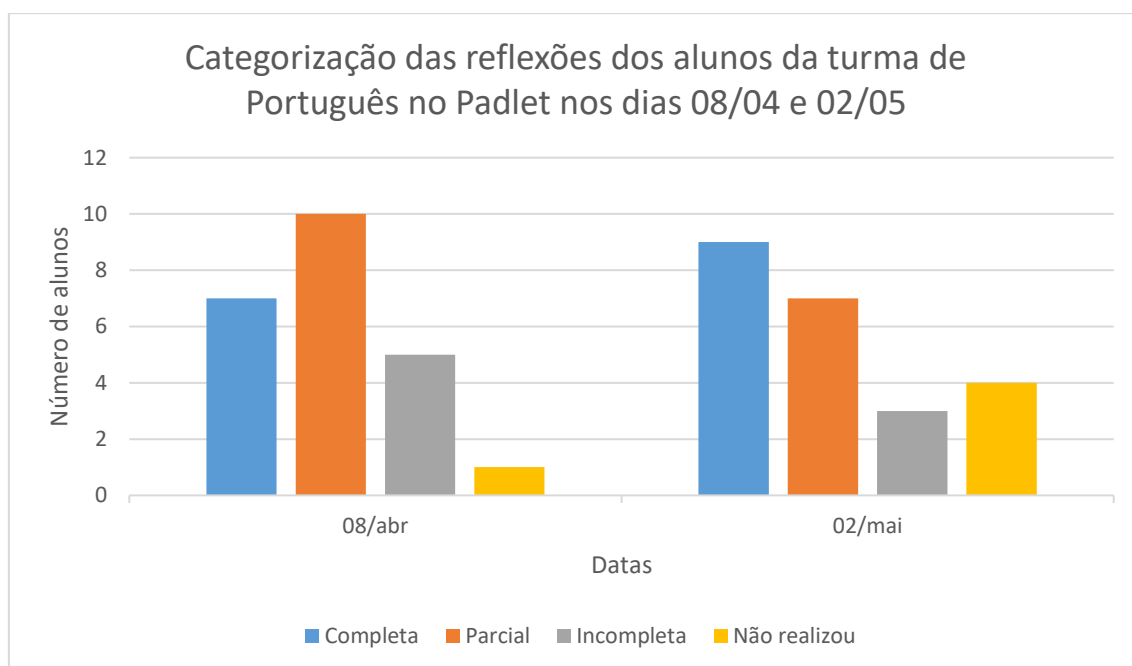
Grupo	Episódio	Menção qualitativa
1	Jantar no Hotel Central	Bom
2	Corridas no Hipódromo de Belém	Suficiente
3	Jantar dos Gouvarinho	Muito Bom
4	A Corneta do Diabo e o jornal A Tarde	Bom
5	Sarau do Teatro da Trindade	Insuficiente
6	Passeio final por Lisboa	Suficiente

Já no que concerne ao *Diário Reflexivo*, para o qual se utilizou o mesmo critério de categorização que no *Reflective Journal*, no 1º ciclo de investigação em Inglês (cf. Anexo VI), observa-se uma evolução positiva na qualidade das reflexões dos alunos, conforme mostra o Gráfico 5. No momento reflexivo do dia 8 de abril, 7 alunos escreveram entradas no Padlet classificadas como Completas, fazendo uma autoavaliação equilibrada da sua apresentação oral, reconhecendo pontos fortes e aspetos a melhorar e sugerindo estratégias de melhoria. O exemplo seguinte demonstra claramente esta tendência: “Eu acho que a minha apresentação oral, desta semana, no geral correu bem. Consegui falar fluentemente porque me preparei pra isso com antecedência. Um ponto negativo é que falei um pouco rápido, como já é costume, mas acho que com treino vou melhorando isso.” Outros 10 alunos escreveram reflexões parcialmente completas, excluindo um destes aspetos. Por exemplo, uma aluna destacou os aspetos positivos da apresentação e uma dificuldade, mas não especificou

como a poderia ultrapassar: “Correu bem pois preparei-me com antecedência e sabia falar abertamente sobre o assunto, mas ao apresentar deveria estar mais calma.” Por fim, os restantes 5 alunos (excetuando um aluno que não escreveu a reflexão por ter faltado à aula) escreveram pequenos textos que, ou não continham uma autorreflexão significativa, ou se desviavam do tema. Um exemplo desta última opção foi um aluno que, em vez de refletir sobre o seu desempenho, centrou-se numa crítica ao horário escolar: “A apresentação realizada na passada sexta-feira correu bem. Porém, não temos tempo letivo suficiente para preparar tudo o que precisamos para as várias disciplinas.”

No dia 2 de maio, o panorama das reflexões da turma foi ligeiramente mais positivo, visto que se verificou um aumento do número de entradas consideradas Completas, de 7 para 9, e um conseqüente decréscimo do número de entradas consideradas Parciais e Incompletas, de 10 para 7 e de 5 para 3, respetivamente. No entanto, o número de alunos que não realizou a reflexão também aumentou, visto que quatro alunos faltaram nesse dia. As reflexões consideradas Completas caracterizaram-se pela análise crítica do texto literário, pela avaliação (positiva ou negativa) do método pedagógico e pelo equilíbrio dos desafios com os benefícios do trabalho, como se pode verificar no seguinte exemplo: “Foi um trabalho um pouco exigente, apesar de serem poucas páginas, o vocabulário dos Maias nem sempre é fácil de perceber, principalmente na parte da caracterização dos personagens. O facto de cada episódio ser atribuído a um grupo torna o vocabulário mais simples e sintetizado, sendo mais fácil de perceber.” Nas reflexões Parciais, faltaram aspetos como, por exemplo, as dificuldades enfrentadas: “A concretização do trabalho foi demorada e cansativa porém consegui me despertar algum interesse e aumentou um pouco o meu conhecimento da obra.” Finalmente, nas reflexões incompletas, houve uma elevada falta de detalhe, que originou entradas muito vagas no Padlet, como a seguinte: “Tive alguma dificuldade em encontrar alguma coisas. Tenho que melhorar a minha maneira de me expressar.”

Gráfico 5 – Categorização das reflexões dos alunos da turma de Português no Padlet nos dias 08/04 e 02/05



3.3.2. 2º ciclo de investigação

Tal como foi feito com a turma de Inglês, de modo a promover a realização de uma autorreflexão mais completa e abrangente, cobrindo outros domínios para além do cognitivo, foi aplicado o modelo 3Hs ao *Diário Reflexivo*, que, neste ciclo de investigação, teve lugar nos dias 9, 16 e 30 de maio. No dia 23 de maio, não foi possível implementar o PIA devido à realização de um teste de avaliação sumativa. O primeiro momento reflexivo teve como foco as três aulas de Português da respetiva semana, nos dias 6, 7 e 9 de maio, tendo as duas primeiras tido a duração de 50 minutos e a terceira de 100. Todas essas aulas foram lecionadas pelo professor em formação, constituindo o seu terceiro ciclo de regências, e incidiram sobre a poesia de Antero de Quental, a sua vida e o seu contexto histórico. A instrução para o *Diário Reflexivo*, sob este novo modelo, foi transmitida aos alunos através de um diapositivo do PowerPoint que orientou toda a aula do dia 9 de maio (cf. Anexo XVI).

De acordo com as AE (DGE, 2018b), devem ser ensinados dois poemas da obra *Sonetos Completos*, de Antero de Quental. Contudo, o professor estagiário decidiu lecionar quatro devido a três grandes fatores: em primeiro lugar, dois sonetos não

seriam suficientes para preencher um ciclo de regências com a duração de 200 minutos, e também não faria sentido introduzir uma nova obra na mesma unidade didática; em segundo lugar, ao contactarem com quatro poemas, os alunos tiveram uma percepção mais ampla da poesia de Antero, explorando diferentes vertentes da sua busca eterna pelo Ideal; em terceiro e último lugar, um dos principais focos da unidade didática foi as diferentes estratégias que podem ser utilizadas para analisar um poema em sala de aula, como o uso de um guião de leitura (cf. Anexo XVII), a divisão de um poema por diferentes grupos dentro da turma (semelhante ao trabalho *Episódios da Vida Romântica*, mas com uma dimensão muito mais reduzida), a Compreensão do Oral (cf. Anexo XVIII) e uma análise do ponto de vista gramatical (cf. Anexo XIX), privilegiando a tese de que a gramática se encontra ao serviço da literatura. Estes dois últimos aspetos contribuíram ainda para que os alunos produzissem reflexões mais aprofundadas, explicitando como se sentiram face às diferentes vertentes da poesia anterior e às diferentes estratégias utilizadas. O segundo momento reflexivo incidiu sobre o primeiro contacto que a turma teve com a poesia de Cesário Verde, que se deu na semana de 12 a 16 de maio. Por fim, o terceiro e último momento teve como assunto a conclusão do estudo do poeta, na qual se inclui o segundo trabalho de projeto, cujos moldes serão explicitados de seguida. Importa referir que, devido à falta de tempo, alguns alunos não tiveram oportunidade de participar nesta atividade e, dos que participaram, a maioria teve de o fazer sob pressão, o que poderá ter resultado em reflexões menos desenvolvidas.

Contrariamente ao trabalho *Episódios da Vida Romântica*, o segundo trabalho de projeto, intitulado “*Horas Mortas*”, foi realizado na íntegra em sala de aula. Além disso, a sua dimensão e exigência foram consideravelmente menores, devido a dois grandes fatores: primeiramente, a dimensão do texto literário a ser analisado era muito mais reduzida, visto que se tratava de um poema, enquanto a obra ligada ao trabalho anterior constituía um romance; em segundo lugar, ao diminuir o nível de exigência, procurou-se que as análises tivessem mais qualidade, o que traria mais benefícios para a aprendizagem. Não obstante, os grupos de trabalho mantiveram-se.

De acordo com as AE (DGE, 2018b), no que concerne a Cesário Verde, deve ser lecionado, na íntegra, o poema “O sentimento dum ocidental”, inserido no livro *Cânticos*

do Realismo (O Livro de Cesário Verde). O poema, que explora a deambulação do sujeito poético pelas ruas de Lisboa ao anoitecer, encontra-se dividido em quatro partes compostas por onze quadras cada, tendo as duas primeiras (“Ave-Marias” e “Noite fechada”) sido analisadas na semana de 12 a 16 de maio e as duas últimas (“Ao gás” e “Horas mortas”) na semana de 26 a 30 de maio (a semana de 19 a 23 de maio foi dedicada exclusivamente ao teste de avaliação sumativa). Enquanto as três primeiras partes foram analisadas integralmente pela turma em conjunto com os professores, a análise da última procurou fomentar a autonomia dos discentes em moldes semelhantes aos do primeiro trabalho de projeto. Assim, com os grupos previamente definidos, o professor estagiário distribuiu duas quadras do poema por cada grupo, com exceção de um, a quem foi atribuída apenas uma quadra, dada a sua composição mais reduzida e o número ímpar de quadras disponíveis. De acordo com a instrução elaborada no Canva (cf. Anexo XX), que foi exposta aos alunos no primeiro tempo da aula de 30 de maio e simultaneamente facultada através do Microsoft Teams, cada grupo deveria ler as suas quadras com atenção, registar tópicos sobre o que o sujeito poético experienciava e sentia, procurar o significado de palavras desconhecidas e, finalmente, colocar essas informações no Padlet, dentro da secção com o nome “Horas Mortas”. O professor também referiu que os alunos tinham liberdade para utilizar o telemóvel durante a realização do trabalho, nomeadamente para procurar o significado das palavras. Posteriormente, no segundo tempo, um porta-voz de cada grupo apresentaria as suas estrofes, começando por lê-las de forma expressiva. Assim como no trabalho sobre *Os Maias*, o que estava a ser valorizado na apresentação não era a Oralidade, mas sim o conteúdo. Contrariamente aos episódios da crítica de costumes de *Os Maias*, o poema encontrava-se disponível no manual *Mensagens 11* (cf. Apêndice 1).

3.3.2.1. Dados recolhidos no 2º ciclo de investigação

Durante o 2º ciclo de investigação, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados a análise documental dos *posts* dos alunos no Padlet, relativos tanto ao *Diário Reflexivo* como ao trabalho de projeto, a observação direta dos alunos (apenas no trabalho de projeto) e um inquérito por questionário igual ao que foi aplicado na turma de Inglês, também no dia 3 de junho, cujos itens e respostas se podem observar

no Anexo XXI. Assim como na turma anterior, a avaliação dos registos dos alunos no Diário Reflexivo deixou de assentar numa lógica de reflexão aberta, centrada na expressão espontânea de opiniões, para adotar um modelo de reflexão estruturada, guiado pelo referencial 3Hs. Em simultâneo, uma das finalidades do questionário foi a captação das perceções dos discentes relativamente a esta mudança metodológica, possibilitando avaliar como a turma acolheu e compreendeu o novo enquadramento.

A avaliação do trabalho *Horas Mortas* baseou-se em critérios que articularam compreensão textual, sensibilidade literária e rigor linguístico. Em primeiro lugar, foi valorizada a capacidade de cada grupo de identificar, de forma clara e pertinente, os tópicos relacionados com as experiências e os sentimentos expressos pelo sujeito poético. Em segundo lugar, foi avaliada a interpretação desses tópicos, privilegiando a clareza e a pertinência das observações registadas. Um terceiro critério centrou-se na explicação do vocabulário desconhecido, em que se considerou a correção da definição e a sua adequação ao contexto do poema. Estes elementos, em conjunto, permitiram avaliar não apenas a compreensão literal do texto, mas também a capacidade de o interpretar de forma crítica e fundamentada. A rubrica de avaliação deste trabalho pode ser consultada no Anexo XXII.

Em primeiro lugar, importa esclarecer que, embora os grupos se mantenham os mesmos do primeiro trabalho de projeto, a sua numeração é diferente. Em ambos os trabalhos, os números foram atribuídos com base no excerto recebido por cada grupo. Assim, por exemplo, o Grupo 1 corresponde aos alunos que ficaram com a primeira estrofe. No entanto, no trabalho *Episódios da Vida Romântica*, o mesmo grupo poderá ter recebido um excerto que não fosse o primeiro e, por conseguinte, uma numeração diferente. Quanto aos resultados, observáveis na Tabela 4, de forma global, os trabalhos realizados revelam um esforço meritório de leitura e interpretação da última parte do poema “O sentimento dum ocidental”, refletindo, na maioria dos casos, uma atenção cuidada à linguagem poética e aos traços expressivos do sujeito lírico. É de destacar, em particular, a identificação consistente das sensações e sentimentos evocados ao longo das estrofes, bem como a explicação adequada do vocabulário desconhecido, o que demonstra um envolvimento ativo com o texto. Ainda assim, persistem algumas

fragilidades que merecem ser sinalizadas. Em vários trabalhos, a análise revelou-se algo superficial ou incompleta, com interpretações que não aprofundaram suficientemente os sentidos do poema nem esclareceram o papel e o efeito dos recursos expressivos utilizados. Houve também uma tendência para deixar escapar certos pormenores relevantes, o que compromete, nalguns casos, a coerência e a profundidade da leitura apresentada. Contudo, foi possível observar uma clara melhoria face ao primeiro trabalho de projeto, visível, por um lado, na ausência de trabalhos considerados Insuficientes e, por outro, na classificação de um trabalho como Excelente.

Tabela 4 – Classificação qualitativa dos trabalhos da turma de Português no âmbito do projeto *Horas Mortas*

Grupo	Estrofes	Menção qualitativa
1	1	Suficiente
2	2 e 3	Bom
3	4 e 5	Suficiente
4	6 e 7	Excelente
5	8 e 9	Muito Bom
6	10 e 11	Suficiente

No decurso da atividade, foi possível observar diferenças significativas na forma como os grupos se envolveram no processo de leitura e interpretação. Alguns avançaram de imediato para a exploração do texto, sublinhando versos e discutindo em conjunto possíveis sentidos, enquanto outros se mostraram mais dependentes de orientações externas para iniciar a análise. A gestão do trabalho em grupo também se revelou um fator determinante. Em certos casos, verificou-se uma dinâmica colaborativa equilibrada, com todos os elementos a partilhar impressões e a contribuir para a construção da interpretação. Em contrapartida, noutros grupos (inclusive grupos com trabalhos muito bem classificados), a discussão foi conduzida sobretudo por um aluno, limitando a diversidade de perspetivas e reduzindo a riqueza do debate coletivo. Outro aspeto relevante prende-se com as estratégias utilizadas para lidar com as dificuldades de compreensão. Houve grupos que, perante vocabulário desconhecido ou passagens mais complexas, procuraram em conjunto clarificar os sentidos, mobilizando dicionários ou reconstituindo o contexto, enquanto outros optaram por soluções mais

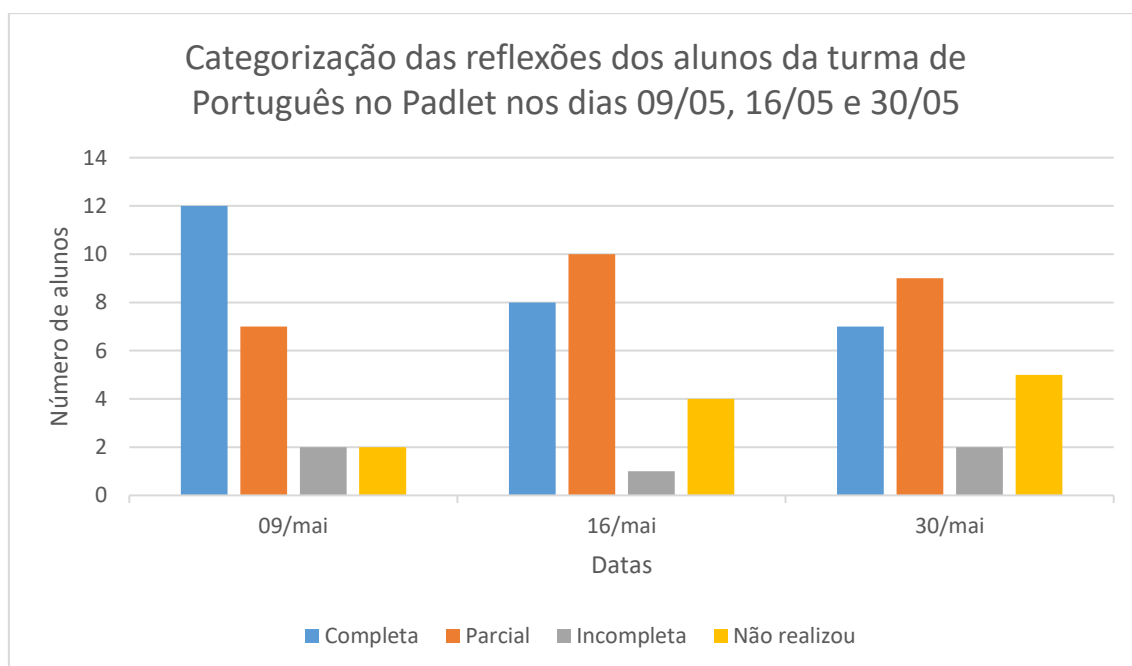
rápidas e superficiais, passando adiante sem aprofundar a análise, o que mostra como a postura face ao desafio interpretativo pode influenciar a qualidade do percurso seguido. Por fim, notou-se que o contacto com a poesia exigiu dos alunos não apenas competências de análise formal, mas também disponibilidade para a escuta e a negociação de sentidos. O processo revelou-se, assim, um espaço formativo importante, no qual se desenvolveram tanto a sensibilidade literária como a capacidade de trabalho colaborativo e crítico.

No que toca ao *Diário Reflexivo*, cujos resultados se encontram no Gráfico 6, seguindo a mesma categorização utilizada no 2º ciclo de investigação em Inglês (cf. Anexo XI), o primeiro momento em que se aplicou o modelo 3Hs foi aquele em que, de modo global, se verificou uma maior qualidade nas reflexões dos alunos. De facto, 9 de maio foi o dia em que houve um maior número de entradas no Padlet consideradas Completas (12) e um menor número de entradas consideradas Parciais (7). Ademais, também foi nesse dia que se verificou a maior adesão à atividade, tendo havido apenas 2 alunos que não a realizaram. Neste primeiro momento, as reflexões consideradas Completas caracterizaram-se por uma resposta clara e equilibrada aos três domínios do modelo proposto. Os alunos identificaram aprendizagens concretas relacionadas com os sonetos de Antero de Quental, exprimiram emoções pessoais perante os temas abordados (como melancolia, interesse ou curiosidade) e descreveram com detalhe as atividades realizadas, como fichas de gramática, análises poéticas ou leitura em voz alta. Por exemplo, um aluno escreveu o seguinte: “Foi possível absorver uma grande variedade de conhecimentos acerca da matriz poética de Antero de Quental. Verificou-se que o poeta tem como tema recorrente o ideal de felicidade e/ou amor e a frustração de não o atingir. Aprendeu-se, também, a interligar a análise gramatical (não só simbólico-literária) com a expressividade do poema, por meio da classificação de orações e identificação de recursos expressivos. Senti uma motivação maior perante os alunos, face ao contexto da disciplina, dado o dinamismo do professor e a sua capacidade de síntese extraordinária. A aplicação dos recursos digitais também permitiu melhorar a dinâmica de aula.” Já as reflexões Parciais revelam que os alunos conseguiram, em geral, abordar dois dos três domínios, mas de forma algo superficial

ou com lacunas importantes. Muitos identificaram os conteúdos estudados e exprimiram emoções básicas como interesse ou gosto. No entanto, faltava frequentemente a descrição concreta das atividades realizadas (*Hands*), ou então as aprendizagens eram referidas de forma demasiado genérica, sem especificação dos poemas ou conceitos trabalhados. Algumas reflexões também se limitavam a frases breves, sem desenvolvimento suficiente para evidenciar um verdadeiro envolvimento com o trabalho. Eis um exemplo: “Esta semana aprendemos a analisar de diversas formas os vários poemas. Senti-me alegre já que prefiro poesia a prosa. Analisamos vários poemas como “O Palácio da Ventura”, “Acordando”, “Ideal”, entre outros.” Finalmente, as duas únicas reflexões Incompletas resumiram-se a uma simples frase, não tendo conseguido preencher nenhum dos domínios na totalidade.

No dia 16 de maio, a única evolução positiva prendeu-se com o número de reflexões consideradas Incompletas, que diminuiu de 2 para 1. Contrariando esta ligeira tendência de melhoria, o número de reflexões Completas também diminuiu (de 12 para 8), e o número de reflexões Parciais aumentou (de 7 para 10), assim como o número de alunos que não realizou a tarefa (de 2 para 4). No último dia, este número aumentou, devido ao fator mencionado anteriormente. Nas restantes categorias, verificou-se uma certa estagnação, traduzida em oscilações muito pouco significativas.

Gráfico 6 – Categorização das reflexões dos alunos da turma de Português no Padlet nos dias 09/05, 16/05 e 30/05



Por fim, resta analisar os dados recolhidos com o inquérito aplicado à turma no final da intervenção, também através do Google Forms. O questionário é idêntico ao que foi aplicado no contexto de Inglês, estando as únicas diferenças nos nomes das atividades realizadas, que se encontram na descrição das secções. Nesta turma, o questionário apresentou um alfa de Cronbach de 0.89, também calculado com o auxílio do ChatGPT (cf. Anexo XXIII), valor que indica uma consistência interna muito elevada entre os itens utilizados para avaliar a percepção de autonomia dos alunos. Este resultado é bastante próximo do valor obtido na turma de Inglês, cujo alfa foi de 0.9, sugerindo que o questionário é fiável e coerente em diferentes contextos de aplicação. A semelhança entre os dois valores reforça a ideia de que os itens medem de forma consistente o mesmo construto (neste caso, a percepção de autonomia) independentemente da turma ou da disciplina.

Relativamente ao *Diário Reflexivo*, as respostas dos alunos evidenciam uma percepção claramente positiva quanto ao impacto da tarefa na sua capacidade de autorreflexão. A grande maioria dos 21 participantes concorda que as reflexões semanais os ajudaram a pensar melhor sobre o que aprenderam (90,5%) e a organizar

o seu processo de aprendizagem (81%). Além disso, 80,9% afirmam que o modelo 3Hs os ajudou a fazer reflexões mais focadas e estruturadas. A preferência pela parte *Head* (71,4%) como a mais útil para a aprendizagem reforça a centralidade da componente cognitiva no processo reflexivo, ainda que a mesma tenha sido pouco apontada como difícil de escrever (apenas 4,8%). Por contraste, a parte *Heart* foi considerada a mais difícil (76,2%), o que poderá indicar menor hábito ou conforto na expressão de sentimentos em contexto escolar. No seu conjunto, estes resultados sugerem que a tarefa teve um efeito positivo na capacidade dos alunos de refletir sobre o que aprendem, enquanto revela diferenças na forma como cada dimensão da reflexão é vivida. As respostas abertas reforçam esta interpretação, revelando que os alunos sentiram que a tarefa os ajudou a recordar, organizar e consolidar a aprendizagem, bem como a tomar maior consciência das suas dificuldades e progressos. Muitos referem ter aprendido a parar para pensar, a refletir sobre o que fizeram nas aulas e a reconhecer o que sabem ou não sabem. Há também referências ao aumento da atenção durante as aulas por antecipação do momento da reflexão, o que aponta para um efeito regulador no comportamento. Além disso, vários alunos referem melhorias na capacidade de síntese e estruturação do pensamento, sugerindo que a tarefa promoveu competências metacognitivas relevantes. Apenas uma resposta manifesta alguma dificuldade, relacionada com a expressão verbal, o que indica que a maioria dos alunos se sentiu confortável com o processo reflexivo proposto.

No que concerne à capacidade de tomada de decisões, as respostas dos discentes revelam uma perceção tendencialmente positiva quanto ao impacto dos trabalhos *Episódios da Vida Romântica* e *Horas Mortas* na aprendizagem. A maioria dos alunos sentiu que teve liberdade para decidir o que fazer e como fazer (76,2%) e uma percentagem semelhante (71,4%) afirmou ter-se sentido motivada a explorar soluções e a criar algo original. Ainda que uma parte dos alunos tenha respondido de forma mais neutra ou discordante, o conjunto dos dados aponta para um envolvimento que favoreceu a autonomia na tomada de decisões. O sentimento de controlo sobre a organização do próprio trabalho foi também reconhecido por uma maioria relativa (66,6%) e cerca de 62% consideraram que puderam escolher temas do seu interesse.

Finalmente, 47,6% afirmaram que o seu trabalho foi guiado pelas suas próprias ideias, em vez das instruções do professor. Estes resultados sugerem que, apesar de ainda existir alguma dependência em relação ao enquadramento docente, as tarefas proporcionaram aos alunos espaços efetivos de escolha, iniciativa e construção autónoma do percurso de aprendizagem. As respostas abertas refletem essa dualidade: por um lado, vários alunos destacam que as tarefas fomentaram a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de organizar o trabalho de forma mais independente. Alguns referem que a liberdade estética e temática em certos trabalhos lhes permitiu tomar decisões relevantes, reforçando a confiança na sua própria interpretação e estilo. Por outro lado, outros participantes sentem que a orientação do professor continua a limitar a sua margem de escolha, sobretudo na análise de poemas ou na definição de aspetos estruturais das tarefas. Houve também alunos que afirmaram não ter sentido qualquer impacto. No entanto, no conjunto, nota-se uma valorização crescente de momentos em que foi possível exercer liberdade de decisão, o que aponta para a importância de criar oportunidades pedagógicas mais abertas e centradas no aluno.

Finalmente, no referente à autorregulação da aprendizagem, a análise das respostas dos alunos mostra que a maioria percecionou um impacto positivo dos trabalhos de projeto nesta capacidade. Os dados revelam que 80,9% dos envolvidos concordam total ou parcialmente que estas atividades os fizeram sentir mais responsáveis pelo próprio trabalho e uma percentagem semelhante (85,7%) refere ter conseguido identificar as suas dificuldades e procurar soluções de forma autónoma. Além disso, mais de dois terços dos alunos (81%) sentiram-se mais confiantes para realizar projetos futuros de forma autónoma, e quase todos afirmaram que conseguiram definir objetivos para o seu trabalho (85,7%). Embora uma minoria (9,5%) tenha assumido uma posição neutra quanto à necessidade de apoio do professor, o sentimento de autonomia, responsabilidade e capacidade de organização emerge como um aspeto marcante. Estes resultados sugerem que as tarefas propostas favoreceram significativamente o desenvolvimento de competências de autorregulação entre os alunos. A análise das respostas abertas corrobora esta ideia. A maioria dos participantes expressa que as tarefas contribuíram de forma positiva para a sua capacidade de

autorregular a aprendizagem, destacando aspetos como a autonomia, a responsabilidade, a percepção das próprias dificuldades e a capacidade de organização do estudo. Vários discentes referem que as tarefas os ajudaram a manter a matéria em dia, a identificar e superar obstáculos e a estruturar melhor os projetos. Há também menções ao desenvolvimento da confiança e à melhoria da independência, especialmente na interpretação de textos e na definição de objetivos próprios. Ainda assim, alguns alunos demonstraram reservas, quer por considerarem que a autorregulação excessiva sem apoio docente compromete a aprendizagem, quer por sentirem que a experiência teve pouco ou nenhum impacto nas suas capacidades. Estas respostas mostram, assim, um efeito maioritariamente positivo, mas com nuances que apontam para a importância do equilíbrio entre autonomia e orientação.

3.4. Discussão dos resultados

Os trabalhos de projeto implementados aos alunos ao longo deste PIA (*Creating a Product* e *Future Jobs* no caso do Inglês; *Episódios da Vida Romântica* e *Horas Mortas* no caso do Português) tiveram como principal objetivo, como se pôde depreender pelo inquérito por questionário aplicado no final da intervenção, fomentar duas grandes dimensões da autonomia, conforme entendida por Little (1991): a tomada de decisões e a autorregulação da aprendizagem. Com vista a abranger plenamente esta conceção de autonomia, foi também implementado o *Diário Reflexivo* (ou *Reflective Journal*), de modo a promover uma terceira vertente: a autorreflexão. Note-se que, embora tenha sido aplicado em diferentes momentos ao longo da intervenção, o *Diário Reflexivo* incidu igualmente sobre os referidos trabalhos de projeto, permitindo aos alunos analisar e avaliar, de forma crítica, as aprendizagens e decisões tomadas no decurso das atividades.

A análise dos dados recolhidos através da avaliação dos *posts* dos alunos no Padlet e das respostas obtidas nos inquéritos por questionário permitiu identificar padrões e tendências sobre a forma como as três dimensões da autonomia consideradas neste estudo foram afetadas no conjunto das duas turmas. Assim, nos parágrafos

seguintes, cada dimensão será analisada individualmente, destacando-se os principais resultados e as implicações observadas em cada caso.

Em primeiro lugar, a evolução da capacidade de autorreflexão (dimensão que recebeu mais destaque ao longo do PIA) revela que, mais do que um exercício isolado, esta prática depende fortemente do enquadramento pedagógico e do sentido que os alunos dão à tarefa. Antes da implementação do modelo 3Hs, apesar das diferenças no ponto de partida, ambas as turmas mostraram que a autorreflexão não constitui um hábito espontâneo, tal como Boud et al. (1985a, 1985b) sugerem, dado que muitos alunos se limitaram a registar impressões gerais ou a descrever sumariamente as atividades, sem explicitar aprendizagens, dificuldades ou caminhos para as ultrapassar (exemplo: “Gostei de fazer este trabalho e achei uma forma interessante de explorar e desenvolver este tema.”). A presença de respostas incompletas e irrelevantes sugere que, sem orientação estruturada, a reflexão corre o risco de se diluir numa mera opinião ou num cumprimento superficial da tarefa. Contudo, após a introdução deste modelo, este cenário foi alterado, especialmente no primeiro momento em que foi aplicado, quando a novidade e a clareza dos três domínios (cognitivo, afetivo e prático) ofereceram um guião claro e acessível, potenciando a qualidade das respostas e tornando o processo mais inclusivo (exemplo: *“This week in English class, we studied reported speech and talked about future trends. I learned how to change direct speech into reported speech, like turning “I am happy” into “She said she was happy.” One of the highlights was listening to a song by Alicia Keys, which helped us practice listening and understand the message behind the lyrics. Learning reported speech was a bit confusing at first, especially with all the changes, but with practice, it became clearer. To improve my English, I plan to review the rules for reported speech and do some extra exercises.”*). Este resultado sugere que a integração equilibrada da dimensão cognitiva, afetiva e prática, defendida por Gazibara (2013), amplia a acessibilidade da reflexão e estimula a motivação intrínseca dos alunos. No entanto, não se pode ignorar a falta de adesão à tarefa que, embora tenha sido baixa na maioria dos casos, não foi inexistente, sugerindo a ausência de uma cultura de reflexão no universo em que a investigação foi realizada. Note-se que, embora tenha sido referido que, em certas situações, os alunos

não escreveram a reflexão por terem faltado à aula em que esta tomou lugar, nunca lhes foi proibido (aliás, até foi incentivado) que a realizassem posteriormente, visto que houve outras aulas na respetiva semana sobre as quais poderiam ter refletido.

Os questionários revelam que os alunos valorizam a prática, reconhecendo ganhos na clareza com que pensam sobre o que aprendem e na organização do estudo. No entanto, a persistente dificuldade em explorar a dimensão afetiva, mais acentuada em Português, levanta questões sobre a forma como a expressão de sentimentos é (ou não) estimulada no contexto escolar. Esta tendência parece confirmar a crítica de Gazibara (2013), segundo a qual a educação contemporânea permanece excessivamente centrada na dimensão cognitiva, negligenciando os domínios afetivo e prático. O maior conforto dos alunos na dimensão cognitiva pode, assim, refletir tanto a tradição escolar de privilegiar o conhecimento objetivo como a ausência de um espaço seguro para integrar emoções e experiências pessoais, precisamente o que o modelo 3Hs procura colmatar ao propor uma abordagem holística da aprendizagem.

Em segundo lugar, a análise do trabalho desenvolvido com ambas as turmas mostra que a tomada de decisões é sensível tanto à natureza das tarefas como ao grau de mediação exercida pelo professor (Dam, 1995; Little, 1995). Ambos os ciclos de investigação revelaram que a tomada de decisões esteve presente, mas em níveis distintos, confirmando que a capacidade de “tomar controlo”, depende do espaço efetivamente concedido (Benson, 2006; Holec, 1981). Em Inglês, a conceção de produtos originais permitiu escolhas criativas e estratégicas, desde a definição de funcionalidades até à comunicação do conceito. Ainda que nem todas as propostas tenham atingido o mesmo grau de qualidade formal, houve margem clara para que os grupos definissem o rumo do seu trabalho, o que se refletiu na diversidade de abordagens. No 2º ciclo de investigação, contudo, os alunos estiveram mais limitados pela natureza mais restrita do trabalho, o que se verificou na escolha idêntica de quase todos os pares. No entanto, deixa-se a ressalva de que, mesmo dentro de um universo mais específico do que a criação de um produto, ainda seria possível pensar numa vasta gama de empregos que poderão desaparecer no futuro, sobretudo com o crescimento rápido da inteligência artificial. O facto de a maioria dos pares ter escolhido a profissão

de caixa de loja sugere que não houve vontade de pensar para além do superficial. Já em Português, a tomada de decisões esteve inevitavelmente condicionada pela natureza das tarefas, centradas em obras literárias de leitura obrigatória. Embora este enquadramento tenha proporcionado um ponto de partida comum e favorecido a mobilização de competências interpretativas, também reduziu a amplitude das escolhas possíveis, circunscrevendo-as ao universo textual e temático das obras. As decisões mais significativas dos alunos acabaram por se concentrar na seleção e tratamento de excertos, na interpretação das passagens e na articulação com outros contextos, sobretudo a atualidade. Porém, estas escolhas nem sempre foram plenamente conscientes ou rigorosas. Em vários casos, optou-se por excertos descontextualizados, irrelevantes ou até inexistentes. Além disso, as interpretações revelaram-se por vezes superficiais, deixando escapar elementos-chave e a articulação crítica com a realidade atual (no caso de *Os Maias*) sofreu devido à interpretação errónea do texto.

Contudo, apesar de parecer ter havido mais liberdade de tomada de decisões no contexto de LE do que no de LM, as respostas aos questionários parecem contrariar esta ideia. Embora, de forma geral, ambas as turmas tenham sentido liberdade e controlo sobre o seu trabalho, este sentimento foi mais acentuado em Português. Em Inglês, as respostas abertas mostram que parte dos alunos percecionou as tarefas como demasiado orientadas, o que limitou a sua sensação de autonomia. No caso de Português, apesar de ter havido uma maior percentagem de alunos a reconhecer liberdade para decidir e motivação para criar algo original, surgiram relatos de limitação da margem de escolha não devido às obras literárias, mas sim à orientação do professor. Estes resultados confirmam que a autonomia, entendida como a capacidade de assumir o controlo da própria aprendizagem (Benson, 2006; Holec, 1981), não depende apenas da estrutura da tarefa, mas da forma como é mediada pedagogicamente. Como defendem Dam (1995) e Little (1995), a redistribuição gradual de responsabilidade pelo professor é determinante para transformar a autonomia formal em participação efetiva. Além disso, a discrepância entre a perceção de liberdade e a motivação real para inovar sugere que a autonomia só se concretiza plenamente quando acompanhada de *agency*, ou seja, da iniciativa de assumir riscos e explorar oportunidades de aprendizagem

(Larsen-Freeman et al., 2021), o que pressupõe também uma mentalidade de crescimento e não meramente de cumprimento (Dweck, 2006).

Por fim, a autorregulação da aprendizagem esteve presente de forma consistente, mas com variações na profundidade e no rigor com que foi exercida. Em ambos os contextos, as tarefas exigiram que os alunos gerissem etapas de trabalho, definissem prioridades e mantivessem um nível de envolvimento prolongado, competências que estão no cerne da autorregulação. Os dados dos questionários confirmam esta percepção, com a maioria dos alunos a relatar maior responsabilidade, capacidade de identificar dificuldades e confiança para trabalhar autonomamente em projetos futuros, indo ao encontro da ideia de que a autorregulação constitui um mecanismo essencial de responsabilização e de desenvolvimento da autonomia (Little, 2005). Nos projetos de Inglês, a natureza prática e criativa das tarefas, desde a concepção de um produto até à análise de uma profissão, favoreceu uma organização centrada na resolução de problemas concretos e na adaptação das ideias aos objetivos comunicativos. A gestão do tempo e a divisão de tarefas dentro dos grupos pareceram decorrer de forma mais espontânea, embora nem sempre acompanhada de uma revisão linguística minuciosa, o que sugere que a atenção dos alunos se concentrou mais na dimensão conceptual do trabalho do que no seu aperfeiçoamento formal. Já nos projetos de Português, o enquadramento em obras literárias implicou um tipo diferente de autorregulação, mais ligado à interpretação, à seleção criteriosa de excertos e à articulação entre análise textual e contexto. Além disso, no trabalho *Episódios da Vida Romântica*, houve a questão do cumprimento de um prazo, a que todos os alunos obedeceram. Aqui, o desafio residiu sobretudo em manter o foco no objetivo da tarefa, evitando desvios para elementos secundários ou irrelevantes, e em garantir a profundidade analítica. Embora se tenham registado melhorias ao longo do percurso, persistiram casos em que as decisões analíticas e a organização do conteúdo foram limitadas por interpretações superficiais.

Apesar destas diferenças, há um denominador comum: nas duas turmas, os alunos demonstraram capacidade de organizar o trabalho, estabelecer metas e ajustar estratégias de acordo com as necessidades identificadas. As respostas abertas dos

questionários indicam que esta experiência lhes proporcionou uma maior consciência sobre as próprias capacidades, reforçou a importância da planificação e incentivou a resolução autónoma de dificuldades. No entanto, surgem também discentes que alertam para a necessidade de um equilíbrio entre autonomia e orientação docente, lembrando que a autorregulação não significa ausência de apoio, mas sim a capacidade de gerir o próprio percurso com recursos e referências adequados.

Considerações Finais

O modelo da investigação-ação, que orientou toda a intervenção realizada durante o estágio pedagógico, pressupõe que, após se analisarem e discutirem os resultados, se responda à pergunta de partida, que, neste estudo em concreto, teve a seguinte formulação: *Que impacto tem um conjunto de tarefas colaborativas e momentos de autorreflexão, concebidos e mediados pelo professor com recurso ao Padlet, no desenvolvimento da autonomia dos alunos nas aulas de Português e de Inglês?* Assim, procurar-se-á, na medida do possível, descrever de que formas é que as tarefas propostas promoveram (ou não) a autonomia dos alunos.

Em primeiro lugar, num contexto em que não existe uma cultura de autorreflexão sobre a aprendizagem, o modelo 3Hs funcionou como catalisador do desenvolvimento desta competência nas duas turmas, elevando a qualidade das respostas, promovendo maior consciência metacognitiva e garantindo perspetivas mais holísticas da experiência em sala de aula. Além disso, a própria imposição de uma tarefa reflexiva teve um efeito secundário positivo, na medida em que fez com que alguns alunos tomassem maior responsabilidade nas aulas por anteciparem este momento. Os registos produzidos no *Diário Reflexivo* (e *Reflective Journal*), no Padlet, constituíram, assim, evidências significativas do percurso de aprendizagem, revelando não apenas progressos e conquistas, mas também resistências de alguns alunos, que encararam a atividade apenas como mais uma tarefa escolar e, em certos momentos, optaram por não a concretizar. Neste sentido, cabe ao professor reforçar, junto destes alunos, o valor formativo que a prática reflexiva pode assumir, desde que exista a disposição necessária para nela investir.

Seguidamente, constatou-se que as tarefas colaborativas tiveram impactos diferentes na autonomia dos alunos de LE e de LM. O principal fator que marca esta diferença está na natureza das duas disciplinas. Em LM, os trabalhos de projeto estiveram sempre ancorados em obras literárias previamente decididas pelo currículo português, o que originou uma liberdade de decisão muito limitada por parte dos alunos (e do docente), conforme foi discutido no Capítulo 2. Ademais, embora se argumente

que a interpretação de uma obra é subjetiva, essa subjetividade não é ilimitada, encontrando-se sempre condicionada por referenciais pré-estabelecidos no meio escolar sobre o que é considerado “correto”. No contexto educativo, tal enquadramento decorre de fatores como o cânone interpretativo transmitido pelos manuais escolares, as orientações curriculares e, sobretudo, a mediação do professor. Afinal, mesmo procurando fomentar a autonomia dos alunos, o professor estagiário viu-se na obrigação de classificar interpretações dos discentes como “erradas” por não corresponderem aos critérios previamente definidos. Porém, não se pode deixar de frisar que, mesmo no contexto de LE, onde os alunos tinham maior liberdade para explorar diferentes percursos na execução de uma tarefa, observou-se, numa das duas situações analisadas, a tendência generalizada para optar por soluções mais imediatas e pouco elaboradas. Este comportamento sugere uma motivação limitada para aproveitar plenamente a oportunidade de escolha oferecida, restringindo o potencial criativo e a diversidade de abordagens possíveis.

Assim, no contexto de LM, observou-se um outro tipo de autonomia, assente na capacidade dos alunos para interpretar as obras sem recurso ao auxílio direto do professor. Esta autorregulação da aprendizagem manifestou-se, sobretudo, na seleção de excertos, na identificação de temas centrais e na articulação com contextos mais amplos, evidenciando que, mesmo num enquadramento curricular restritivo, é possível desenvolver competências de análise e compreensão que não dependam exclusivamente da mediação docente. Tal competência, embora limitada pelo enquadramento normativo e pelos referenciais interpretativos estabelecidos, constitui um indicador relevante de progresso na construção de uma postura mais autónoma perante o texto literário.

Para concluir, e respondendo à pergunta de partida, as tarefas colaborativas e os momentos de autorreflexão tiveram um impacto maioritariamente positivo na autonomia dos alunos, que se caracterizou por uma menor dependência do professor, pela exploração de caminhos a percorrer na realização de uma tarefa e pela maior consciência interna do processo de aprendizagem. Ainda assim, embora a maioria dos alunos tenha reconhecido a importância da autonomia no seu percurso de

aprendizagem, persiste um grupo que manifesta preferência por modelos de ensino mais centrados na orientação direta do professor, sugerindo que a transição para práticas mais autónomas não depende apenas da disponibilização de oportunidades para decidir e gerir o próprio trabalho, mas também de uma mudança nas disposições e expectativas dos discentes relativamente ao papel do professor e do aluno no processo educativo. Neste ponto, importa salientar que os resultados obtidos se encontram condicionados por determinadas limitações: do ponto de vista metodológico, a intervenção ocorreu num período temporal reduzido, o que não permitiu acompanhar de forma longitudinal a evolução da autonomia; no plano contextual, uma das turmas junto das quais se fez a intervenção revelava relutância no cumprimento das tarefas propostas, conforme descrito no Capítulo 1, e as características específicas do ambiente escolar limitam a generalização dos resultados. Deste modo, longe de invalidar os resultados, estas limitações abrem futuras linhas de investigação que incluem a análise da evolução da autonomia num período temporal mais alargado, a comparação entre contextos educativos distintos, a exploração de plataformas alternativas ao Padlet sempre que a sua utilização se mostre viável do ponto de vista ético e da proteção de dados, e o aprofundamento do papel da motivação na construção da autonomia. Por fim, reafirma-se que só quando os alunos sentem vontade de assumir um papel ativo na sua aprendizagem é que podem, de facto, tornar-se mais autónomos.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2021). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde 2021-2025*. <https://novo.aeermesinde.net/wp/wp-content/uploads/2023/03/PEA.pdf>
- Allwright, R. L. (1988). Autonomy and individualization in whole-class instruction. In A. Brookes & P. Grundy (Eds.), *Individualization and autonomy in language learning* (pp. 35–44). Modern English Publications and the British Council.
- Anderson, S. & Tonner, P. (2023). A post-critical pedagogy for sustainability: engaging the head, heart, and hands. *Open Scholarship of Teaching and Learning*, 2(3), 163–172. <https://eprints.gla.ac.uk/301099/4/301099.pdf>
- Bell, J. (2010). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5th ed.). Open University Press.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language learning and teaching. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. https://www.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985a). What is reflection in learning? In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 7–17). RoutledgeFalmer. <https://craftingjustice.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection-turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf>
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985b). Promoting reflection in learning: a model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 18–40). RoutledgeFalmer. <https://craftingjustice.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection-turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia*,

Educação e Cultura, 13(2), 355–380.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Authentik.

Davison, I., Vega, J. L. M., Chew, S. Y. & Gallagher, M. (2025). Assessing the learning potential of second language student interaction in collaborative writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 15(5), 1410–1419.
<https://doi.org/10.17507/tpls.1505.05>

Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.

Dickinson, L. (1992). *Learner autonomy 2: learner training for language learning*. Authentik.

Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Inglês 11º ano, Ensino Secundário*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_ingles_f_geral_cont.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Português 11º ano, Ensino Secundário*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

Easton, F. (1997). Educating the whole child, “head, heart, and hands”: learning from the Waldorf experience. *Theory into practice*, 36(2), 87–94.
<https://doi.org/10.1080/00405849709543751>

- Ellis, D. (2015, Outubro). Using Padlet to increase student engagement in lectures. In *14th European conference on e-learning: ECEI2015* (pp. 195–198).
<https://core.ac.uk/download/pdf/228140577.pdf>
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional science*, 24(1), 1–24.
<https://allianceforlearning.co.uk/wp-content/uploads/2017/03/Ertmer-Newby-The-Expert-Learner.pdf>
- Feick, D. (2018). Social autonomy and decision making in L2 group work. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 9(2), 280–305.
https://www.researchgate.net/profile/Diana-Feick/publication/339531495_Social_Autonomy_and_Decision_Making_in_L2_Group_Work/links/60efd1ca0859317dbde2ed3c/Social-Autonomy-and-Decision-Making-in-L2-Group-Work.pdf
- Fuchs, B. (2014). The writing is on the wall: using Padlet for whole-class engagement. *Loex Quarterly*, 40(4), 7–9.
<https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=loexquarterly>
- Gazibara, S. (2013). “Head, Heart and Hands Learning” – A challenge for contemporary education. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 4(1), 71–82.
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=130791>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning* (Prepared for the Council of Europe). Pergamon Press.
- Hurst, N. (2018). Learning teaching: research and reporting in the post-graduate language teaching practicum at the Faculty of Letters, the University of Porto, Portugal. In A. Carvalho, J. D. Almeida, N. Hurst, R. Ponce de León Romeo & S. Tomé (Eds.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros* (pp. 161–172). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18181.pdf>

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95–105.
<https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2015). Learning together and alone. *Better: Evidence-Based Education*.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 271–330). Sage Publications.
- Kolb, D. A. & Fry, R. E. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process* (pp. 33–58). John Wiley.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D., Driver, P., Gao, X. & Mercer, S. (2021). *Learner agency: maximizing learner potential* [PDF]. Oxford University Press. www.oup.com/elt/expert
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181.
<https://eprints.teachingandlearning.ie/id/eprint/2753/1/Little%201995.pdf>
- Little, D. (1996). Learner autonomy – the first language/second language: some reflections on the nature and role of metalinguistic knowledge. *Education (Malta)*, 5(4), 7–14.
<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/54067/1/Education%284%29A1.pdf>
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321–336.
<https://www.dcu.ie/sites/default/files/carpe/Little%20%282005%29.pdf>

- Little, D. (2017). *Language learner autonomy: what, why and how?* Trinity College Dublin.
- Long, M. H. & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 103–137.
<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/11d28407-d912-4278-ab36-827194ed184b/content>
- Moon, J. (2004). Using reflective learning to improve the impact of short courses and workshops. *Journal of continuing Education in the Health Professions*, 24(1), 4–11. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/chp.1340240103>
- Olsen, E. K., Lawson, D. F., McClain, L. R. & Plummer, J. D. (2024). Heads, hearts, and hands: a systematic review of empirical studies about eco/climate anxiety and environmental education. *Environmental Education Research*, 30(12), 2131–2158. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13504622.2024.2315572>
- Sampson, A. E. (2021). Languaging and learning in independent EFL study compared to collaborative pairwork. *International Journal of Education Research Open*, 2, 1–10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000728>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Singleton, J. (2015). Head, heart and hands model for transformative learning: place as context for changing sustainability values. *The Journal of Sustainability Education*, 9, 1–16.
- Upton, J. S. & Hirano, M. (2024). The benefits of self-reflection tools for foreign language learners. In N. Bradley (Ed.), *Classroom Practice and Teacher Cognition: Lessons from the Classroom* (pp. 24–45). Cambridge Scholars Publishing.
- Walker, D. (1985). Writing and reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 52–68). RoutledgeFalmer.
<https://craftingjustice.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/david->

[boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection -turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf](#)

Anexos

Anexo I: Inquérito por questionário sobre os hábitos de estudo dos alunos (respostas da turma de Inglês)

Hábitos de estudo

O seguinte questionário, destinado a alunos do 11.º ano, visa a compreensão dos seus hábitos de estudo das disciplinas de Português e Inglês e o impacto das ferramentas digitais no mesmo.

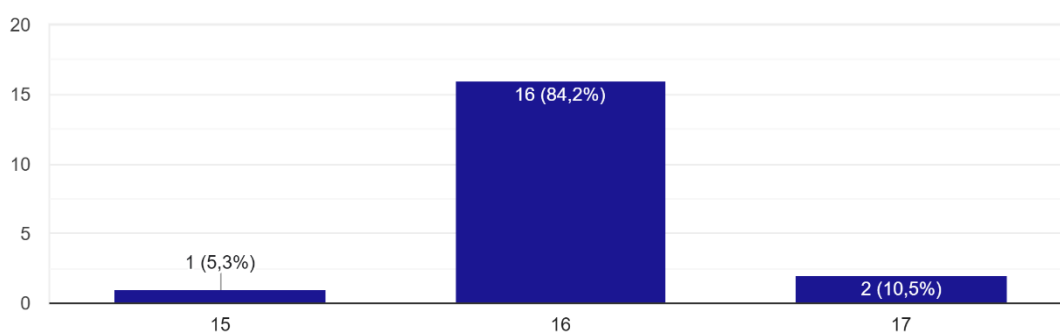
As respostas a este questionário são totalmente confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de investigação educacional. Não é necessário forneceres o nome ou quaisquer dados pessoais que permitam identificar-te. Assim, peço que respondas com sinceridade a todas as perguntas.

A tua participação é muito importante para ajudar a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem.

Dados pessoais

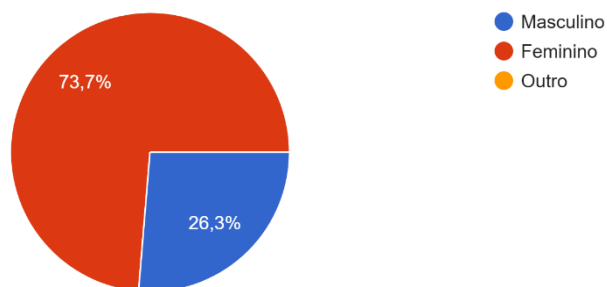
Idade:

19 respostas



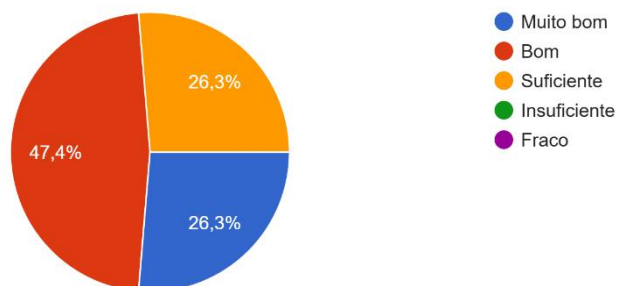
Género:

19 respostas



Como avalias o teu aproveitamento nesta disciplina?

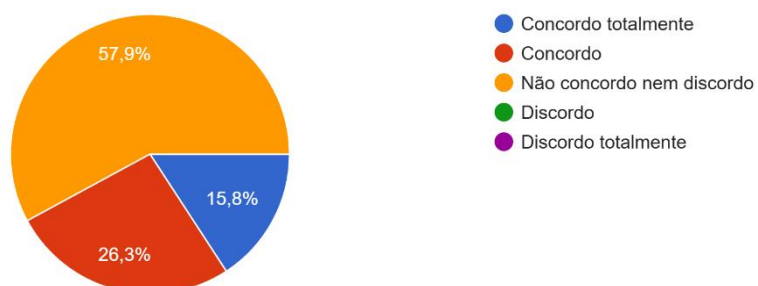
19 respostas



Atividades extracurriculares

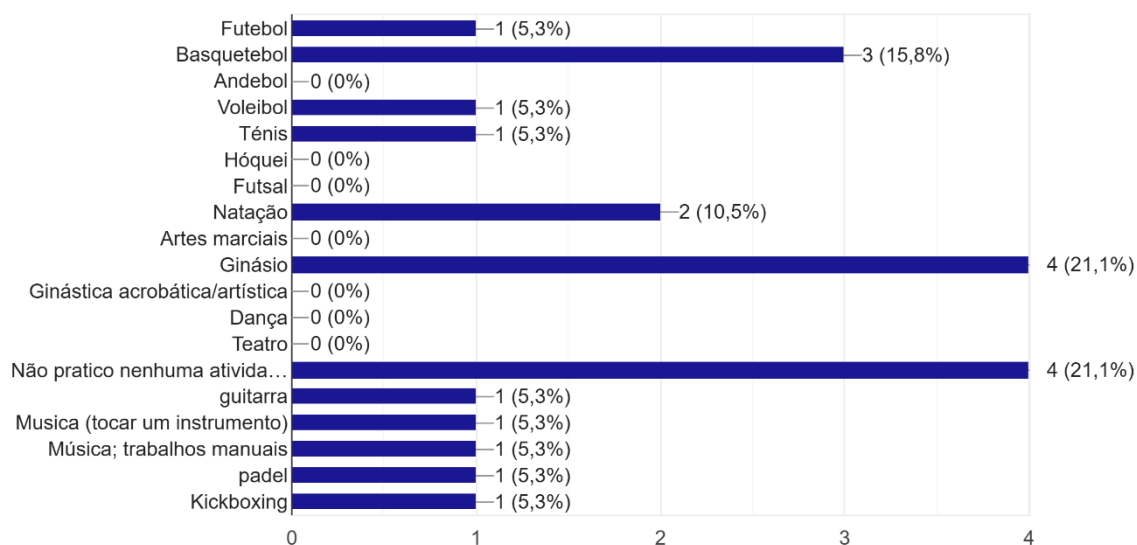
As minhas atividades extracurriculares têm um impacto positivo no meu aproveitamento escolar.

19 respostas



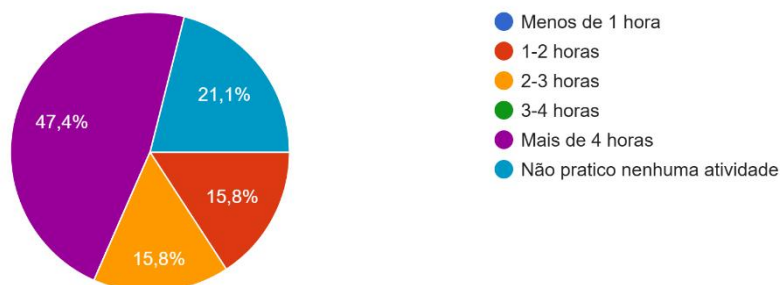
Indica as atividades extracurriculares que praticas:

19 respostas



Quanto tempo da tua semana dedicas às tuas atividades extracurriculares?

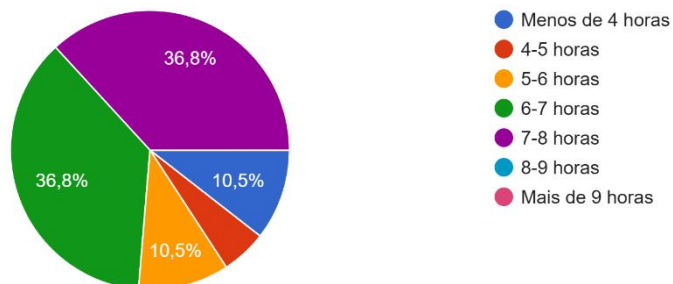
19 respostas



Rotinas

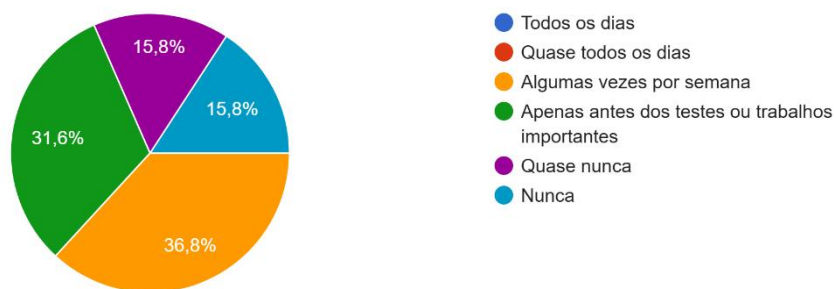
Em média, quantas horas dormes por noite?

19 respostas



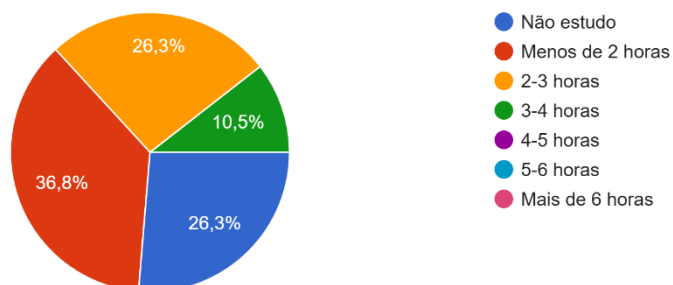
Com que frequência estudas esta disciplina?

19 respostas



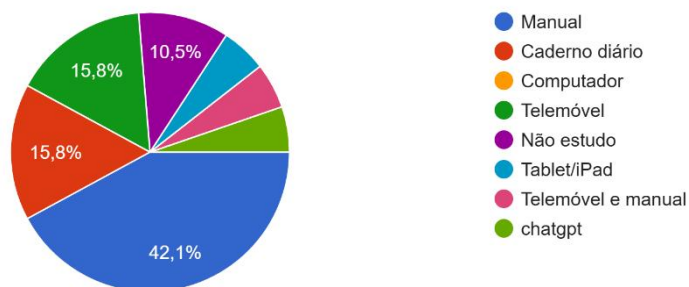
Em média, e excluindo trabalhos de casa, quanto tempo dedicas ao estudo desta disciplina por semana?

19 respostas



Qual destes materiais mais usas para estudar?

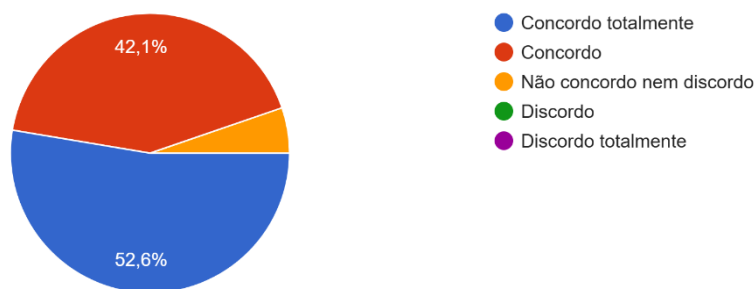
19 respostas



Ferramentas digitais educativas

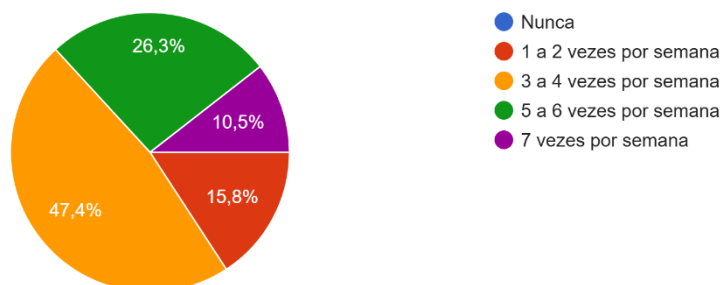
As ferramentas digitais têm um impacto positivo no meu aproveitamento escolar.

19 respostas



Em média, quantas vezes (dias) por semana usas ferramentas digitais para aprender fora da sala de aula?

19 respostas



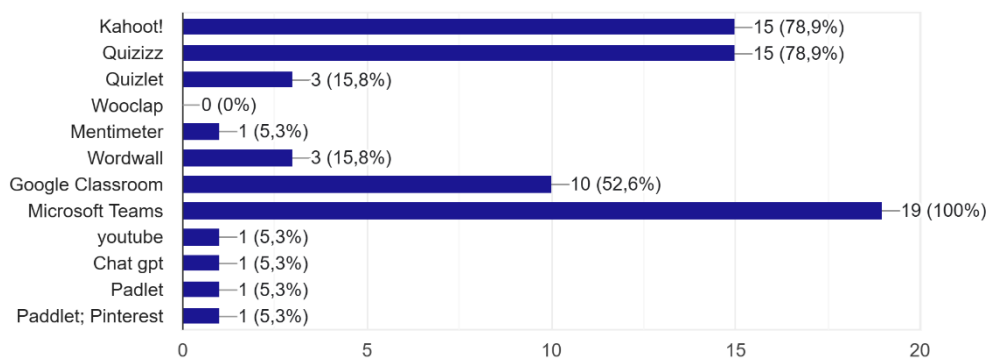
Explica brevemente em que consiste uma ferramenta digital educativa, dando exemplos (19 respostas):

- Sites e aplicativos de pesquisa
- Algo que nos ajuda a compreender a matéria de forma digital como a escola virtual
- é uma ferramenta através da internet que permite aprender, ex: teams
- Teams
- Consiste no uso de tecnologia, para ajudar na obtenção das aprendizagens. Ex: chat gpt e quizizz
- Ferramentas digitais educativas são recursos tecnológicos projetados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Ex: computador
- escola virtual, aula digital, teams
- Assisto alguns vídeos educativos no YouTube, na escola virtual, entre outras apps.
- PowerPoints que os professores mandam, sites educativos e quizzes on-line
- pesquisar exercícios para praticar, ver vídeos de explicações, ...
- Por exemplo, quando eu não percebo alguma coisa explicada no manual, eu aprofundo o assunto fazendo uma pesquisa na inter
- Uma ferramenta digital educativa serve para ajudar no desenvolvimento pessoal de cada aluno. Alguns exemplos são o uso da escola virtual para praticar, para ter mais conhecimento lendo artigos online e outros
- Ferramentas digitais educativas são recursos tecnológicos projetados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, por exemplo o google.
- De forma muito breve e espontânea, penso que uma ferramenta digital educativa ajuda a compreender melhor a matéria, a resumi-la e ajuda a fomentar o interesse e a criatividade. Alguns exemplos de ferramentas que utilizo regularmente são o Google e o Pinterest.
- telemóvel computador
- Salas de estudo virtuais e até mesmo o YouTube
- chatgpt
- Uma ferramenta digital educativa é algo usado para ajudar a aprender, como o Google Classroom para aulas, o Kahoot para jogos e o Duolingo para línguas.
- Telemóvel no caso do teams e do Google

Ferramentas digitais educativas 2

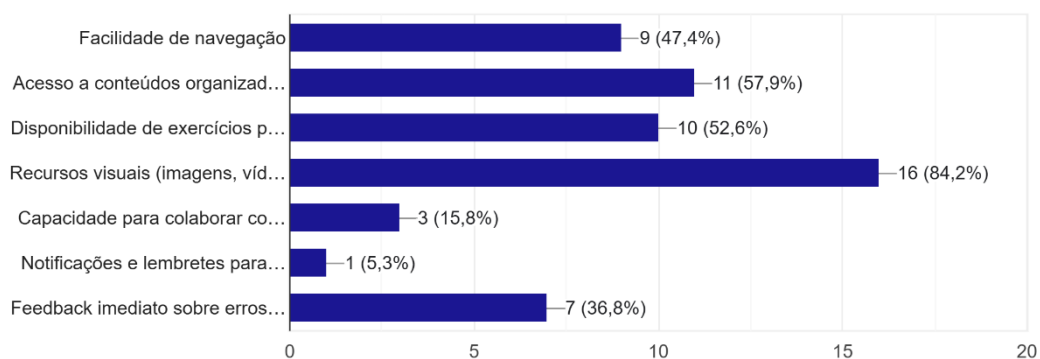
Indica as ferramentas digitais educativas que já utilizaste para aprender ou estudar.

19 respostas



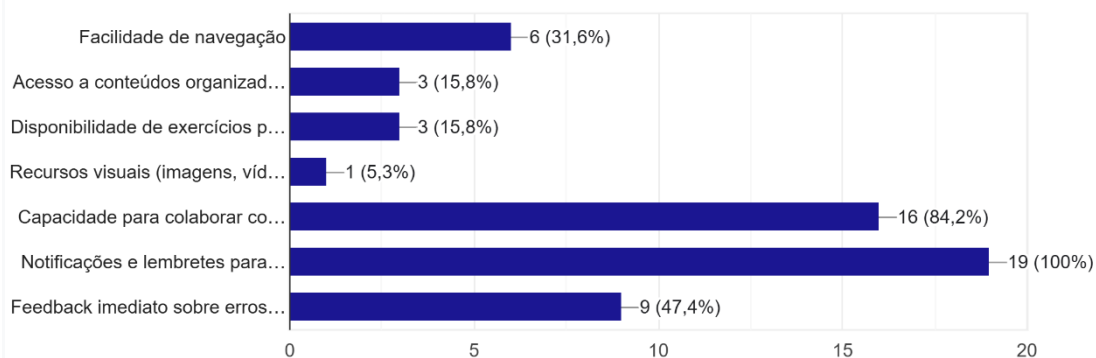
O que consideras mais útil nas ferramentas digitais que utilizas? Selecciona apenas três opções.

19 respostas



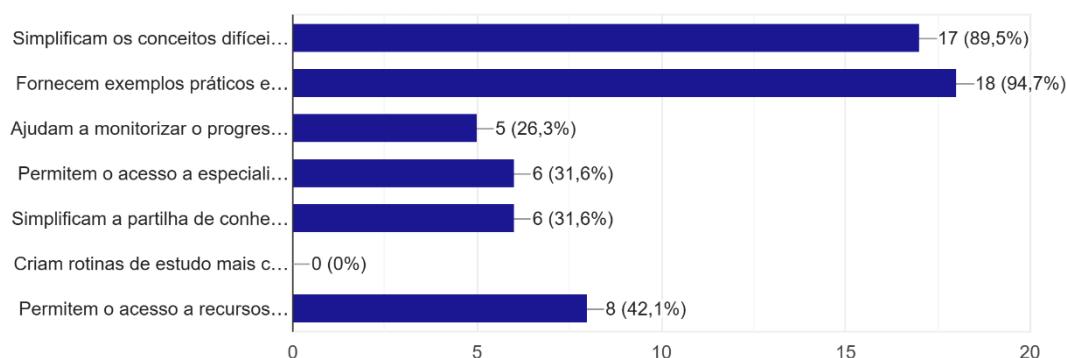
O que consideras menos útil nas ferramentas digitais que utilizas? Selecciona apenas três opções.

19 respostas



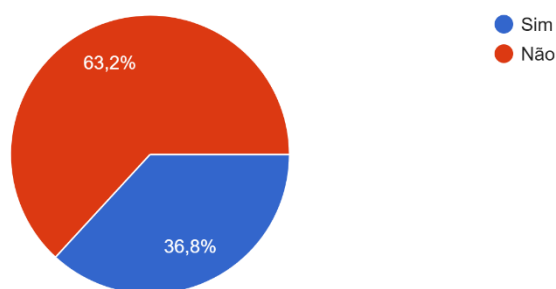
De que formas é que as ferramentas digitais facilitam a tua aprendizagem?

19 respostas



Já usaste a plataforma "Padlet" na escola?

19 respostas

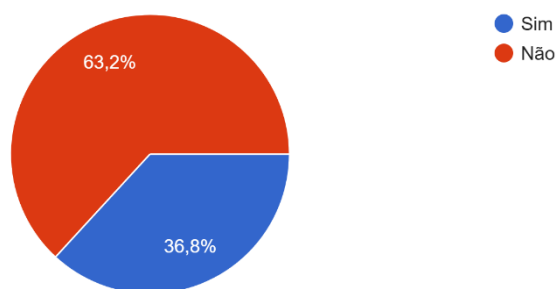


Se respondeste sim, explica brevemente em que consiste a plataforma (7 respostas):

- Padlet é uma plataforma que nos permite colocar quadros de assuntos diferentes na mesma plataforma.
- Padlet é uma plataforma educativa onde podemos partilhar as nossas ideias, vídeos e trabalhos no grupo em que estamos inseridos.
- Consiste em fazer um mural de ideias on-line
- Nesta plataforma podemos anexar diferentes trabalhos sobre diversos tópicos de forma organizada
- Um display com vários posts sobre um determinado assunto
- é horrível, complicado e não serve para nada
- É do género de um portefólio online onde se pode afixar e organizar trabalhos realizados.

Tens curiosidade em aprender, ou aprender mais, sobre o Padlet?

19 respostas



Anexo II: Inquérito por questionário sobre os hábitos de estudo dos alunos (respostas da turma de Português)

Hábitos de estudo

O seguinte questionário, destinado a alunos do 11.º ano, visa a compreensão dos seus hábitos de estudo das disciplinas de Português e Inglês e o impacto das ferramentas digitais no mesmo.

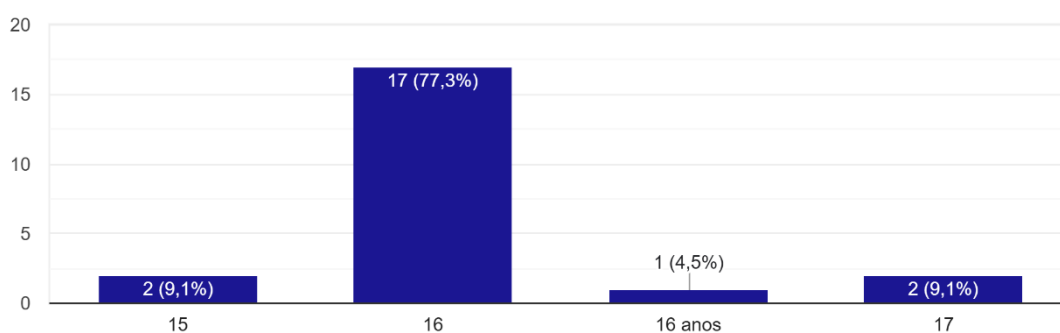
As respostas a este questionário são totalmente confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de investigação educacional. Não é necessário forneceres o nome ou quaisquer dados pessoais que permitam identificar-te. Assim, peço que respondas com sinceridade a todas as perguntas.

A tua participação é muito importante para ajudar a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem.

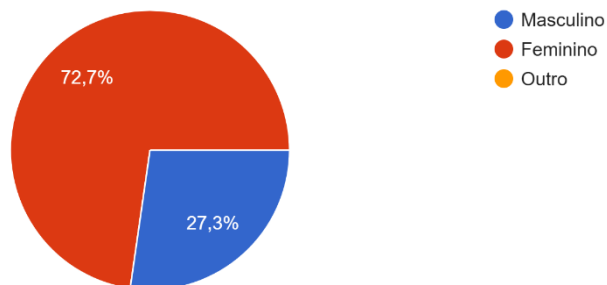
Dados pessoais

Idade:

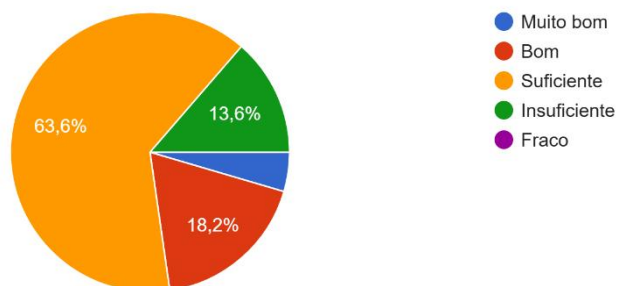
22 respostas



Género:
22 respostas

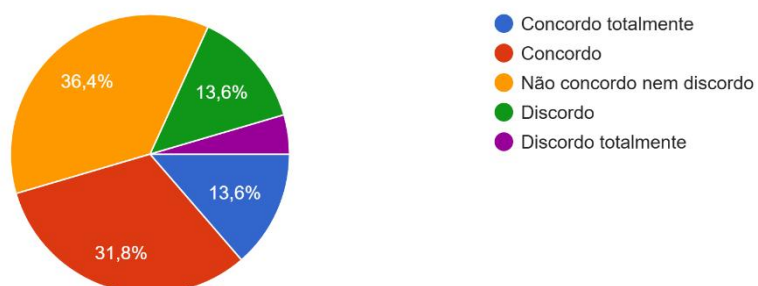


Como avalias o teu aproveitamento nesta disciplina?
22 respostas



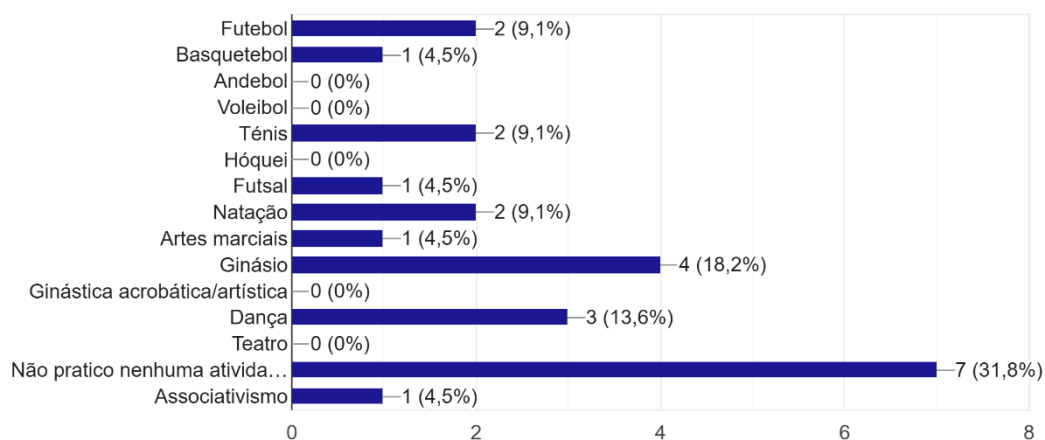
Atividades extracurriculares

As minhas atividades extracurriculares têm um impacto positivo no meu aproveitamento escolar.
22 respostas



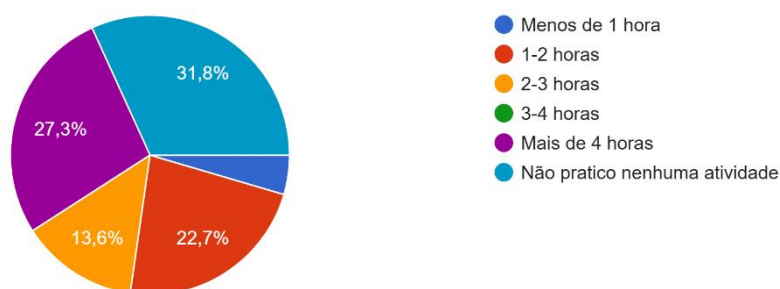
Indica as atividades extracurriculares que praticas:

22 respostas



Quanto tempo da tua semana dedicas às tuas atividades extracurriculares?

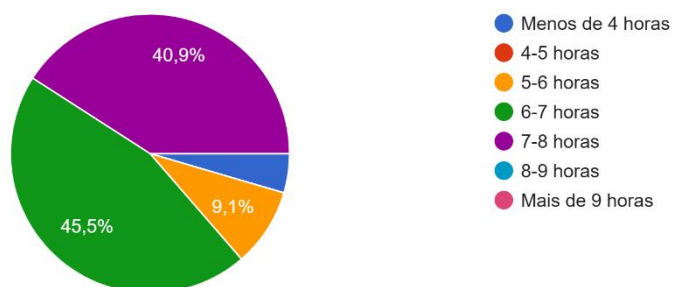
22 respostas



Rotinas

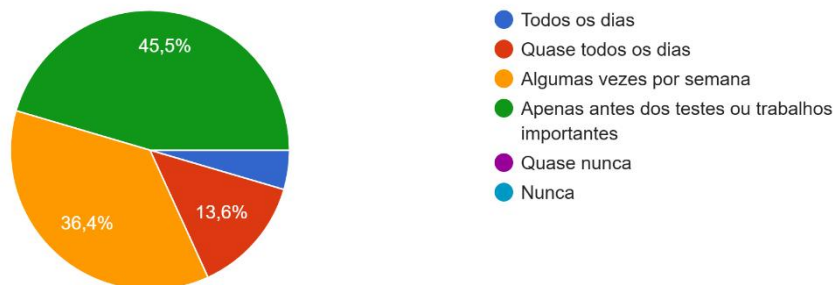
Em média, quantas horas dormes por noite?

22 respostas



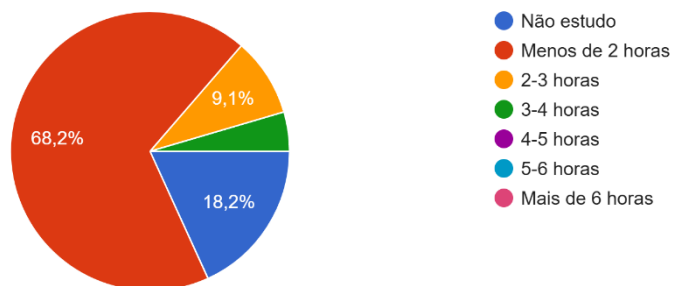
Com que frequência estudas esta disciplina?

22 respostas



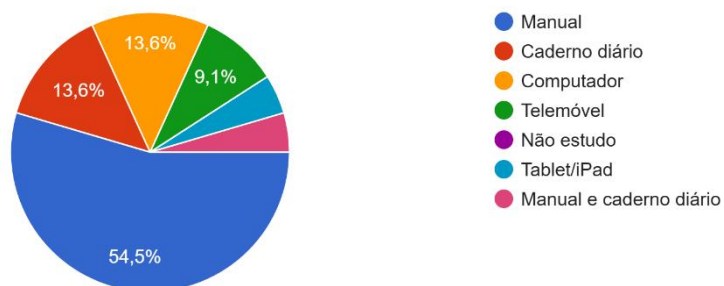
Em média, e excluindo trabalhos de casa, quanto tempo dedicas ao estudo desta disciplina por semana?

22 respostas



Qual destes materiais mais usas para estudar?

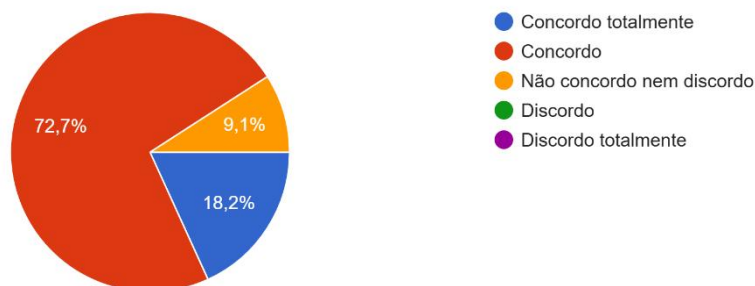
22 respostas



Ferramentas digitais educativas

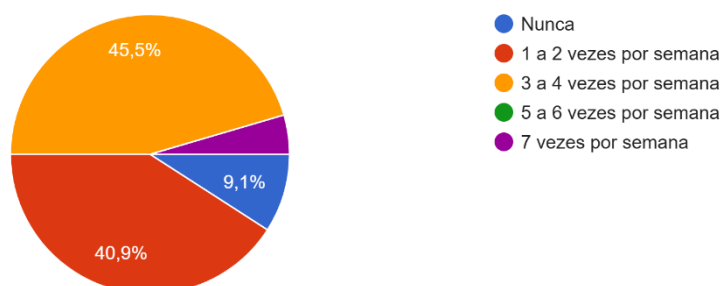
As ferramentas digitais têm um impacto positivo no meu aproveitamento escolar.

22 respostas



Em média, quantas vezes (dias) por semana usas ferramentas digitais para aprender fora da sala de aula?

22 respostas



Explica brevemente em que consiste uma ferramenta digital educativa, dando exemplos (22 respostas):

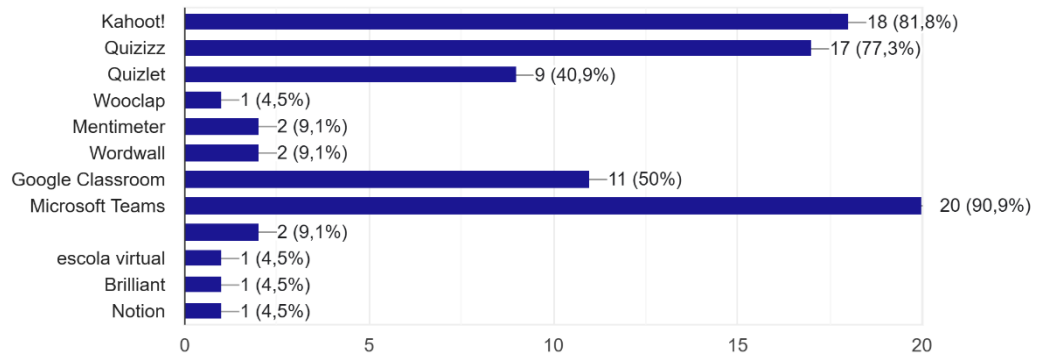
- uma ferramenta digital educativa pode ser por exemplo um site (wikipedia) onde podemos procurar significados de muita coisa ou uma aplicação (leya) onde temos os manuais digitais e videos demonstrativos das matérias, com isso, capta-se mais atenção, pois gostamos muito mais de ver videos e trabalhar online
- Escola virtual
- Quando temos alguma dúvida sobre a matéria, podemos, neste caso na disciplina de português, ir ao Smart na escola virtual.
- Uma ferramenta digital educativa é qualquer tipo de recurso tecnologico que possa contribuir para a nossa aprendizagem, por exemplo, no meu caso, peço ao chatgpt para me fazer breves resumos sobre tópicos muito extensos e difíceis de resumir, peço explicações, exercícios e depois de os fazer peço as respostas aos mesmos.

- Videos que expliquem a matéria
- Consiste em nos ajudar e orientar o nosso estudo
- Uma ferramenta digital pode ser um suporte para o estudo, por exemplo temos a plataforma teams onde os professores colocam alguma matéria ou exercícios para nos ajudar a estudar.
- Consiste numa ferramenta de ajuda, que nos pode ajudar a ter mais interesse no estudo. Como por exemplo vídeos sobre a matéria, ou esquemas da matéria.
- Para tirar dúvidas, aula digital
- Uma ferramenta digital educativa é algo que auxilia o estudo como por exemplo o Kahoot.
- exercícios da escola virtual
- Uma ferramenta digital pode ser utilizada para diversos fatores como o PowerPoint que serve para apresentar trabalhos, canva serve para o mesmo propósito do PowerPoint , entre outros.
- Ferramenta digital e forma de como se usa a tecnologia para aprender. Um exemplo são os vídeos onde percebemos a matéria melhor do que alguém a explicar
- É uma ferramenta que nos ajuda com disciplinas escolares, como por exemplo assistir vídeos onde explicam a matéria.
- Uma ferramenta digital educativa é uma forma de nos ajudar a estudar fora da escola, e talvez seja uma coisa que incentive os alunos a estudar mais pois maior parte das pessoas passam muito tempo na internet
- Plataformas como a Escola Virtual e a Aula Digital
- Modos mais apelativos de entender a matéria como por exemplo vídeos ou quizz
- Ajuda- nos a estudar melhor e perceber a matéria
- Material de estudo digital publicado sob forma "online"; páginas de internet didáticas; manual digital
- Algum site ou aplicação que nos forneça informação para obtermos mais conhecimento e tirarmos algumas dúvidas
- Uma ferramenta digital educativa é um objeto digital como o computador, telemóvel ou tablet que te ajuda a estudar.
- Plataformas como por exemplo: Escola virtual e Aula Digital

Ferramentas digitais educativas 2

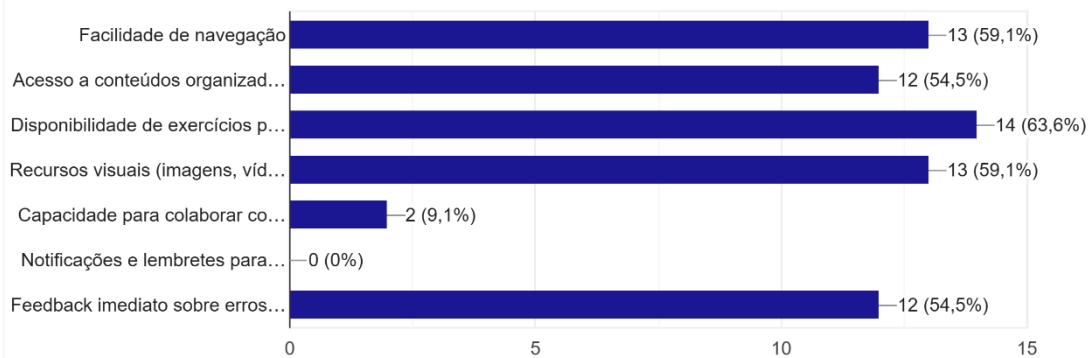
Indica as ferramentas digitais educativas que já utilizaste para aprender ou estudar.

22 respostas



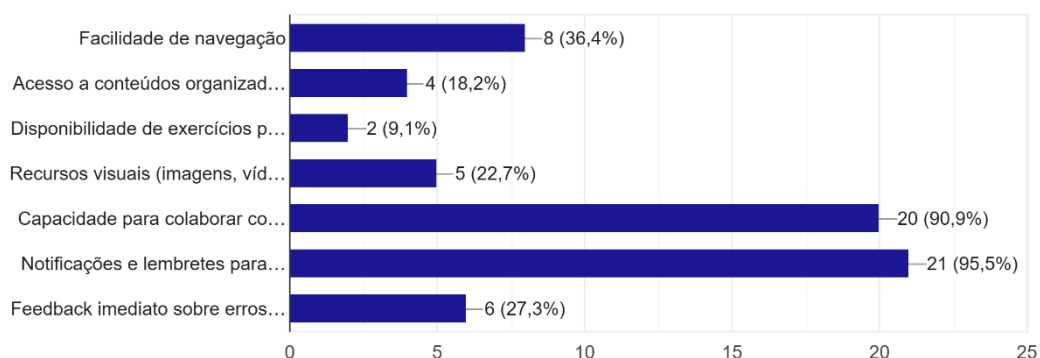
O que consideras mais útil nas ferramentas digitais que utilizas? Selecciona apenas três opções.

22 respostas



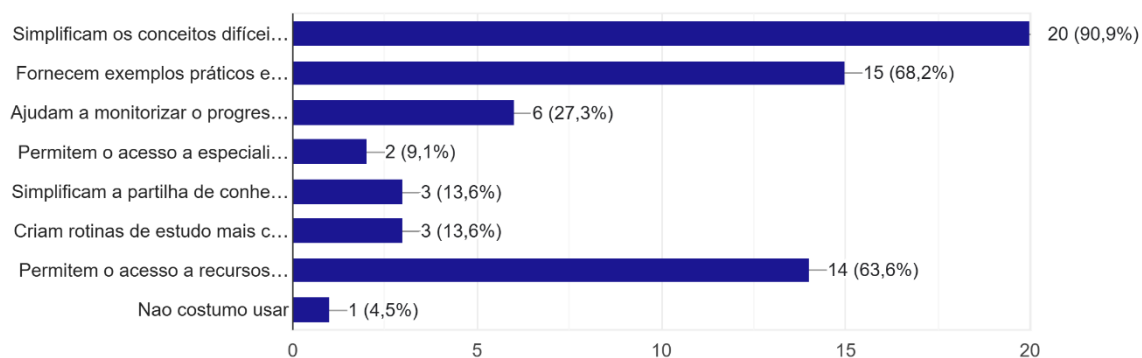
O que consideras menos útil nas ferramentas digitais que utilizas? Selecciona apenas três opções.

22 respostas



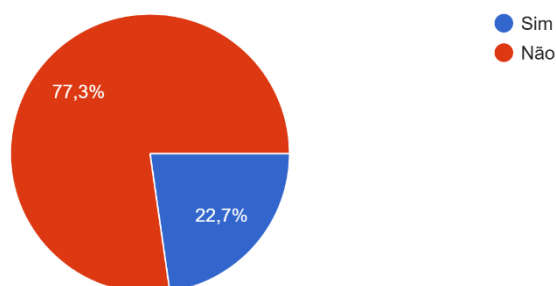
De que formas é que as ferramentas digitais facilitam a tua aprendizagem?

22 respostas



Já usaste a plataforma "Padlet" na escola?

22 respostas

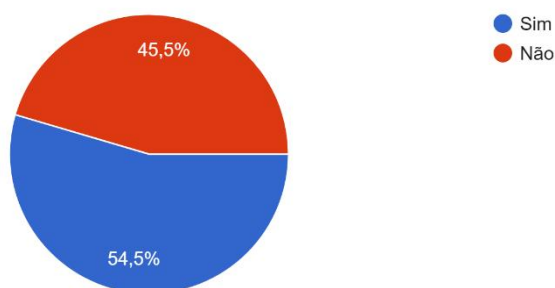


Se respondeste sim, explica brevemente em que consiste a plataforma (7 respostas):

- N sei
- Dá para inserir textos e fotos sobre um tema específico
- Já usei mas n sei explicar acho q era para por trabalhos
- Nunca usei
- A plataforma permite a criação de "murais" interativos, de criação aberta, nos quais qualquer um pode colocar informação e/ou material digital acerca de um determinado tema
- Um site onde se consegue expor trabalhos e partilhas com os nossos colegas

Tens curiosidade em aprender, ou aprender mais, sobre o Padlet?

22 respostas



Anexo III: Mural da turma de Inglês no Padlet

Padlet

🇬🇧

Reflective Journal 27/03

+

I think the test was a little strange, it had some errors and some things were not making sense. I think that the text could have footnotes because a big part of the class were not expecting such difficult words! Besides that the test went good!

0

+ Adicionar comentário

Creating a Product

+

BookGenius

Touch, Learn, Master – The Smart Way to Read!

Summary

A+

LESSON

This amazing tablet can make fast lessons, relevant summaries and fun games. It also can explain all the disciplines of any year and course, just by leaving it on the book! It also has AI and it

Reflective Journal 3/04

+

i think this class was good, we did a group work and it helped me to be more creative and practice my english

0

+ Adicionar comentário

This week, I really enjoyed the activity because it made me think outside the box. Working with my classmates was fun and we all shared interesting ideas. I believe my creativity and communication got better with this project.

Reflective Journal 24/04

+

This week was very helpful for me. We did different activities to practice grammar and writing. I feel that my vocabulary got a bit better too, wich is important for the next test.

0

+ Adicionar comentário

This week, the classes were productive. I developed my language skills and learned some grammar content. And also there had been some funny times that improved the class.

Reflective Journal 8/05

+

This week in English we worked on writing opinion essays. We learned how to organise ideas and argue our point clearly. We also had a literature test. The lessons were pretty engaging overall.

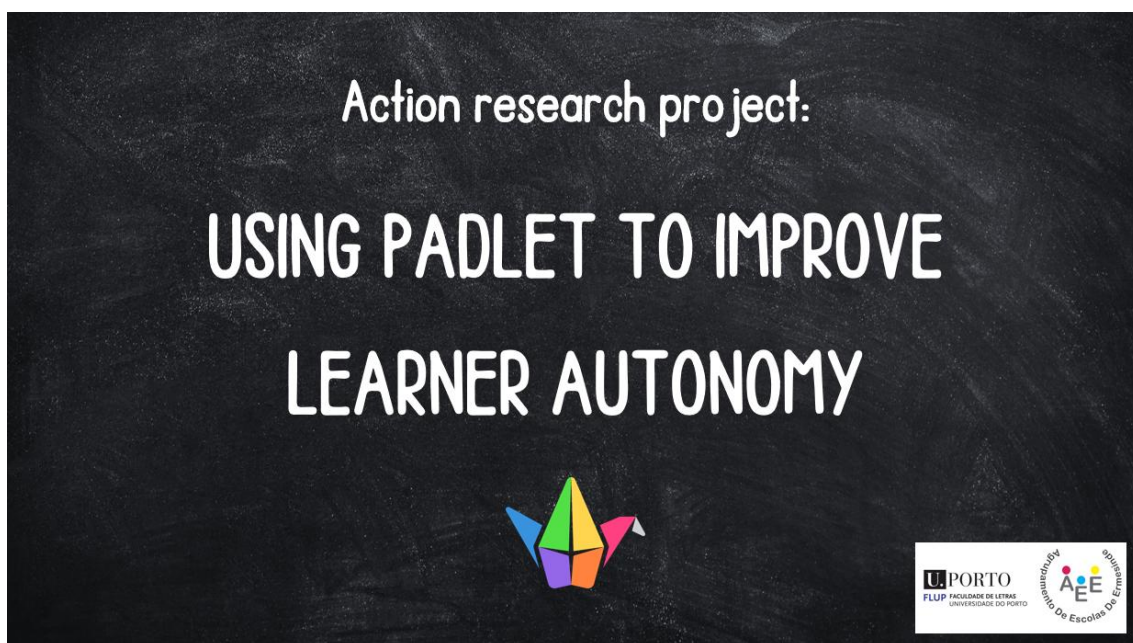
0

+ Adicionar comentário

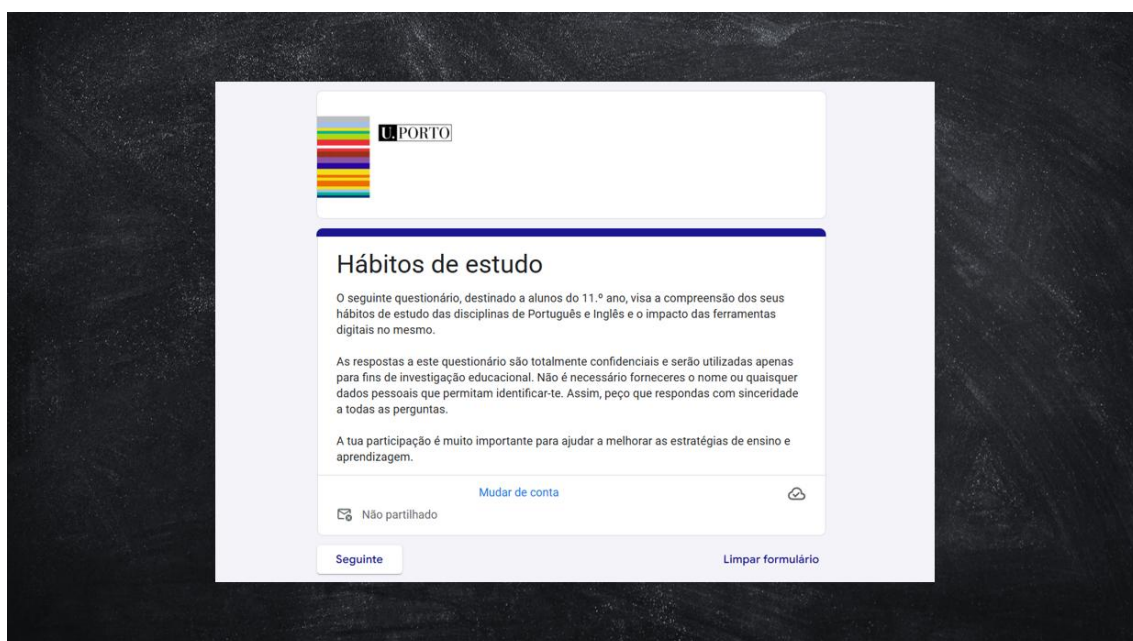
This week in English class, we worked on improving our reading comprehension skills through different short stories. We also practiced writing opinion essays, which helped us better

Anexo IV: Instruções para o trabalho *Creating a Product* e para o *Reflective Journal* (1º ciclo de investigação)

1



2



Reflective Journal



Every Thursday, you are going to write a short reflection on Padlet about your learning progress. In your post, try to answer the following questions:

- What did you learn this week?
- What did you understand well?
- What was difficult or confusing for you?
- How can you overcome your difficulties?



Project Work: Creating a Product



5

TASK



In your group, create a new and innovative product that solves a need for today's teens. Your job is to convince the rest of the class that this is a perfect idea - modern, useful, and irresistible!

You must post your product on the class's Padlet wall, including:

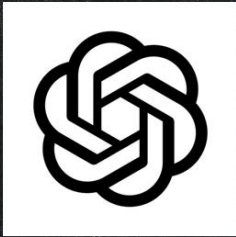
- Name and description of the product
- What it does
- Slogan
- Image or logo

6

SUGGESTIONS FOR CREATING THE IMAGE/LOGO



Looka



ChatGPT



Canva



Anexo V: Rúbrica de avaliação do trabalho *Creating a Product*

Nível de desempenho	Criatividade e originalidade	Clareza comunicativa e pertinência	Correção linguística
5 – Excelente	O produto apresenta uma ideia altamente inovadora, com forte relevância para as necessidades dos adolescentes.	A descrição é clara, detalhada e coerente, articulando de forma consistente a função e utilidade do produto.	O texto é praticamente isento de erros linguísticos; demonstra elevado domínio da língua.
4 – Muito Bom	O produto apresenta originalidade evidente e pertinência face ao público-alvo.	A descrição é clara e bem estruturada, ainda que com pequenos aspetos passíveis de maior desenvolvimento.	Poucos erros linguísticos, que não comprometem a compreensão global.
3 – Bom	O produto revela alguma criatividade, mas baseia-se em ideias já existentes ou pouco desenvolvidas.	A descrição apresenta clareza geral, mas contém lacunas ou ambiguidades que dificultam a compreensão total.	Erros linguísticos ocasionais, mas a compreensão do texto mantém-se.
2 – Suficiente	O produto tem pouca originalidade e relevância limitada para o público-alvo.	A descrição é incompleta ou confusa em alguns aspetos essenciais.	Erros linguísticos frequentes, que prejudicam a clareza do texto.
1 – Insuficiente	O produto não apresenta inovação ou não responde de forma adequada às necessidades dos adolescentes.	A descrição é pouco clara, incoerente ou incompleta, comprometendo a compreensão.	Erros linguísticos graves e recorrentes, que comprometem a comunicação da ideia.

Anexo VI: Tabela de categorização das reflexões dos alunos

Completa	A reflexão menciona claramente os conteúdos aprendidos, as facilidades ou dificuldades sentidas, e estratégias para ultrapassar as dificuldades.
Parcial	A reflexão aborda apenas dois dos três elementos pedidos ou trata os três de forma vaga ou pouco desenvolvida.
Incompleta	A reflexão refere só um dos elementos ou apresenta uma resposta genérica, descontextualizada ou irrelevante face à atividade.

Reflective journal - Head, Heart, and Hands



Head

What language topics did you study this week?

What new rules, patterns or examples do you remember?

Heart

How did you feel during the lessons?

Was the content easy, confusing, boring, or interesting?

Why?

Hands

How can you improve your English skills?

Will you review something at home, ask questions, or try new exercises?

TASK



Future Jobs

In pairs, choose a job that may disappear in the future and create a post about it on Padlet. Your post should include:

- The name of the job and a brief description (what does the job involve?)
- Why might it disappear?
- Your opinion: do you think this job should be preserved or disappear?

Write about 100 words.

Anexo IX: Inquérito por questionário sobre autonomia (respostas da turma de Inglês)

Questionário sobre autonomia

O presente questionário tem como objetivo recolher as opiniões dos alunos do 11.º ano sobre o papel dos trabalhos realizados no Padlet na promoção da autonomia nas aulas de Português e Inglês. As tuas respostas vão ajudar a perceber de que formas é que esta ferramenta foi ou não eficaz e como poderá ser melhor utilizada no futuro.

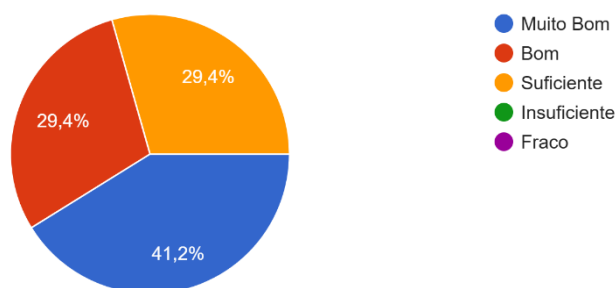
Relembro que, tal como aconteceu com o primeiro questionário, as respostas são totalmente confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de investigação educacional. Não é necessário forneceres o nome ou quaisquer dados pessoais que permitam identificar-te. Assim, peço que respondas com sinceridade a todas as perguntas.

A tua participação é muito importante para ajudar a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem.

Informações gerais

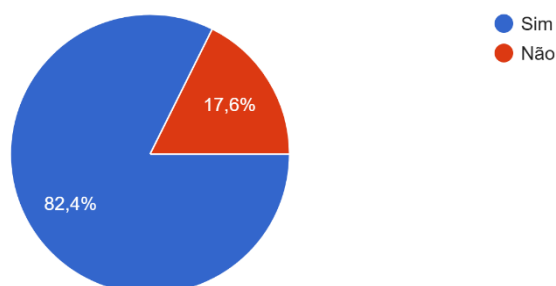
Como avalias o teu aproveitamento nesta disciplina?

17 respostas



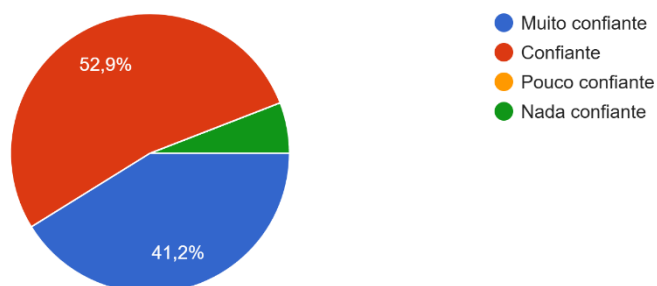
Já tinhas usado o Padlet antes deste projeto?

17 respostas



Como te sentes a usar ferramentas digitais (como o Padlet, Microsoft Teams, etc.) nas tuas atividades escolares?

17 respostas

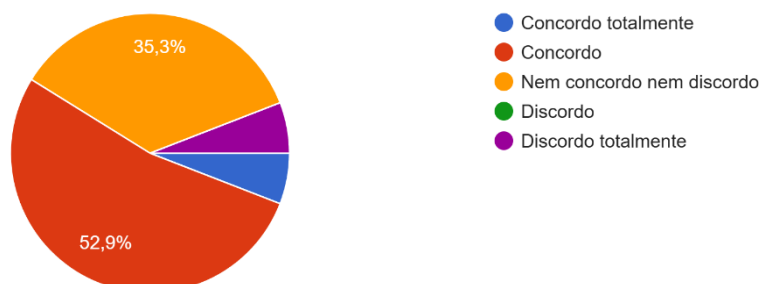


Autorreflexão

Nesta secção, todas as questões são referentes ao *Reflective Journal*, realizado todas as semanas desde o dia 27 de março.

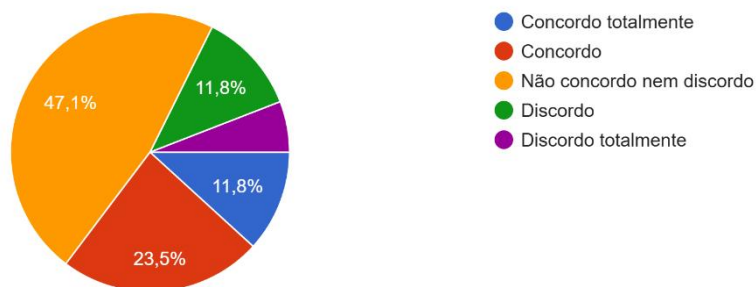
As reflexões semanais ajudaram-me a pensar melhor sobre o que aprendi nas aulas.

17 respostas



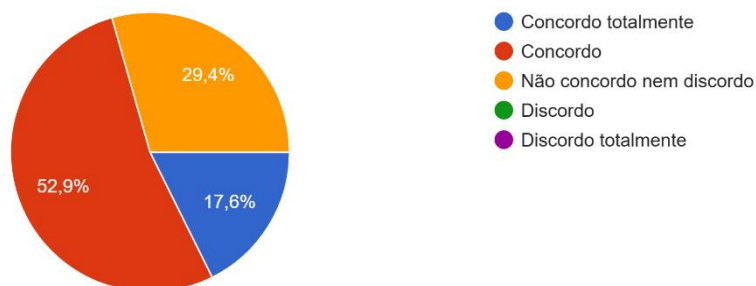
As reflexões ajudaram-me a organizar melhor o meu processo de aprendizagem.

17 respostas



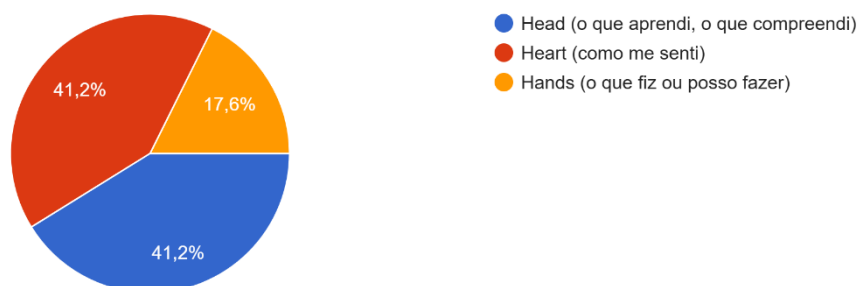
O modelo "Head, heart, and hands" ajudou-me a fazer mais reflexões focadas e estruturadas.

17 respostas



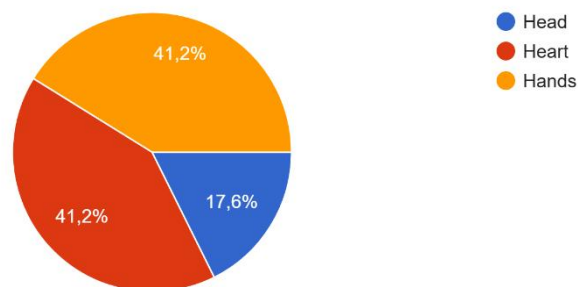
Qual das partes da reflexão achaste mais útil para a aprendizagem?

17 respostas



Qual das partes achaste mais difícil de escrever?

17 respostas



Em poucas palavras, explica como esta tarefa afetou a tua capacidade de autorreflexão (15 respostas):

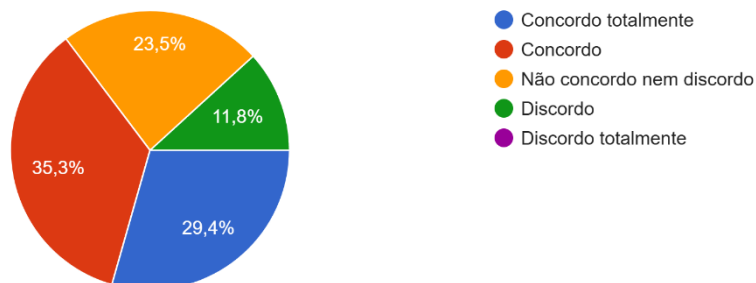
- Esta atividade ajudou-me a aumentar a minha capacidade de autorreflexão
- Ajudou me a lembrar me do que eu fiz
- Obrigou me a pensar no que tinha estudado, de forma a perceber o que tinha entendido e o que não
- Ajudou a refletir os erros
- ajudou a entender as minhas dificuldades
- nada
- Esta atividade permitiu-me ter consciência do que compreendi ou não.
- Positivamente
- Ajudou-me a organizar a minha aprendizagem o que facilitou o acesso e deixou mais prático ver os conteúdos necessários.
- Afetou bastante pondo me a pensar no que posso ou não posso fazer.
- Ajudou a refletir
- Esta tarefa ajudou-e a perceber melhor as coisas e a refletir sobre elas e a melhorou a minha capacidade de pensar
- Permitiu-me todas as semanas fazer um resumo sobre o que aprendi e ter mais noção das minhas capacidade e do que ainda tenho para melhorar .
- relembrou me do que eu aprendi
- A tarefa ajudou-me a a relembrar o que aprendi ao longo da semana

Tomada de decisões

Nesta secção, as questões focam-se na tua capacidade de tomar decisões nos trabalhos intitulados *Creating a Product* e *Future Jobs*, realizados nos dias 2 de abril e 22 de maio, respetivamente.

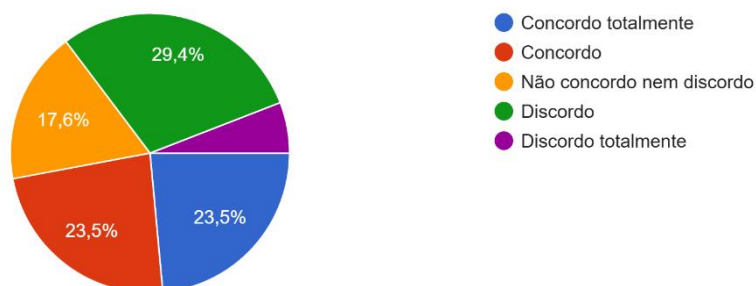
Durante a realização destes trabalhos, senti que tinha liberdade para tomar decisões sobre o que fazer e como fazer.

17 respostas



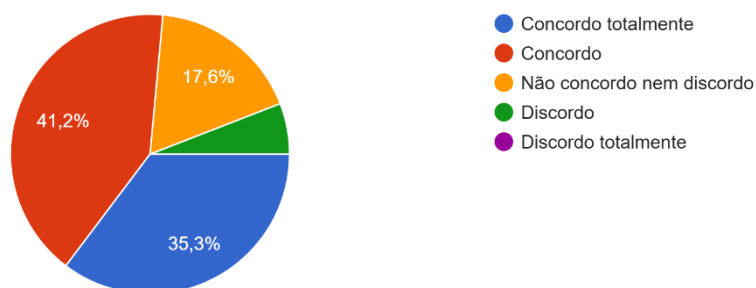
Senti-me motivado a explorar soluções e a criar algo original.

17 respostas



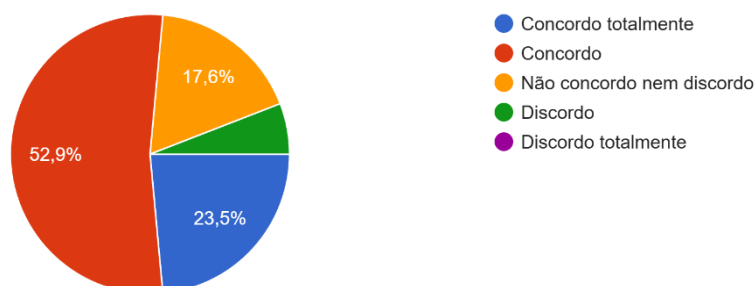
Senti que tinha controlo total sobre como organizar o meu trabalho e os passos que deveria seguir.

17 respostas



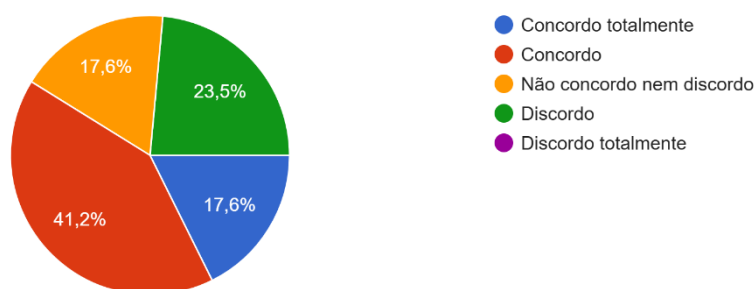
As tarefas permitiram-me escolher os temas que mais me interessavam.

17 respostas



Senti que o meu trabalho foi guiado pelas minhas próprias escolhas e ideias, e não pelas instruções do professor.

17 respostas



Em poucas palavras, explica como estas tarefas afetaram a tua capacidade de tomada de decisões (15 respostas):

- Não ajudou, por acaso.
- Não afetaram
- Não afetou muito
- Como as tarefas eram propostas acho que não tive tanta liberdade para escolher
- ajuda a ter em consideração as opções e escolher a melhor
- de maneira nenhuma
- Sinto que nenhuma destas atividades contribuiu para a minha capacidade de tomar decisões.
- De maneira positiva
- Ajudou me a ver o que seria mais intuitivo e útil permitindo nos ser criativos na criação de um produto.
- De maneira nenhuma.
- Foi indiferente

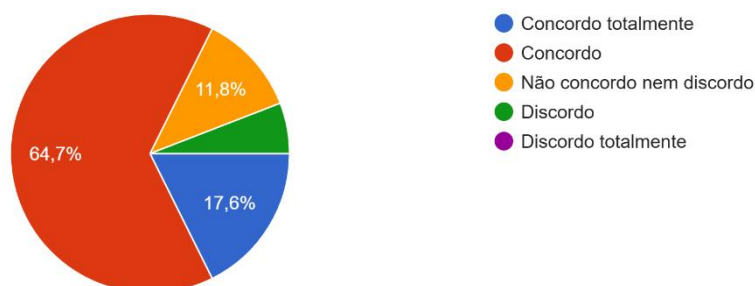
- Com estas tarefas pode desenvolver a minha capacidade de tomar decisões autonomamente fazendo-me crescer enquanto pessoa
- Estas tarefas não contribuíram para a minha tomada de decisão.
- não afetam
- Pude escolher como queria que fosse o meu produto e o emprego que poderá desaparecer no futuro, mas não muito mais

Autorregulação da aprendizagem

Nesta secção, as questões focam-se na tua capacidade de regular o teu próprio trabalho e aprendizagem nos trabalhos intitulados *Creating a Product* e *Future Jobs*, realizados nos dias 3 de abril e 22 de maio, respetivamente.

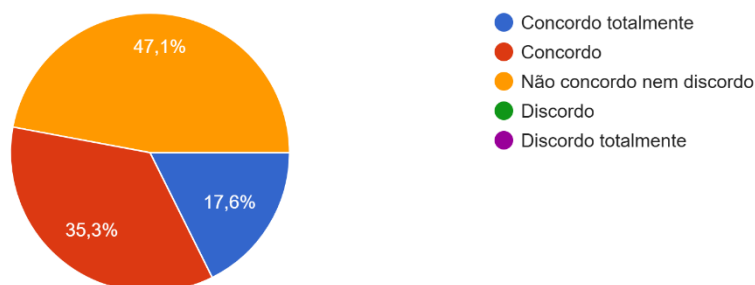
As tarefas fizeram-me sentir mais responsável pelo meu próprio trabalho.

17 respostas



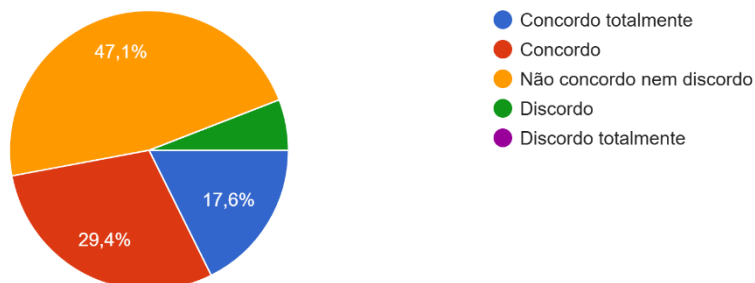
Senti que precisei de menos ajuda do professor para realizar estas tarefas em comparação com outras.

17 respostas



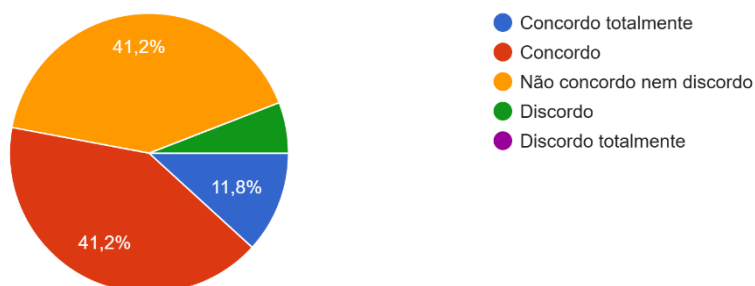
Estas tarefas aumentaram a minha confiança para trabalhar de forma autónoma em projetos futuros.

17 respostas



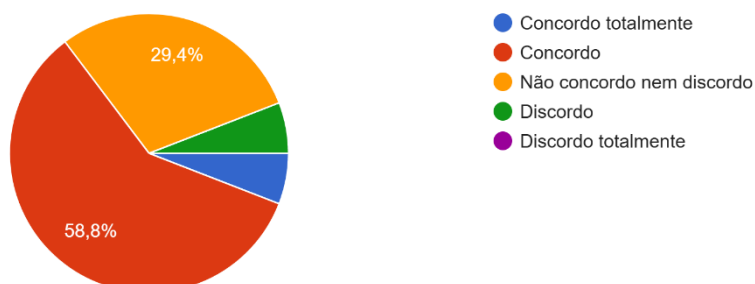
Senti-me capaz de definir objetivos para o meu próprio trabalho.

17 respostas



Durante os trabalhos, fui capaz de identificar as minhas dificuldades e procurar soluções por conta própria.

17 respostas



Em poucas palavras, explica como estas tarefas afetaram a tua capacidade de autorregular a tua aprendizagem (15 respostas):

- Ajudou a lembrar-me de o que falamos nas aulas.
- Sei sempre o que fiz durante a semana
- Foi bom ter controlo de como queria estruturar o meu trabalho
- Ajudou
- faz com que tenha noção das minhas capacidades
- de maneira nenhuma
- Deram-me noção das minhas capacidades.
- De maneira esclarecedora
- Tive que saber impor limites na minha criatividade não deixando de realizar o que tinha em mente.
- Ajudaram um pouco.
- Consegui organizar melhor
- Ajudaram-me a entender melhor a matéria lecionada nas aulas, e fez com que eu tentasse falar mais inglês nas aulas
- A realização destas tarefas deram-me responsabilidade e autoconhecimento sobre as minhas capacidades,,uma vez que tive que,por iniciativa própria, realizá-las com rigor.
- não afetaram
- Quando senti dificuldades, tentei sempre ultrapassá-las só com a ajuda do meu grupo, mas nem sempre foi possível

Anexo X: Rúbrica de avaliação do trabalho *Future Jobs*

Nível de desempenho	Identificação e descrição	Justificação	Opinião	Correção linguística e extensão
5 – Excelente	Profissão claramente identificada e descrita com detalhe, incluindo as suas principais características.	Justificação altamente relevante, bem estruturada e claramente relacionada com o contexto atual.	Opinião do grupo expressa de forma clara, com argumentos consistentes e coerentes.	Texto praticamente isento de erros linguísticos e respeita integralmente o limite de extensão.
4 – Muito Bom	Profissão identificada de forma clara e descrita adequadamente, ainda que com pequenos aspetos passíveis de maior desenvolvimento.	Justificação relevante e adequada, mas com algum espaço para maior profundidade ou clareza.	Opinião do grupo claramente expressa, com argumentos adequados e maioritariamente consistentes.	Poucos erros linguísticos, sem comprometer a compreensão, e respeita o limite de extensão.
3 – Bom	Profissão identificada, mas com descrição pouco detalhada ou incompleta.	Justificação apresentada, mas com argumentos pouco desenvolvidos ou parcialmente adequados ao contexto.	Opinião do grupo presente, mas com clareza ou coerência limitadas.	Erros linguísticos ocasionais e/ou pequenas falhas no cumprimento do limite de extensão.
2 – Suficiente	Profissão identificada de forma vaga ou descrição muito limitada.	Justificação pouco clara ou com argumentos pouco pertinentes.	Opinião do grupo apresentada de forma pouco clara ou incoerente.	Erros linguísticos frequentes e/ou não cumprimento do limite de extensão.
1 – Insuficiente	Profissão não identificada ou descrição inexistente / inadequada.	Justificação ausente, irrelevante ou incoerente.	Opinião do grupo não expressa ou sem qualquer clareza/consistência.	Erros linguísticos graves e recorrentes e incumprimento do limite de extensão.

Anexo XI: Tabela de categorização das reflexões dos alunos após a implementação do modelo 3Hs

Completa	A reflexão inclui de forma clara e desenvolvida as três dimensões: <i>Head</i> (o que aprendeu), <i>Heart</i> (o que sentiu) e <i>Hands</i> (o que fez ou pode fazer para melhorar).
Parcial	A reflexão menciona apenas duas das três dimensões ou refere as três de forma muito breve ou superficial, sem desenvolvimento.
Incompleta	A reflexão refere uma só dimensão, ou é vaga, desinteressada ou desconectada da proposta das aulas.

Anexo XII: Cálculo do alfa de Cronbach para as respostas da turma de Inglês ao questionário sobre autonomia

ChatGPT 5 ▾

Questionário 2 Inglês (Respostas) Respostas do Formulário 1 ▾

	Como avalias o teu ap...	Já tinhas usado o Pad...	Como te sentes a usar	As reflexões sem...
1	Bom	Sim	Confiante	Nem concordo ne...
2	Muito Bom	Sim	Confiante	Nem concordo ne...
3	Bom	Sim	Muito confiante	Concordo

Calcula o alfa de Cronbach para as respostas deste questionário, que pretende avaliar a percepção de autonomia dos alunos

O alfa de Cronbach para as questões de percepção de autonomia dos alunos é aproximadamente 0,90, o que indica uma consistência interna muito elevada. ↩️ ⬇️

Anexo XIII: Mural da turma de Português no Padlet

Padlet

Diário Reflexivo 8/04

Considero que a minha apresentação oral desta semana correu bem no geral. Mas acho que podia ter me preparado melhor, para estar mais confortável a falar sobre o tema.

1

Adicionar comentário

Acho que apresentei os tópicos adequados porém no aspeto oral tenho alguma dificuldade a exprimir os mesmos. Para a próxima tento decorar menos e

Jantar no Hotel Central

Síntese

O jantar é marcado pela presença de Dâmaso, Tomás de Alencar, Cohen, João da Ega, Craft e Carlos. Neste episódio podemos observar Carlos e Dâmaso a falar sobre Os Castro Gomes, uma vez que Carlos tinha ficado admirado com a senhora loira "maravilhosamente bem feita".

0

Adicionar comentário

Corridas no Hipódromo de Belém

Síntese:

Neste episódio, Eça descreve uma visita das personagens ao hipódromo de Belém, onde a elite lisboeta se reúne para assistir às corridas de cavalos. No entanto, o que realmente interessa a essas pessoas não são as corridas, mas sim as aparências e o status social. Através dessa situação, o autor critica a superficialidade e a futilidade da sociedade da época.

0

Jantar em casa dos Gouvarinho

Introdução à síntese

Nesta síntese, iremos abordar um episódio marcante do romance «Os Maias», de Eça de Queirós — O Jantar em Casa dos Gouvarinho. Esta cena serve como crítica à aristocracia lisboeta do século XIX, evidenciando as suas futilidades, vaidades e contradições. Para compreenderem a relevância desta cena, faremos um breve resumo do episódio: uma

A Corneta do Diabo e o jornal A Tarde

Síntese do episódio:

O episódio "A Corneta do Diabo e o jornal A Tarde", em Os Maias, satiriza o jornalismo português do século XIX. Mostra a rivalidade entre jornais sensacionalistas e sérios, refletindo disputas políticas e ideológicas. Através do humor e da crítica severa, Eça de Queirós denuncia a manipulação e a futilidade da imprensa.

Caracterização das personagens:

Neste episódio as personagens são:

Anexo XIV: Instrução para o trabalho *Episódios da Vida Romântica*



associação de escolas
ermesinde



Agrupamento de Escolas de Ermesinde

Português – Trabalho de grupo: *Episódios da Vida Romântica*

Grupos e episódios:

Grupo	Membros	Episódio	Páginas (PDF)
Grupo 1		Jantar no Hotel Central	110 ("O jantar no Central foi adiado...") até 128 ("...colando-se-lhe lamentavelmente às ilhargas.")
Grupo 2		Corridas no Hipódromo de Belém	223 ("No domingo seguinte...") até 245 ("...Hip, hip, hurrah!")
Grupo 3		Jantar em Casa dos Gouvarinho	278 ("Em silêncio...") até 289 ("...Da instrução pública!")
Grupo 4		<i>A Corneta do Diabo</i> e o jornal <i>A Tarde</i>	382 ("Caminhando sob as acácias...") até 393 ("...disse o Ega com um sorriso de ferocidade.") e 412 ("Irresistivelmente...") até 414 ("...enormes dotes de parlamentar!")
Grupo 5		Sarau do Teatro da Trindade	423 ("Pararam à porta do teatro...") até 443 ("...com o maestro.")
Grupo 6		Passeio final por Lisboa	499 ("Com efeito...") até ao fim.

Tarefa:

Cada grupo deve colocar no Padlet:

- Síntese do episódio (máximo de 50 palavras);
- Caracterização das personagens (com excertos);
- Críticas à sociedade (com excertos);
- Relação com a atualidade.

Data da apresentação: 2 de maio.

Anexo XV: Rúbrica de avaliação do trabalho *Episódios da Vida Romântica*

Nível de desempenho	Síntese do episódio	Caracterização das personagens	Identificação da crítica social	Relação com a realidade contemporânea
5 – Excelente	Síntese clara, precisa e totalmente fiel ao episódio selecionado.	Caracterização aprofundada, identificando traços relevantes e fundamentando-os com excertos textuais pertinentes.	Identificação altamente pertinente da crítica social, sustentada por evidência textual clara.	Estabelece uma relação atual e consistente entre a crítica do episódio e a realidade contemporânea, com argumentos sólidos.
4 – Muito Bom	Síntese clara e fiel, ainda que com pequenos aspetos que poderiam ser mais desenvolvidos.	Caracterização adequada, identificando traços relevantes e incluindo excertos textuais, embora com menor profundidade.	Identificação pertinente da crítica social, com sustentação razoável em excertos.	Relação estabelecida de forma clara e relevante, ainda que com argumentos menos desenvolvidos.
3 – Bom	Síntese compreensível mas com algumas lacunas ou menor precisão em relação ao episódio.	Caracterização presente, mas com identificação limitada de traços relevantes e pouca fundamentação textual.	Identificação da crítica social pouco desenvolvida ou sustentada de forma insuficiente.	Relação com a realidade contemporânea presente, mas genérica ou pouco fundamentada.
2 – Suficiente	Síntese incompleta ou pouco clara, revelando dificuldade em captar as ideias centrais do episódio.	Caracterização vaga ou insuficiente, com fraca ou inexistente utilização de excertos textuais.	Identificação pouco clara ou irrelevante da crítica social, com fraca sustentação textual.	Relação com a realidade contemporânea pouco clara, incoerente ou insuficientemente fundamentada.
1 – Insuficiente	Síntese ausente ou totalmente inadequada em relação ao episódio selecionado.	Caracterização das personagens inexistente ou sem qualquer fundamento textual.	Não identifica a crítica social ou apresenta análise irrelevante/incoerente.	Não estabelece qualquer relação entre a crítica do episódio e a realidade contemporânea.

Anexo XVI: Instrução para o *Diário Reflexivo* (2º ciclo de investigação)

Reflexão no Padlet: modelo *Head, Heart, and Hands*



Cabeça: o que aprendi



Coração: o que senti



Mãos: o que fiz

Anexo XVII: Guião de leitura do poema “Ideal”, de Antero de Quental (alvo de reflexão no *Diário Reflexivo*)

	 REPÚBLICA PORTUGUESA	 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	 DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO	 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE	 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE	 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE												
Português 11.º ano – Educação Literária – Antero de Quental																		
Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____																		
Ideal																		
Aquela que eu adoro não é feita De lírios nem de rosas purpurinas¹, Não tem as formas lânguidas², divinas, Da antiga Vénus de cintura estreita...																		
Não é a Circe³, cuja mão suspeita Compõe filtros mortais entre ruínas, Nem a Amazona⁴, que se agarra às crinas Dum corcel⁵ e combate satisfeita...																		
A mim mesmo pergunto, e não atino Com o nome que dê a essa visão, Que ora amostra ora esconde o meu destino...																		
É como uma miragem que entrevejo⁶, Ideal, que nasceu na solidão, Nuvem, sonho impalpável do Desejo...																		
1. purpurinas: vermelhas. 2. lânguidas: sensuais. 3. Circe: feiticeira da mitologia grega, famosa por ter retido Ulisses através da transformação dos seus companheiros em porcos. 4. Amazona: membro de um povo de mulheres guerreiras que, segundo a lenda, existia na Capadócia (região ocidental da Ásia Menor). 5. corcel: cavalo de batalha. 6. entrever: ver indistintamente.																		
Antero de Quental (2016). Os Sonetos Completos. Porto Editora.																		
1. Divide o soneto em duas partes lógicas, assinalando-as no próprio poema.																		
2. Atenta nos dois tercetos e completa as afirmações abaixo apresentadas, selecionando a opção adequada a cada espaço.																		
No verso 11, podemos encontrar uma a) _____, que revela a natureza volúvel e inatingível do Ideal, que ora se aproxima ora se afasta, causando frustração ao sujeito poético. Já no b) _____, está presente uma comparação, que retrata esse Ideal como algo desejado, mas impossível de alcançar. Assim, ambos os recursos caracterizam a mulher ideal como uma figura c) _____.																		
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><thead><tr><th style="width: 33%; text-align: center;">a)</th><th style="width: 33%; text-align: center;">b)</th><th style="width: 33%; text-align: center;">c)</th></tr></thead><tbody><tr><td>1. apóstrofe</td><td>1. verso 12</td><td>1. ilusória e fugidia</td></tr><tr><td>2. metáfora</td><td>2. verso 13</td><td>2. presente e dinâmica</td></tr><tr><td>3. antítese</td><td>3. verso 14</td><td>3. ágil e concreta</td></tr></tbody></table>							a)	b)	c)	1. apóstrofe	1. verso 12	1. ilusória e fugidia	2. metáfora	2. verso 13	2. presente e dinâmica	3. antítese	3. verso 14	3. ágil e concreta
a)	b)	c)																
1. apóstrofe	1. verso 12	1. ilusória e fugidia																
2. metáfora	2. verso 13	2. presente e dinâmica																
3. antítese	3. verso 14	3. ágil e concreta																
3. O último terceto de um soneto é normalmente chamado de “chave de ouro”, pois constitui o fecho do pensamento do poeta, permitindo, por isso, descodificar o sentido do poema. Explica de que modo é que isso se verifica neste poema.																		

Anexo XVIII: Ficha de Compreensão do Oral sobre o poema “O Palácio da Ventura”, de Antero de Quental (alvo de reflexão no *Diário Reflexivo*)

	 					
Agrupamento de Escolas de Ermesinde						
Português 11.º ano – Compreensão do Oral – Antero de Quental						
Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____						
O soneto “O Palácio da Ventura”, de Antero de Quental, apresenta um carácter narrativo, contendo os seguintes elementos deste género literário: • narrador (sujeito poético); • personagem (cavaleiro); • espaço (deserto); • tempo (dia e noite); • ação (busca de algo); Vais ouvir uma declamação do poema duas vezes. Na primeira audição, classifica as seguintes afirmações como verdadeiras ou falsas. Na segunda audição, corrige as falsas.						
1. No início do poema, o cavaleiro mostra-se ansioso e determinado. ____						
2. A sua jornada está repleta de obstáculos. ____						
3. A personagem procura riqueza material. ____						
4. O cavaleiro revela uma atitude combativa e persistente ao longo de todo o percurso. ____						
5. A sua espada e armadura encontram-se ilesas. ____						
6. Ao avistar o palácio, a esperança do cavaleiro dá lugar ao desânimo. ____						
7. O exterior do palácio revela-se magnífico, rico e brilhante. ____						
8. No momento de diálogo, o interlocutor do cavaleiro é o porteiro do palácio. ____						
9. No interior do palácio, o cavaleiro encontra o que almeja. ____						
10. No final, perante a imperfeição do real, o cavaleiro constata a impossibilidade de viver o Ideal. ____						

Anexo XIX: Ficha de Educação Literária e Gramática sobre o poema “Acordando”, de Antero de Quental (alvo de reflexão no *Diário Reflexivo*)

							
Agrupamento de Escolas de Ermesinde							
Português 11.º ano – Educação Literária e Gramática – Antero de Quental							
Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____							
Acordando							
Em sonho, às vezes, se o sonhar quebranta¹ Este meu vão² sofrer, esta agonia³, Como sobe cantando a cotovia⁴, Para o Céu a minh' alma sobe e canta.							
Canta a luz, a alvorada⁵, a estrela santa, Que ao mundo traz piedosa mais um dia... Canta o enlevo⁶ das coisas, a alegria Que as penetra de amor e as alevanta...							
Mas, de repente, um vento húmido e frio Sopra sobre o meu sonho: um calafrio⁷ Me acorda. – A noite é negra e muda: a dor							
Cá vela⁸, como dantes, ao meu lado... Os meus cantos de luz, anjo adorador, São sonho só, e sonho o meu amor!							
1. quebrantar: deitar abaixo ou partir em pedaços. 2. vão: vazio, oco. 3. agonia: sofrimento intenso. 4. cotovia: ave campestre, de plumagem cinzenta, com pintas escuras. 5. alvorada: primeira claridade da manhã. 6. enlevo: encanto, êxtase, maravilha, deleite. 7. calafrio: sensação de frio interno com arrepios. 8. velar: estar de guarda, geralmente durante as horas habitualmente dadas ao sonho.							
Antero de Quental (2016). <i>Os Sonetos Completos</i> . Porto Editora.							
1. Atenta na primeira quadra e classifica as orações introduzidas pelas conjunções:							
a) "se" (v. 1)							
b) "como" (v. 3)							
1.1. Indica a ideia transmitida por cada uma delas relativamente ao sonho.							
2. Transcreve, da segunda quadra, todos os nomes e adjetivos.							
2.1. Tendo em conta que se referem ao canto da alma do sujeito poético, explicita o seu significado.							
3. Atenta no primeiro terceto até ao ponto final. Indica a classe e subclasse da palavra "Mas" (v. 9).							
3.1. Indica a relação que estabelece com a quadra anterior.							
3.2. Transcreve os nomes e adjetivos que suportam essa relação, justificando.							

4. Atenta no segundo terceto. Indica a função sintática da expressão sublinhada: "a dor / Cá vela, como dantes, ao meu lado" (vv. 11-12).
 - 4.1. Refere a expressividade do encavalamento do verso 11 para o 12.
 - 4.2. Identifica o tipo de dêixis presente nas palavras "Cá" e "dantes".
 - 4.2.1. Identifica os referentes desses dêiticos, explicitando a forma como caracterizam o estado de espírito do sujeito poético.
5. Tendo em conta a globalidade do poema, explicita a alternância "acordando" / "cantando".

TAREFA



Instruções:

Preparação:

- Ler as estrofes com atenção;
- Registrar tópicos sobre o que o sujeito poético experiencia (sensações) e sente;
- Procurar o significado de palavras que desconheçam;
- Colocar os tópicos e o significado das palavras no Padlet.

Apresentação:

- Ler as estrofes de forma expressiva;
- Explicar o significado das palavras desconhecidas;
- Apresentar os tópicos de análise apoiando-se no texto.

Anexo XXI: Inquérito por questionário sobre autonomia (respostas da turma de Português)

Questionário sobre autonomia

O presente questionário tem como objetivo recolher as opiniões dos alunos do 11.º ano sobre o papel dos trabalhos realizados no Padlet na promoção da autonomia nas aulas de Português e Inglês. As tuas respostas vão ajudar a perceber de que formas é que esta ferramenta foi ou não eficaz e como poderá ser melhor utilizada no futuro.

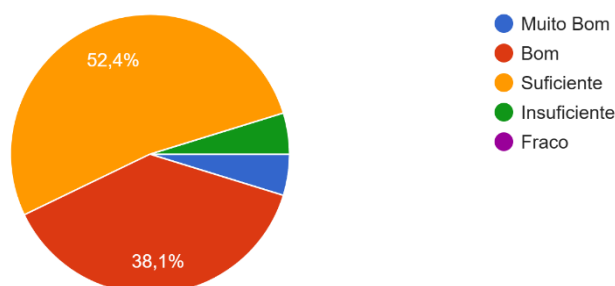
Relembro que, tal como aconteceu com o primeiro questionário, as respostas são totalmente confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de investigação educacional. Não é necessário forneceres o nome ou quaisquer dados pessoais que permitam identificar-te. Assim, peço que respondas com sinceridade a todas as perguntas.

A tua participação é muito importante para ajudar a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem.

Informações gerais

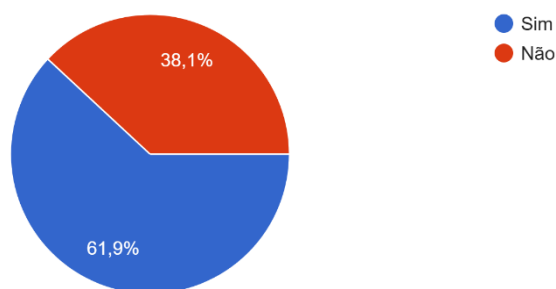
Como avalias o teu aproveitamento nesta disciplina?

21 respostas



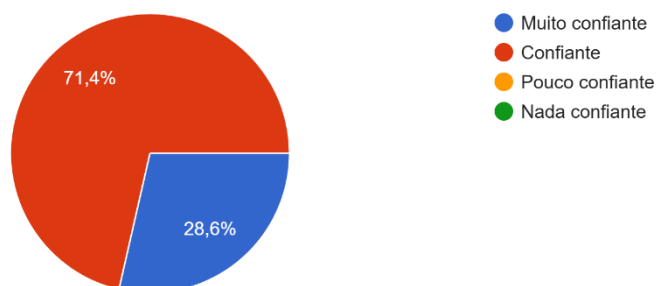
Já tinhas usado o Padlet antes deste projeto?

21 respostas



Como te sentes a usar ferramentas digitais (como o Padlet, Microsoft Teams, etc.) nas tuas atividades escolares?

21 respostas

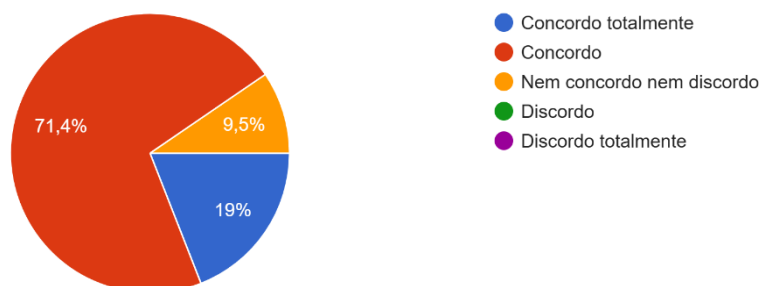


Autorreflexão

Nesta secção, todas as questões são referentes ao *Diário Reflexivo*, realizado todas as semanas desde o dia 8 de abril.

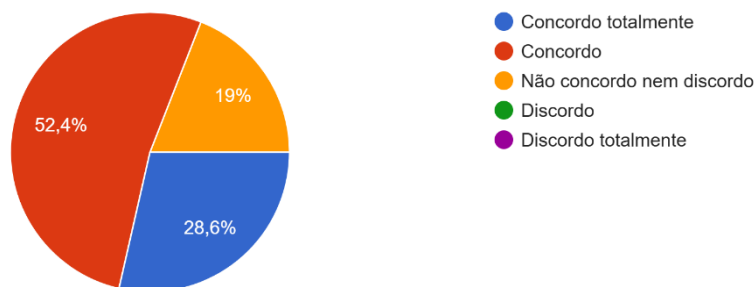
As reflexões semanais ajudaram-me a pensar melhor sobre o que aprendi nas aulas.

21 respostas



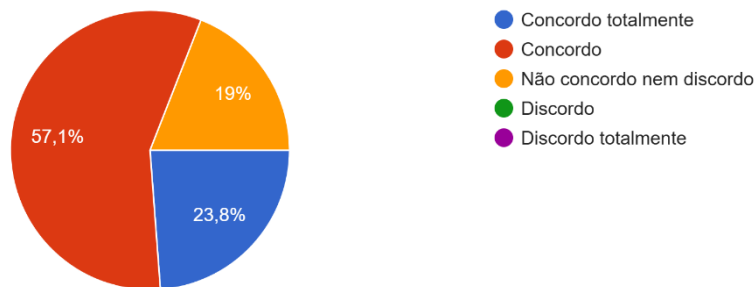
As reflexões ajudaram-me a organizar melhor o meu processo de aprendizagem.

21 respostas



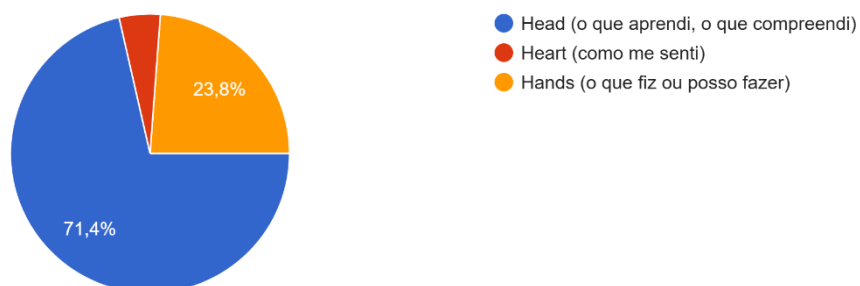
O modelo "Head, heart, and hands" ajudou-me a fazer mais reflexões focadas e estruturadas.

21 respostas



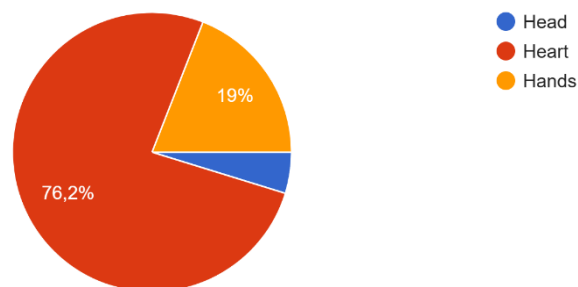
Qual das partes da reflexão achaste mais útil para a aprendizagem?

21 respostas



Qual das partes achaste mais difícil de escrever?

21 respostas



Em poucas palavras, explica como esta tarefa afetou a tua capacidade de autorreflexão (21 respostas):

- Consegui melhora lá porque para fazer temos de pensar efetivamente o que fizemos nas aulas, no que podemos melhor e em novas formas de estudar .
- Ajudou me a melhorar na organização do que aprendi.
- ajudou me a fazer uma síntese do que fiz durante a semana e a perceber como me sinto em relação a isso
- Permitiu-me lembrar e organizar o que aprendi nas aulas.
- Ajudou-me a melhorar a minha capacidade de reflexão.
- Com esta tarefa consegui parar para pensar estando presente pensando no que fiz.
- Para além de ajudar a pensar sobre o que foi feito durante a semana, também me motivava a estar mais atenção durante as aulas.
- Ajudou-me a sintetizar melhor a matéria que demos durante a semana
- Mostrou como posso fazer mais coisas se me esforçar
- Acho que o diário refletido é algo muito interessante, pois faz-nos tirar 5 min da nossa aula para refletir o que aprendemos durante a semana, que acho importante, porque temos uma melhor noção do que estivemos a trabalhar.
- Esta tarefa ajudou-me a compreender melhor o que fiz durante as aulas e a estar mais concentrada para que no final da semana pudesse ser mais fácil escrever na parte “head”!
- Ajudou-me a conseguir fazer uma reflexão mais organizada.
- Pude compreender mais o que entendi sobre a aula e a informação que reti, também lembrando o que fiz na aula.
- Esta tarefa ajudou-me a compreender melhor e a refletir sobre o trabalho e atenção que prestei durante as aulas.
- Permitiu, de grosso modo, reaver internamente aquilo que sei e não sei, o que fiz e o que podia ser feito, permitindo também, por inerência, que organizasse devidamente o meu estudo

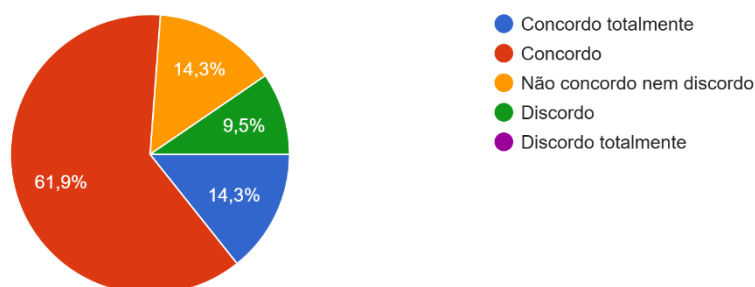
- Esta tarefa ajudou bastante na concentração das aulas, pois sabia que no fim da semana ia ter que fazer a reflexão da semana.
- Fez-me refletir e ajudou a meter a matéria em dia.
- ajudou me a refletir sobre as aulas e perceber o que aprendi nas mesmas
- Fez-me pensar mais e melhor melhorando sempre a nunca esquecer a matéria dada
- Algumas palavras eram um pouco difíceis de explicar
- Ajudou-me a perceber o que aprendi e senti durante as aulas de forma mais profunda e clara

Tomada de decisões

Nesta secção, as questões focam-se na tua capacidade de tomar decisões nos trabalhos intitulados *Episódios da Vida Romântica* e *Horas Mortas*, realizados nos dias 2 e 28 de maio, respetivamente.

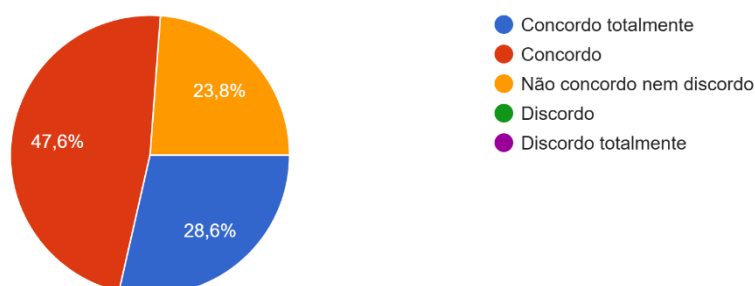
Durante a realização destes trabalhos, senti que tinha liberdade para tomar decisões sobre o que fazer e como fazer.

21 respostas



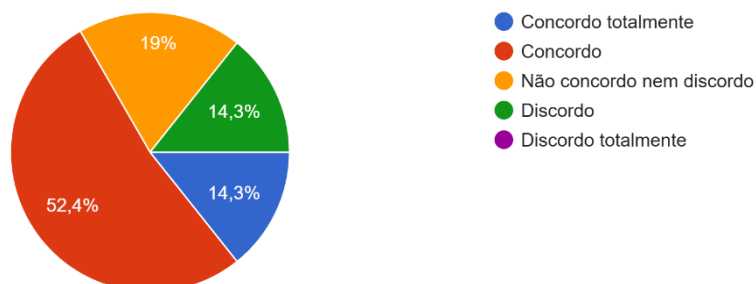
Senti-me motivado a explorar soluções e a criar algo original.

21 respostas



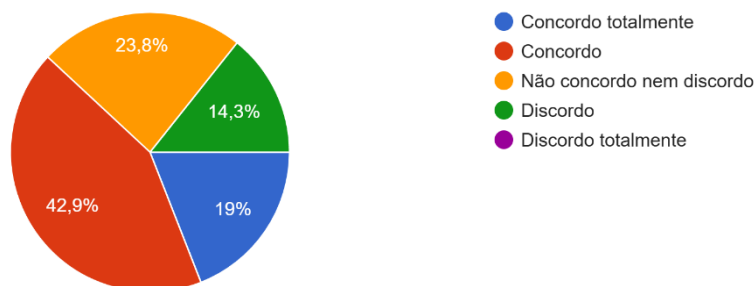
Senti que tinha controlo total sobre como organizar o meu trabalho e os passos que deveria seguir.

21 respostas



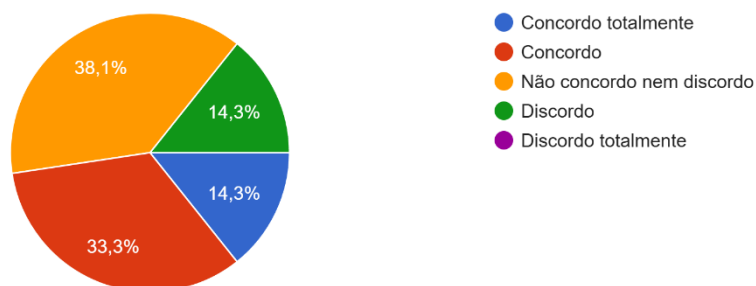
As tarefas permitiram-me escolher os temas que mais me interessavam.

21 respostas



Senti que o meu trabalho foi guiado pelas minhas próprias escolhas e ideias, e não pelas instruções do professor.

21 respostas



Em poucas palavras, explica como estas tarefas afetaram a tua capacidade de tomada de decisões (21 respostas):

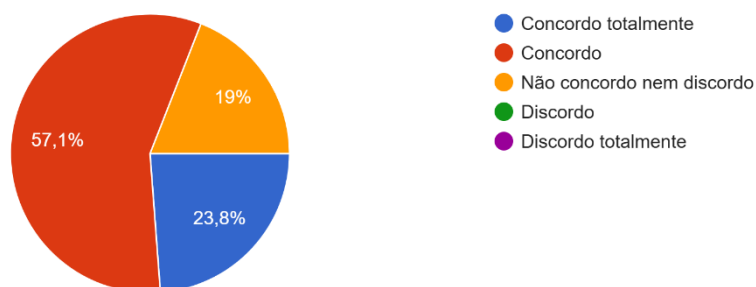
- Acho que no trabalho da dos episódios de vida romântica foi mais divertido e conseguir escolher mais a maneira como eu ária de fazer o trabalho do que em horas mortas onde segui mais os passos do professor
- Ajudaram me a melhorar na organização do que aprendi.
- as tarefas ajudaram me na minha capacidade de tomar decisões pois ajudaram me a ter pensamento crítico
- Não afetaram
- Não me afetou em nada.
- Ajudaram-me a tomar melhores decisões e pensar antes de o fazer
- O facto de ser uma tarefa mais autónoma, melhorou a minha capacidade de tomada de decisões.
- Não acho que tenham afetado a minha capacidade de tomar decisões
- O trabalho ajuda uma pessoa a melhorar
- Achei muito importante a professora analisar o poema connosco, para nós termos uma noção e treinar-mos como analisar um poema. Porém também achei que foi bom para nós analisar-mos a última parte do poema sozinhos, para sermos mais autónomos.
- Sinto que quando analisamos os poemas estamos sob as decisões dos professores e sob a interpretação deles, o que não nos permite analisar criticamente o poema tendo em conta a nossa opinião e interpretação.
- Ajudam a criar um pensamento crítico.
- Acho que nos privam ao serem os professores a escolherem por exemplo os versos que cada um estuda.
- Estas tarefas ajudaram me a ter mais autonomia
- O contexto de sala de aula obriga, no seu modelo atual, ao cumprimento das instruções do docente, no entanto, neste contexto, houve de facto liberdade acrescida para decidir esteticamente e tematicamente a orientação dos trabalhos desenvolvidos.
- Enquanto analisamos os poemas e fazemos as tarefas estamos a fazer sobre o que nós é pedido pelos professores, mas ajudou bastante na autonomia.
- Porque exige o nosso melhor.
- senti mais confiança e liberdade em tomar decisões
- Porque com bastante trabalho autonomo que fizemos levou-me a perceber que decisao devia de tomar
- Não afetou
- Ao termos liberdade para organizar os trabalhos autonomamente melhorei as minhas capacidades de interpretação e organização

Autorregulação

Nesta secção, as questões focam-se na tua capacidade de regular o teu próprio trabalho e aprendizagem nos trabalhos intitulados *Episódios da Vida Romântica* e *Horas Mortas*, realizados nos dias 2 e 28 de maio, respetivamente.

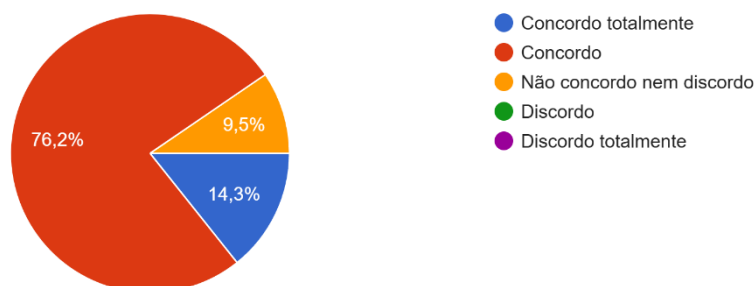
As tarefas fizeram-me sentir mais responsável pelo meu próprio trabalho.

21 respostas



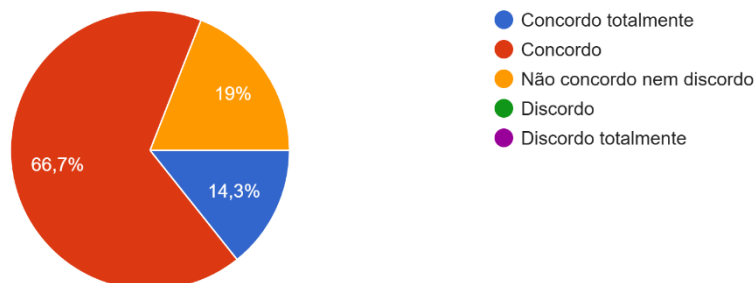
Senti que precisei de menos ajuda do professor para realizar estas tarefas em comparação com outras.

21 respostas



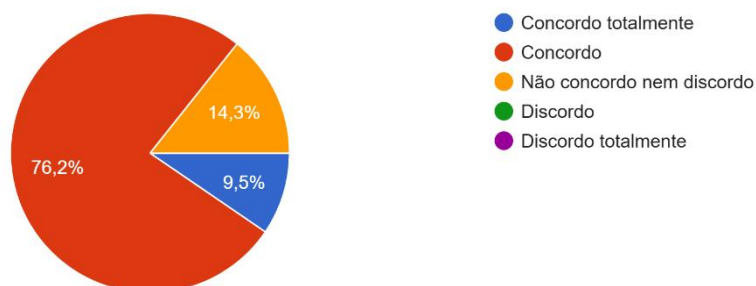
Estas tarefas aumentaram a minha confiança para trabalhar de forma autónoma em projetos futuros.

21 respostas



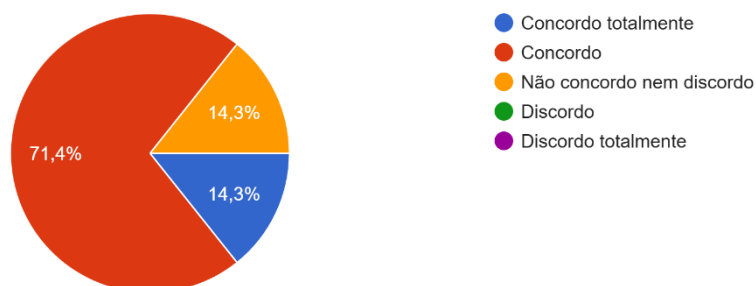
Senti-me capaz de definir objetivos para o meu próprio trabalho.

21 respostas



Durante os trabalhos, fui capaz de identificar as minhas dificuldades e procurar soluções por conta própria.

21 respostas



Em poucas palavras, explica como estas tarefas afetaram a tua capacidade de autorregular a tua aprendizagem (21 respostas):

- Sinto que foram boas para poder ver a minha capacidade de trabalhar autonomamente e assim conseguir melhorar, e também decidir como vou fazer o trabalho e aprender da melhor forma.
- Ajudaram me a resumir e lembrar o que aprendi.
- ajudaram me pois tive que estar atenta nas aulas e ter sempre a matéria em dia
- Demasiada autorregulação nos trabalhos, com poucas explicações do professor torna o processo de absorção da matéria.
- Não mudou nada.
- Ajudaram muito com a percepção
- Sermos responsáveis pelos nossos próprios comentários fez a aprendizagem mais autónoma
- Não afetou as minhas capacidades de autorregular as minhas aprendizagens
- Consegui avaliar as minhas dificuldades e superá-las
- Ao analisar a última parte do poema com os meus colegas de mesa, senti-me mais autónoma.
- É importante identificar quais são as nossas principais dificuldades para sermos mais concretos quando tiramos dúvidas com os professores e estas tarefas são ideias para isso!
- Apesar de ter achado a minha nota na apresentação de “Os Maias” injusta, acho que foi importante para nós.
- como fizemos em trabalho autónomo aprendi melhor como ser independente na interpretação de texto.
- Estas tarefas ajudaram-me a definir os objetivos para os meus trabalhos
- Orientaram o estudo, permitindo elaborar projetos mais estruturados e adaptados ao ritmo de aprendizagem individual
- Estas tarefas mais autónomas foram uma grande ajuda para o meu desenvolvimento, pois senti-me mais confiante comigo mesma e com as coisas que aprendi
- Estas tarefas foram essenciais para meter a matéria em dia.
- ajudou bastante
- Mantive sempre o conteúdo dado em dia
- Não afetaram
- Fizeram-me perceber as minhas dificuldades e trabalhar nas mesmas

Anexo XXII: Rúbrica de avaliação do trabalho *Horas Mortas*

Nível de desempenho	Identificação dos tópicos de análise	Interpretação dos tópicos	Explicação do vocabulário	Rigor linguístico
5 – Excelente	Identificação clara, pertinente e completa dos tópicos relacionados com as experiências e sentimentos do sujeito poético.	Interpretação altamente pertinente, clara e fundamentada, demonstrando sensibilidade literária.	Explicação rigorosa e adequada ao contexto de todo o vocabulário desconhecido.	Texto praticamente isento de erros linguísticos, revelando elevado domínio da língua.
4 – Muito Bom	Identificação clara e adequada dos tópicos, ainda que com pequenas lacunas.	Interpretação pertinente e clara, embora pudesse incluir maior profundidade.	Explicação correta e adequada do vocabulário, com pequenos aspetos passíveis de maior precisão.	Poucos erros linguísticos, que não comprometem a compreensão global.
3 – Bom	Identificação presente, mas incompleta ou pouco detalhada dos tópicos.	Interpretação compreensível mas com clareza ou pertinência limitadas.	Explicação do vocabulário em parte correta, mas com algumas imprecisões ou falta de contextualização.	Erros linguísticos ocasionais, mas sem comprometer a compreensão geral.
2 – Suficiente	Identificação vaga ou insuficiente dos tópicos do sujeito poético.	Interpretação pouco clara ou limitada, com pertinência reduzida.	Explicação incorreta ou insuficiente de parte relevante do vocabulário.	Erros linguísticos frequentes que prejudicam a clareza do texto.
1 – Insuficiente	Não identifica de forma adequada os tópicos relacionados com o sujeito poético.	Interpretação ausente, irrelevante ou incoerente.	Explicação inexistente ou totalmente incorreta do vocabulário desconhecido.	Erros linguísticos graves e recorrentes, comprometendo a compreensão do texto.

Anexo XXIII: Cálculo do alfa de Cronbach para as respostas da turma de Português ao questionário sobre autonomia

ChatGPT 5 ▾

Questionário 2 Português (Respostas) Respostas do Formulário 1 ▾

	Como avalias o teu ap...	Já tinhas usado o Padl	Como te sentes a usar	As reflexões sem...
1	Bom	Não	Confiante	Concordo
2	Suficiente	Sim	Confiante	Nem concordo ne discordo

Agora calcula o mesmo alfa para estas respostas, dadas por outra amostra

O alfa de Cronbach para as respostas da amostra de Português é aproximadamente 0,89, o que também indica uma consistência interna **muito elevada**. ↻ ⬇

Apêndice

Apêndice 1: Poema “Horas mortas” (última parte de “O sentimento dum ocidental, de Cesário Verde)

6
CESÁRIO VERDE

PROFESSOR + ALUNO

 aula digital
• Quiz: Gêneros textuais: leitura

EXCLUSIVO PROFESSOR

AE Educação Literária
1; 2; 4; 6; 7.
Gramática
3.
5 (retoma 10.º ano).
Escrita
1; 2; 3; 4.

 aula digital
• Encenação: «O sentimento dum ocidental»
• Encenação comentada: «O sentimento dum ocidental»

O imaginário épico

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Em contexto

Em «Horas mortas», o sujeito poético vagueia na escuridão da cidade, na noite profunda. Na sua reflexão, expressa os seus sonhos pessoais e desejos para o futuro do povo português. Mas logo este devaneio termina, quando volta a constatar que a cidade é asfíxica e está moralmente doente. No final, conclui que a angústia profunda originada pela realidade moderna opressora não é apenas sua, mas de todos o que nela vivem: segundo o título, a angústia é de toda a civilização ocidental.



Horas mortas

IV

O teto fundo de oxigénio, d'ar,
Estende-se ao comprido, ao meio das trapeiras¹;
Vêm lágrimas de luz dos astros com olheiras,
Enleva-me² a quimera³ azul de transmigrar.

⁵ Por baixo, que portões! Que arruamentos!
Um parafuso cai nas lajes, às escuras:
Colocam-se taipais, rangem as fechaduras,
E os olhos dum caleche espantam-me, sangrentos.

E eu sigo, como as linhas de uma pauta,
¹⁰ A dupla correnteza augusta⁴ das fachadas;
Pois sobem, no silêncio, infaustas⁵ e trinadas⁶,
As notas pastoris de uma longínqua flauta.

Se eu não morresse, nunca! E eternamente
Buscasse e conseguisse a perfeição das cousas!
¹⁵ Esqueço-me a prever castíssimas esposas,
Que aninhem em mansões de vidro transparente!

Ó nossos filhos! Que de sonhos ágeis,
Pousando, vos trarão a nitidez às vidas!
Eu quero as vossas mães e irmãs estremecidas,
²⁰ Numas habitações translúcidas e frágeis.

Ah! Como a raça ruiva do porvir⁷,
E as frotas dos avós, e os nómadas ardentes,
Nós vamos explorar todos os continentes
E pelas vastidões aquáticas seguir!

25 Mas se vivemos, os emparedados,
Sem árvores, no vale escuro das muralhas!...
Julgo avistar, na treva, as folhas das navalhas
E os gritos de socorro ouvir, estrangulados.

E nestes nebulosos corredores
30 Nauseiam-me, surgindo, os ventres das tabernas;
Na volta, com saudade, e aos bordos sobre as pernas,
Cantam, de braço dado, uns tristes bebedores.

Eu não reccio, todavia, os roubos;
Afastam-se, à distância, os dúbios caminhantes;
35 E sujos, sem ladrar, ósseos, febris, errantes,
Amareladamente, os cães parecem lobos.

E os guardas, que revistam as escadas,
Caminham de lanterna e servem de chaveiros;
Por cima, as imorais, nos seus roupões ligeiros,
40 Tõsem, fumando sobre a pedra das sacadas⁸.

E, enorme, nesta massa irregular
De prédios sepulcrais, com dimensões de montes,
A dor humana busca os amplos horizontes,
E tem marés, de fel, como um sinistro mar!

Lisboa, 1880

Cesário Verde, *op. cit.*, pp. 127-129.

¹ trapeiras: janelas abertas no telhado,
para dar entrada ao ar e à luz.

² enleva: arrebatça; encanta.

³ quimera: utopia.

⁴ angustia: imponente; majestosa.

⁵ infâncias: infelizes; fúnebras.

⁶ urinadas: em sons urémiolos.

⁷ porvir: a raça ruiva do futuro.

⁸ sacadas: varandas; balcões das janelas.

1. Explica de que modo a ideia de evasão é sugerida nas três estrofes iniciais, tendo em conta a relação que estabelece com o motivo da prisão.

2. Refere por que motivos os sons se ouvem mais claramente neste momento da noite.

3. Interpreta os dois desejos formulados pelo sujeito poético na estrofe 4.

4. Mostra, com base nas estrofes 8 a 10, que o eu lírico deambula pelas ruas e analisa o real.

5. Comenta a expressividade do uso do advérbio «amareladamente» no verso 36.

Educação Literária

1. O sujeito poético expressa o desejo de se evadir deste espaço claustrofóbico, seja pelo sonho («quimera azul de transmigration») seja pela evocação campestre que as «notas pastoris de uma longínqua flauta» lhe suscitam. Sente a cidade como uma prisão, não só por causa do «teto fundo de oxigénio», mas, sobretudo, porque os «portões», os «taipaies», as «fechaduras» são obstáculos presentes na cidade, cujas ruas são ladeadas de casas: «A dupla correnteza angusta das fachadas».

2. Na noite profunda («Horas mortas»), tomada pela escuridão, quase ninguém circula nas ruas, onde impera o silêncio. Por esse motivo, os raros sons ouvem-se de um modo mais claro.

3. Na estrofe 4, o sujeito poético, no seu estado de desânimo e de melancolia, formula dois desejos: sonha viver para sempre e realizar a ambição maior do artista («Buscasse e conseguisse a perfeição das cousas! (v. 14)») e sonha encontrar o amor e a felicidade familiar (vv. 15-16).

4. O eu poético prossegue o seu caminho pelas ruas («nebulosos corredores»); cruza-se com «bebedores» e com «guardas» noturnos e vê as prostitutas à janela. Tece comentários morais acerca dos ébrios e das «impuras».

5. O advérbio «amareladamente» começa por representar o modo como, na noite, o sujeito poético perceciona os cães que vê. Recorre a uma técnica impressionista, que dá mais valor à cor do que ao delinear das figuras. O uso do advérbio ganha uma dimensão valorativa, porque representa o lado doentio dos seres da cidade, pois os cães não exibem uma cor saudável.

Gramática

1. a) 4; b) 5; c) 1; d) 2; e) 3.

1.1 Todos as palavras são formadas por derivação: a) prefixação; b) sufixação; c) parassíntese; d) sufixação; e) prefixação.