

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Mind the words

**O contributo dos guiões e das rubricas de avaliação para
o desenvolvimento da qualidade da escrita e da reflexão
pessoal**

Ana Rita da Rocha Moreira

M

2025



Ana Rita da Rocha Moreira

Mind the words

O contributo dos guiões e das rubricas de avaliação para o desenvolvimento da qualidade da escrita e da reflexão pessoal

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, orientado pelo Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos e pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



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

À minha avó, Maria Ferreira de Castro, pela importância que dava à educação e pelo terço rezado diariamente a “todos os estudantes de todo o mundo”.

À Rita de há cinco anos que decidiu mudar de rumo: “Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam” (Saramago, 2008).

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	10
Agradecimentos	11
Resumo.....	12
Abstract	13
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	14
Índice de Tabelas (ou Quadros)	15
Índice de Gráficos.....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
Introdução.....	18
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática e justificação da ação.....	21
1.1. Caracterização do contexto educativo	21
1.1.1. A instituição escolar.....	21
1.1.2. Organização e funcionamento do estágio	26
1.1.3. Caracterização das turmas.....	27
1.1.3.1. 9.º D (Português)	28
1.1.3.2. 10.º H (Inglês)	29
1.2. Definição da área de intervenção.....	31
1.2.1. Identificação do tema de investigação-ação	33
2. Enquadramento teórico	36
2.1. O ensino-aprendizagem da escrita.....	36
2.1.1. Aspetos sociais, emocionais e pedagógicos da escrita	39
2.1.2. Escrita enquanto produto final e enquanto processo	41
2.2. Guiões de escrita (<i>writing frames</i>)	46
2.3. Avaliação.....	51
2.3.1. Avaliação formativa	53
2.3.2. Rubricas de avaliação (<i>assessment rubrics</i>).....	57
2.3.2.1. <i>Feedback</i>	62
2.3.2.2. Auto e heteroavaliação.....	65
3. Metodologia científica	69
3.1. Investigação-ação	69
3.2. Objetivos da investigação.....	72

3.3. Ferramentas de recolha de dados	73
3.4. O conceito de <i>amostragem por conveniência</i> e os sujeitos seleccionados para o estudo . 75	
3.4.1. Critérios subjacentes à seleção dos sujeitos.....	77
4. Plano de ação	78
4.1. Ciclo zero de investigação-ação.....	81
4.1.1. Português.....	82
4.1.1.1. Prática letiva	82
4.1.1.2. Dados obtidos	83
4.1.2. Inglês.....	83
4.1.2.1 Prática letiva	83
4.1.2.2. Dados obtidos	85
4.2. Ciclo um de investigação-ação	85
4.2.1. Português.....	86
4.2.1.1. Prática letiva	86
4.2.1.2. Dados obtidos	87
4.2.1.3. Interpretação	89
4.2.2. Inglês.....	89
4.2.2.1 Prática letiva	89
4.2.2.2. Dados obtidos	90
4.2.2.3. Interpretação	92
4.3. Ciclo dois de investigação-ação	93
4.3.1. Português.....	94
4.3.1.1. Prática letiva	94
4.3.1.2. Dados obtidos	95
4.3.1.3. Interpretação	97
4.3.2. Inglês.....	98
4.3.2.1 Prática letiva	98
4.3.2.2. Dados obtidos	99
4.3.2.3. Interpretação	102
4.4. Análise e interpretação dos inquéritos por questionário	103
4.5. Resultados do plano de ação.....	112
Considerações finais.....	118
Referências Bibliográficas	123

Anexos	131
Anexo 1: ficha da atividade de escrita da aula zero de Português	131
Anexo 2: ficheiro PowerPoint projetado na aula zero de Inglês.....	132
Anexo 3: fotografia dos envelopes.....	135
Anexo 4: exercício de oralidade durante a leção d’Os Lusíadas, no 9.º ano.....	136
Anexo 5: guião da atividade de escrita do 1.º ciclo investigativo em Português	137
Anexo 6: rubrica de avaliação e comentário do 1.º ciclo investigativo em Português	139
Anexo 7: digitalizações dos textos e dos comentários do 1.º ciclo investigativo em Português	140
Anexo 8: guião da atividade de escrita do 1.º ciclo investigativo em Inglês	147
Anexo 9: rubrica de avaliação e comentário do 1.º ciclo investigativo em Inglês	148
Anexo 10: digitalizações dos textos e dos comentários do 1.º ciclo investigativo em Inglês.	149
Anexo 11: guião da atividade de escrita do 2.º ciclo investigativo em Português	153
Anexo 12: rubrica de avaliação e comentário do 2.º ciclo investigativo em Português	156
Anexo 13: digitalizações dos textos e dos comentários do 2.º ciclo investigativo em Português	158
Anexo 14: guião da atividade de escrita do 2.º ciclo investigativo em Inglês	163
Anexo 15: rubrica de avaliação e comentário do 2.º ciclo investigativo em Inglês	164
Anexo 16: digitalizações dos textos e dos comentários do 2.º ciclo investigativo em Inglês.	165
Anexo 17: grelhas com as classificações obtidas nos dois ciclos investigativos em Português	171
Anexo 18: grelhas com as classificações obtidas nos dois ciclos investigativos em Inglês	172
Anexo 19: atividades complementares na segunda supervisão	173
Anexo 20: questionário aplicado à turma de Português.....	179
Anexo 21: questionário aplicado à turma de Inglês.....	181
Apêndices	184
Apêndice 1: certificado de presença na sessão “GoCLIL at ESDJGFA”	184
Apêndice 2: certificado de participação no workshop “Integração da IA Generativa no Ensino básico e Secundário”	185
Apêndice 3: certificado de participação na ACD “(Re)descobrir Camões”	186

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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 autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit, or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Santa Maria de Lamas, 10 de outubro de 2025

Ana Rita da Rocha Moreira

Agradecimentos

Aos meus orientadores, Professor Doutor Paulo Jorge Santos e Professora Doutora Maria Ellison, agradeço a preocupação, o apoio e a paciência que demonstraram ao longo deste percurso.

Às professoras que me acompanharam no ano de estágio deixo um agradecimento muito especial: à Professora Cândida Grijó, pela receptividade às minhas ideias, pelo exemplo inspirador e pelos ensinamentos que levarei sempre comigo; e à Professora Dalila Guerra, pela ajuda prestada e presença sempre significativa.

Aos alunos do 9.º D, que me desafiaram a ser mais proativa na gestão de sala de aula e a aprofundar a relação que estabeleci com cada um. Foi com eles que percebi o quanto me realiza estar à frente de uma turma exigente em termos comportamentais, mas simultaneamente generosa no afeto que transmite. Muito obrigada pela seriedade e pelo respeito com que acolheram o meu trabalho, bem como pelo carinho que sempre demonstraram. Guardá-los-ei na minha memória e no meu percurso.

Aos alunos do 10.º H, agradeço a oportunidade de lecionar aulas em torno de questões complexas e desafiantes. A sua perspicácia, a constante vontade de aprender e o entusiasmo demonstrado perante temas “fora da caixa” foram, para mim, uma fonte contínua de inspiração.

Aos meus amigos, que me mantiveram sã ao longo destes nove anos de Ensino Superior, em especial: à Bruna, por ter sido a melhor colega de casa em Coimbra e a minha melhor amiga sempre; e à Anaísa, pela amizade pura e pelo apoio incansável neste último ano.

Ao João, por me mostrar que vale a pena lutar pelas nossas ambições. É o melhor companheiro de viagens, da vida e do mundo.

Ao meu irmão e aos meus pais, por acreditarem em mim e me permitirem seguir os meus sonhos, agradeço de todo o coração, com uma palavra especial para a minha mãe, que é o meu exemplo de felicidade e concretização no exercício da profissão docente.

E, por fim, à minha avó, um agradecimento cheio de carinho e saudade. *Until we meet again.*

Resumo

A promoção da escrita reflexiva constitui um desafio para qualquer docente, dado que muitos alunos não estão habituados a refletir criticamente sobre as aprendizagens que constroem ao longo do seu percurso escolar. Acresce que, ao contrário dos aspetos formais da escrita, a dimensão reflexiva apresenta-se como mais subjetiva, sendo, por conseguinte, de difícil avaliação e orientação. Contudo, tais dificuldades não devem constituir um impedimento à sua exploração e valorização no contexto educativo. O presente relatório de estágio, fundamentado na metodologia de investigação-ação, procura evidenciar de que forma a integração de guiões de escrita e de rubricas de avaliação formativa podem promover a reflexão pessoal dos alunos e contribuir para a melhoria da qualidade dos textos produzidos nas disciplinas de Português e Inglês, nos 9.º e 10.º anos, respetivamente. Para esse efeito, foi delineado um plano de ação estruturado em dois ciclos investigativos, o que possibilitou uma análise contínua, cíclica e reflexiva da prática pedagógica. Os dados recolhidos entre os dois ciclos revelaram-se fundamentais para o reajustamento do plano, sendo sempre atribuída primazia às aprendizagens efetivas e às necessidades educativas dos discentes. A metodologia de investigação implementada contemplou a realização de atividades de escrita orientada, apoiadas em guiões específicos, a utilização de rubricas de avaliação (quer em contexto de autoavaliação, quer de heteroavaliação) e a aplicação de um inquérito final aos alunos. A análise dos resultados obtidos permitiu concluir que a combinação entre guiões de escrita e rubricas de avaliação constitui um instrumento potenciador da reflexão e da qualidade textual, configurando-se como uma via pedagógica promissora para o desenvolvimento futuro de práticas de escrita orientada e para a expansão do uso de rubricas de avaliação formativa nas aulas.

Palavras-chave: escrita reflexiva; guiões de escrita; rubricas; avaliação formativa; reflexão pessoal.

Abstract

Promoting reflective writing is a challenge for any teacher, given that many students are not used to critically reflecting on the learning they acquire throughout their schooling. Furthermore, unlike the formal aspects of writing, the reflective dimension is more subjective and therefore difficult to assess and guide. However, such difficulties should not prevent its exploration and appreciation in the educational context. This report, based on action research methodology, seeks to highlight how the integration of writing frames and formative assessment rubrics, can promote students' personal reflection and contribute to improving the quality of texts produced in Portuguese and English classes in the 9th and 10th grades, respectively. To this end, an action plan was designed, structured in two research cycles, which enabled a continuous, cyclical, and reflective analysis of the teaching practice. The data collected between the two cycles proved to be fundamental for the readjustment of the plan, with priority always being given to effective learning and the educational needs of students. The research methodology implemented included guided writing activities based on specific frames, the use of assessment rubrics (both in the context of self-assessment and peer assessment) and the application of a final survey to students. Analysis of the results obtained led to the conclusion that the combination of writing frames and assessment rubrics enables the enhancing of reflection and textual quality, representing a promising pedagogical approach for the future development of guided writing practices and for expanding the use of formative assessment rubrics in the classroom.

Key-words: reflective writing; writing frames; rubrics; formative assessment; personal reflection.

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 - VALORES DO <i>PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA 2023/2026</i>	22
FIGURA 2 - CINCO EIXOS FUNDAMENTAIS DO PLANO ESTRATÉGICO	23
FIGURA 3 - MODELO DE FLOWER E HAYES, 1981	43
FIGURA 4 - MODELO DE “CONTAR O CONHECIMENTO”, DE SCARDAMALIA E BEREITER (1986)	45
FIGURA 5 - MODELO DE “TRANSFORMAR O CONHECIMENTO”, DE SCARDAMALIA E BEREITER (1986).....	46
FIGURA 6 - ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, DE VYGOTSKY (1978)	48
FIGURA 7 - EXEMPLO GENÉRICO DE UMA RUBRICA ANALÍTICA.....	59
FIGURA 8 - EXEMPLO GENÉRICO DE UMA RUBRICA HOLÍSTICA	59
FIGURA 9 - RELAÇÃO ENTRE O <i>FEEDBACK</i> E A AVALIAÇÃO FORMATIVA	62
FIGURA 10 - MODELO DO PROCESSO CÍCLICO E CONTÍNUO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	70

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DAS AVALIAÇÕES FORMATIVA E SUMATIVA.....	52
TABELA 2 – PERSPETIVA ABRANGENTE E COLABORATIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	55
TABELA 3 – PLANO DE AÇÃO DELINEADO PARA O ESTUDO.....	78
TABELA 4 – ATIVIDADES COMPLEMENTARES NA SEGUNDA SUPERVISÃO	173

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	25
GRÁFICO 2 - RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS DO 9.º ANO NO PRIMEIRO E SEGUNDO SEMESTRES.....	29
GRÁFICO 3 - RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS DO 10.º ANO NO PRIMEIRO E SEGUNDO SEMESTRES.....	31
GRÁFICO 4 - RESULTADOS RELATIVOS À 1.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE PORTUGUÊS	104
GRÁFICO 5 - RESULTADOS RELATIVOS À 1.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE INGLÊS.....	104
GRÁFICO 6 - RESULTADOS RELATIVOS À 2.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE PORTUGUÊS	105
GRÁFICO 7 - RESULTADOS RELATIVOS À 2.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE INGLÊS.....	105
GRÁFICO 8 - RESULTADOS RELATIVOS À 3.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE PORTUGUÊS	106
GRÁFICO 9 - RESULTADOS RELATIVOS À 3.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE INGLÊS.....	106
GRÁFICO 10 - RESULTADOS RELATIVOS À 4.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE PORTUGUÊS	107
GRÁFICO 11 - RESULTADOS RELATIVOS À 4.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE INGLÊS.....	107
GRÁFICO 12 - RESULTADOS RELATIVOS À 5.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE PORTUGUÊS	108
GRÁFICO 13 - RESULTADOS RELATIVOS À 5.ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO, NA TURMA DE INGLÊS.....	108

Lista de abreviaturas e siglas

ACD	AÇÃO DE CURTA DURAÇÃO
CAA	CENTRO DE APOIO À APRENDIZAGEM
CLIL	CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING
EMAEI	EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ESDJGFA	ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM GOMES FERREIRA ALVES
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MEPIEFA	MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NAS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DE ALEMÃO OU FRANCÊS OU INGLÊS
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
ZDP	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (doravante ESDJGFA), localizada no concelho de Vila Nova de Gaia, durante o ano letivo 2024/2025, e integra-se no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês (MEPIEFA), da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

A atividade desenvolvida pela professora estagiária na referida instituição de ensino teve início em setembro de 2024, antecedendo o arranque oficial do ano letivo, através da participação em seminários orientados pelas professoras orientadoras e em reuniões preparatórias do corpo docente, prolongando-se até junho de 2025. Assim, tornou-se possível não apenas acompanhar as turmas ao longo de todo o percurso letivo, mas também integrar um conjunto de iniciativas que excederam as exigências formais do estágio pedagógico e que, de forma significativa, contribuíram para o seu crescimento profissional. Entre essas iniciativas, destacam-se a participação em Ações de Curta Duração no Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis, a presença em sessões dinamizadas pelo projeto *GoCLIL*, o envolvimento em workshops promovidos no contexto escolar e a participação em atividades no Dia do Patrono (Cf. Apêndices 1, 2 e 3).

No âmbito do estágio supervisionado, foi desenvolvido o presente projeto de investigação-ação, centrado em duas turmas: o 9.º D (na disciplina de Português) e o 10.º H (na disciplina de Inglês). Tendo em consideração a metodologia adotada, cujos princípios serão aprofundados no Capítulo 3, a investigação-ação em educação revela-se particularmente pertinente, pois oferece fundamentos conceptuais e metodológicos que possibilitam ao professor compreender e problematizar a sua própria prática, bem como explorar alternativas que conduzam à melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim sendo, e de acordo com Mesquita-Pires (2010), esta abordagem reconhece o docente como um profissional reflexivo e capaz de partilhar a sua experiência, configurando-se, assim, como uma via de desenvolvimento profissional, graças à

interação entre a construção do conhecimento, o objeto de estudo e as dinâmicas colaborativas inerentes ao contexto educativo.

Desse modo, este estudo, alicerçado na metodologia da investigação-ação, insere-se no contexto pedagógico-didático de promoção da qualidade da escrita e da reflexão pessoal em discentes do 9.º e 10.º anos de escolaridade através de atividades nesse domínio¹ orientadas por guiões e avaliadas com rubricas. A pertinência da investigação emergiu da observação inicial das turmas e da análise do desempenho dos alunos, que revelaram dificuldades em desenvolver reflexão de forma autónoma. Face a esta constatação, definiu-se como questão central compreender de que modo essas atividades e a aplicação de rubricas podem potenciar a qualidade da escrita e a reflexão pessoal dos discentes.

No que concerne à organização deste relatório, o primeiro capítulo centra-se na contextualização da intervenção pedagógico-didática, o que abrange não só a instituição escolar onde decorreu o estágio, como também a caracterização das turmas. Tendo em conta estes aspetos, termina com a definição da área de intervenção e a identificação do tema que visam responder à questão de investigação supramencionada.

No segundo capítulo, apresenta-se a revisão da literatura, na qual se expõem os fundamentos teóricos que sustentam a intervenção prática e enquadram a área de estudo selecionada. Abordam-se, em particular, o processo de ensino-aprendizagem da escrita, considerado tanto na perspetiva de produto, como de processo, para além dos fundamentos sociais, emocionais e pedagógicos da escrita reflexiva. Adicionalmente, são tratados os principais conceitos relativos aos guiões de escrita e à avaliação formativa, incluindo as rubricas de avaliação.

O terceiro capítulo é dedicado à explicitação da metodologia científica adotada, contemplando os objetivos gerais e específicos da investigação, bem como as questões que nortearam todas as etapas do processo. Incluem-se, igualmente, os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Este capítulo encerra com uma reflexão acerca do

¹ Como se verá, nas duas restantes turmas (o 7.º E, em Inglês, e o 12.º D, em Português), promoveu-se a reflexão pessoal dos assuntos lecionados através da expressão artística, em detrimento da escrita.

conceito de *amostragem por conveniência*, sublinhando os critérios que presidiram à seleção dos participantes enquanto elementos centrais da investigação.

No quarto capítulo, procede-se à descrição das intervenções pedagógicas implementadas nas turmas anteriormente mencionadas. Em cada uma delas são descritas de forma detalhada as atividades concebidas e aplicadas, os procedimentos de recolha e análise de dados relativos ao desempenho dos alunos. Os dois últimos subcapítulos deste capítulo contemplam, por um lado, a análise das respostas obtidas nos inquéritos aplicados aos alunos participantes e, por outro, a exposição dos resultados do plano de ação, configurando-se este momento como um balanço geral do estudo.

Por último, apresentam-se as considerações finais, nas quais se destacam os principais contributos do estudo para a prática pedagógica, bem como as limitações identificadas e as propostas de investigação futura. Adicionalmente, são elencadas as referências bibliográficas que fundamentaram e orientaram a prática da professora estagiária e a elaboração deste projeto, encontrando-se os recursos e documentos mobilizados no âmbito desta investigação-ação organizados nos anexos e apêndices.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática e justificação da ação

No presente capítulo, contextualizar-se-á a intervenção pedagógico-didática, no âmbito do estágio pedagógico realizado durante o ano letivo de 2024/2025 na ESDJGFA.

Inicia-se com a caracterização do estabelecimento de ensino, incluindo a sua localização, o enquadramento e prestígio da escola, a sua missão e plano estratégico, a organização departamental, os projetos relevantes no ensino de línguas, uma breve caracterização do corpo discente, as infraestruturas e recursos da escola, e, por último, o cuidado para com as professoras estagiárias na elaboração dos horários das professoras orientadoras.

Seguidamente, procede-se à descrição das turmas envolvidas no projeto, salientando-se as suas principais características, bem como a explicitação da organização e do funcionamento do estágio, nomeadamente no que respeita à distribuição das turmas entre as estagiárias e à calendarização das aulas. Este enquadramento visa proporcionar uma compreensão mais clara do contexto das aulas lecionadas, cuja análise se encontra desenvolvida no Capítulo 4, intitulado “Plano de ação”.

Após a contextualização da escola e das turmas, expor-se-á a área e a temática de intervenção, acompanhadas da respetiva fundamentação, a qual decorre da observação e análise realizadas na etapa inicial da investigação (ciclo zero).

1.1. Caracterização do contexto educativo

1.1.1. A instituição escolar

A ESDJGFA localiza-se em Valadares, no concelho de Vila Nova de Gaia. Trata-se de uma instituição pública de ensino com elevada reputação e procura, facto evidenciado pela sua progressão do 99.º para o 96.º lugar no ranking nacional das escolas (Cruz,

2025)², refletindo o reconhecimento da qualidade do seu trabalho e do compromisso com uma educação inclusiva.

O lema da escola “Aprender sempre, para ser melhor sempre” sintetiza o seu compromisso com o crescimento e a melhoria contínuos, orientando todas as ações desenvolvidas para apoiar a aprendizagem dos alunos. Além disso, a gestão e a prática educativa da escola encontram-se orientadas por um conjunto de documentos estruturantes, disponíveis no seu *site*³, que incluem o *Regulamento Interno*, o *Plano Anual de Atividades* e o *Projeto Educativo de Escola 2023/2026*. Os valores que norteiam este Projeto Educativo encontram-se explanados no esquema que se segue (cf. Figura 1).

Figura 1 – Valores do Projeto Educativo de Escola 2023/2026



Fonte: *Projeto Educativo 2023/2026* da ESDJGFA.

O Plano Estratégico⁴ materializa-se em cinco eixos fundamentais, com as respetivas áreas de intervenção (cf. Figura 2), definidos a partir de objetivos claros, estratégias delineadas, metas específicas, indicadores de desempenho e procedimentos de recolha de dados para a avaliação interna. Este plano, concebido para alcançar as áreas prioritárias de desenvolvimento institucional, envolve ativamente toda a comunidade escolar (professores, pessoal não docente, alunos, Associação de Estudantes e

² Cf. <https://www.jn.pt/nacional/artigo/secundaria-dr-joaquim-gomes-ferreira-alves-procuramos-ser-uma-escola-inclusiva/17770476>

³ Cf. <https://www.esdjgfa.org/documentos-orientadores>.

⁴ Incluído no *Projeto Educativo de Escola 2023/2026*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1k0oUo-ZiiW-O2QiiXrmj2qIAWj-FDQyU/view>.

Associação de Pais), assegurando que o progresso da instituição se reflita no sucesso académico e pessoal dos seus estudantes.

Figura 2 – Cinco eixos fundamentais do Plano Estratégico



Fonte: *Projeto Educativo 2023/2026* da ESDJGFA.

Relativamente à sua organização interna, as diferentes áreas disciplinares são estruturadas em departamentos, sendo que cada um deles é coordenado por um professor eleito no início de cada ano letivo e apoiado por documentos orientadores específicos, adaptados à respetiva área curricular. No caso particular do Departamento de Línguas, que integra as disciplinas de Português, Inglês, Alemão, Espanhol e Francês, a sua organização interna encontra-se estruturada em três grupos: o Grupo de Português, o Grupo de Inglês/Alemão e o Grupo de Espanhol/Francês. Os representantes de cada grupo reúnem-se mensalmente para coordenar ações e alinhar práticas.

No que respeita ao Grupo de Inglês, este subdivide-se em equipas de acordo com os anos letivos sob responsabilidade dos docentes. Embora exista autonomia curricular, os professores reúnem-se regularmente para discutir os processos de avaliação e os projetos, refletindo a natureza dinâmica da escola, que promove e implementa um elevado número de iniciativas pedagógicas. Entre estas iniciativas, destacam-se, de forma particular, duas que assumem relevância significativa no ensino da língua inglesa: por um lado, o programa *Erasmus+*, que proporciona aos alunos a oportunidade de viajar para outros países, contactando com diferentes realidades culturais e sociais, para

além de desenvolver competências de comunicação⁵, e, por outro lado, o projeto *GoCLIL*.

Importa realçar a implementação, nesta escola, do *Content and Language Integrated Learning* (doravante CLIL), que constitui uma abordagem que visa a aquisição simultânea de competências linguísticas e de conhecimentos disciplinares, através do ensino de conteúdos em inglês⁶. De facto, o projeto *GoCLIL*, implementado na escola desde o ano letivo de 2013/2014, representa uma das suas iniciativas mais distintivas e valiosas. Assim, no terceiro ciclo do ensino básico (do 7.º ao 9.º ano), duas turmas por ano letivo frequentam disciplinas lecionadas parcialmente em inglês, correspondendo a, pelo menos, 30% do conteúdo ministrado e avaliado nessa língua⁷.

Desse modo, o desenvolvimento e a implementação destes dois projetos evidenciam uma coordenação exemplar entre os docentes de Inglês e os professores das restantes disciplinas envolvidas, demonstrando uma prática colaborativa que potencia a qualidade e a eficácia do ensino.

É de notar, ainda, que estão estabelecidas políticas e procedimentos distintos para o ensino do Português e das línguas estrangeiras. Estes procedimentos encontram-se descritos em documentos como o *Plano Anual de Atividades*, elaborado para cada disciplina e ano letivo, e os *Critérios de Avaliação*, que uniformizam os processos avaliativos nas línguas estrangeiras⁸. Importa salientar que, neste contexto, a Gramática não é considerada um critério isolado de avaliação, sendo antes integrada noutras áreas de competência, o que permite uma apreciação mais holística da proficiência linguística.

No que se refere ao corpo discente, constata-se que a maioria dos alunos provém de um contexto socioeconómico favorável, predominantemente de famílias de classe média com formação académica. Tal facto é corroborado pelos dados apresentados no

⁵ O caso de um dos discentes da turma do 9.º D, em Português.

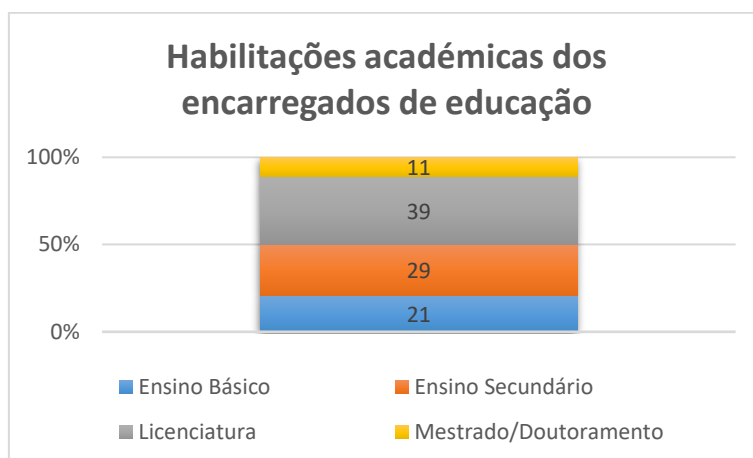
⁶ Sendo que as turmas estão (em relação ao 7.ºE e ao 9.ºD) ou estiveram (no caso do 10.º H) integradas neste projeto.

⁷ No presente ano letivo, as disciplinas abrangidas por esta metodologia incluem História, Geografia, Ciências, Física e Química, e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

⁸ Cf. <https://www.esdigfa.org/documentos-orientadores>.

Gráfico 1, que evidenciam que, no ano letivo de 2022/2023, 50% dos encarregados de educação possuíam habilitações académicas de nível superior. Embora haja alguns alunos que enfrentam circunstâncias socioeconómicas mais desafiantes, eles constituem apenas uma minoria.

Gráfico 1 – Habilitações académicas dos encarregados de educação



Fonte: *Projeto Educativo 2023/2026* da ESDJGFA.

Adicionalmente, verifica-se que as turmas apresentam, em geral, uma dimensão considerável, frequentemente superior a vinte e cinco alunos, como se observará na caracterização das turmas, no subcapítulo seguinte. Tal realidade impõe desafios significativos à gestão pedagógica, sobretudo para docentes em formação, que necessitam de assegurar simultaneamente a atenção e a qualidade do ensino a um elevado número de alunos. Todavia, este desafio acarreta também um aspeto positivo: proporciona à professora estagiária a oportunidade de se colocar à prova de forma contínua, incorporando no seu planeamento didático um leque alargado de situações imprevistas, o que contribui para o seu desenvolvimento e crescimento profissional enquanto docente.

Em relação às infraestruturas e recursos, importa salientar que a ESDJGFA dispõe de excelentes condições físicas e recursos materiais. Cada turma usufrui de uma sala de aula própria, equipada com computador para o professor e projetor funcional. Os alunos têm acesso a rede Wi-Fi que, embora ocasionalmente lenta, apresenta um

funcionamento satisfatório. A biblioteca da escola, de dimensões consideráveis, oferece um amplo espaço de estudo, incluindo uma área equipada com computadores para uso discente. Adicionalmente, a área exterior da escola é ampla e integra um pequeno lago com rãs, desenvolvido em colaboração com o Departamento de Ciências, proporcionando um espaço agradável de convívio e aprendizagem. Entre outras infraestruturas de relevo, destacam-se um auditório de grande capacidade e laboratórios tecnológicos devidamente equipados, que enriquecem o ambiente educativo e apoiam a implementação de práticas pedagógicas diversificadas.

Para terminar, é de realçar que há um cuidado, por parte da escola, na elaboração dos horários, de forma que não haja sobreposição dos horários letivos com as disciplinas na faculdade (isto é, nenhuma das turmas observadas tinha aulas de Português e/ou Inglês às segundas-feiras), o que demonstra o acolhimento e o ambiente favorável ao estágio pedagógico.

1.1.2. Organização e funcionamento do estágio

No início do ano letivo, o núcleo de estágio era constituído por quatro professoras estagiárias: três provenientes do Mestrado em Ensino de Português e Inglês (MEPIEFA) e uma do Mestrado em Ensino de Português (MEP).

Tendo em consideração que se encontravam disponíveis oito turmas de diferentes níveis de ensino (quatro da disciplina de Inglês e quatro da disciplina de Português), procedeu-se à calendarização das aulas a lecionar. Este planeamento revelou-se fundamental para garantir o cumprimento de todos os requisitos inerentes ao estágio, nomeadamente a planificação de aulas, o estudo diário, a elaboração e correção de testes, a participação em seminários e reuniões de turma, a redação de atas, a realização de trabalhos, as avaliações das unidades curriculares na Faculdade, entre outros aspetos.

Foram atribuídas à professora estagiária quatro turmas e o seguinte esquema de aulas a lecionar:

- **Aulas zero (ciclo zero):** em Português, uma aula de 90 minutos à turma do 9.º D (no dia 14 de novembro); em Inglês, uma aula de 45 minutos à turma do 7.º E

(no dia 30 de outubro) e uma aula de 90 minutos à turma do 10.º H (no dia 19 de dezembro).

- **Primeira supervisão:** em Português, quatro aulas, totalizando 315 minutos, à turma do 9.º D (nos dias 21, 23, 24 e 28 de janeiro); em Inglês, duas aulas, totalizando 135 minutos, à turma do 7.º E (nos dias 27 e 29 de novembro), e uma aula de 90 minutos à turma do 10.º H (no dia 9 de janeiro).
- **Segunda supervisão:** em Português, três blocos de aulas, perfazendo 225 minutos, à turma do 12.º D (nos dias 26 e 28 de fevereiro); em Inglês, duas aulas, correspondentes a 135 minutos, à turma do 7.º E (nos dias 12 e 14 de março).
- **Terceira supervisão:** em Português, quatro blocos de aulas, totalizando 270 minutos, à turma do 9.º D (nos dias 24 e 29 de abril e 2 e 23 de maio); em Inglês, quatro aulas de 90 minutos à turma do 10.º H (nos dias 8, 10, 22 e 24 de abril) e dois blocos de aulas, correspondentes a 135 minutos, à turma do 7.º E (nos dias 14 e 16 de maio).
- **Quarta supervisão:** em Português, uma aula de 90 minutos à turma do 9.º E (no dia 3 de junho).

Embora uma das professoras estagiárias tenha optado por suspender o estágio no final do mês de fevereiro, a divisão das turmas e a calendarização estabelecida permitiram que todas as docentes em formação pudessem, não apenas assistir e observar as oito turmas (tanto em aulas ministradas pelas professoras orientadoras como nas lecionadas pelas colegas estagiárias), mas também participar num processo contínuo de troca de *feedback*, beneficiando mutuamente do acompanhamento e da reflexão sobre a prática docente.

1.1.3. Caracterização das turmas

Durante o ano letivo, houve a oportunidade de observar e acompanhar oito turmas de diferentes níveis de escolaridade e lecionar em quatro delas⁹: o 9.º D e o 12.º D, em

⁹ Para além da aula lecionada numa quinta turma, o 9º E, aquando da quarta regência supervisionada, em Português.

Português, e o 7.º E e o 10.º H, em Inglês. Inicialmente, o objetivo seria intervir na turma do 7.º ano, em Inglês, e na turma do 9.º ano, em Português. No entanto, com a mudança de área de intervenção e do tema, como se verá no subcapítulo seguinte, a decisão recaiu sobre manter o estudo sobre a turma do 9.º ano (em Português) e aplicar as estratégias na turma de 10.º ano, em Inglês.

As caracterizações que se seguem surgem da observação e lecionação de aulas (sendo alguns dos dados registados no diário de investigadora da professora estagiária), dos seminários com as professoras orientadoras e, por último, da presença em reuniões de conselho de turma intercalares e finais.

1.1.3.1. 9.º D (Português)

A turma do 9.º ano é composta por vinte e cinco alunos (onze do género masculino e catorze do género feminino), com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Os tempos letivos semanais são de 225 minutos, distribuídos da seguinte forma: às terças-feiras (das 10h00 às 11h30), às quintas-feiras (das 08h15 às 09h45) e às sextas-feiras (das 11h45 às 12h30).

No que concerne ao perfil da turma, esta faz parte do ensino articulado de música e dança e apresenta um perfil diversificado, composta maioritariamente por alunos interessados e empenhados, que demonstram bom aproveitamento escolar e participam ativamente nas atividades propostas. No entanto, existem alguns elementos desestabilizadores que, por vezes, interferem no normal decorrer das aulas. Este facto é tido em consideração pela professora estagiária na planificação das aulas, já que podem causar distrações e desafiar a sua autoridade, o que exigiu uma maior atenção à questão da gestão da sala de aula.

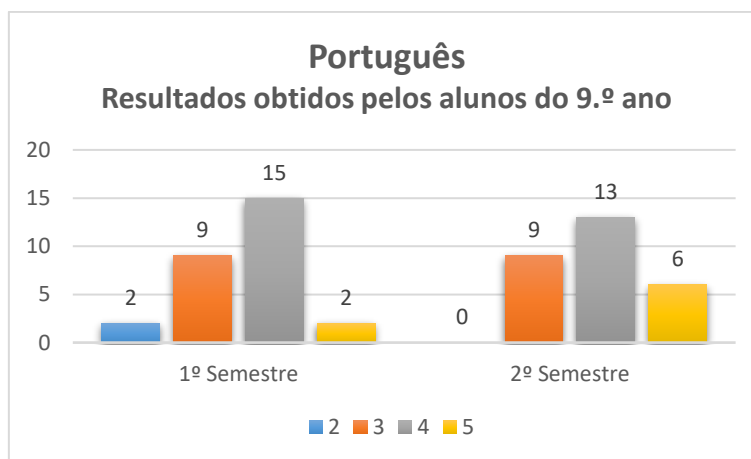
Desde o início do ano letivo, foi possível constatar que esta turma apresenta lacunas ao nível da escrita, uma vez que uma das primeiras atividades propostas em sala de aula pela professora orientadora foi a escrita de pequenos textos individuais.

Com o intuito de proporcionar uma caracterização mais objetiva da turma, apresentam-se as classificações obtidas nos dois semestres do ano letivo, sendo que a evolução dos resultados se encontra representada no gráfico seguinte (cf. Gráfico 2),

elaborado pela professora estagiária no *Microsoft Excel*, com base nos dados fornecidos pelas professoras orientadoras.

No primeiro semestre, a distribuição das classificações foi a seguinte: dois alunos obtiveram o nível 2, nove alunos o nível 3, quinze alunos o nível 4 e dois alunos o nível 5. No segundo semestre, registou-se uma melhoria global do desempenho, não se verificando quaisquer classificações negativas; nove alunos atingiram o nível 3, treze alunos o nível 4 e seis alunos o nível 5. De notar que a escala de níveis utilizada varia de 1 a 5, correspondendo o nível 1 a um desempenho *Muito Insuficiente*, o nível 2 a *Insuficiente*, o nível 3 a *Suficiente*, o nível 4 a *Bom* e o nível 5 a *Muito Bom*.

Gráfico 2 – Resultados obtidos pelos alunos do 9.º ano no primeiro e segundo semestres



Fonte: ESDJGFA

1.1.3.2. 10.º H (Inglês)

A turma do 10.º ano é da área das Ciências e Tecnologias e composta por trinta estudantes (doze do género masculino e dezassete do género feminino), com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Os tempos letivos semanais são de 180 minutos, às terças-feiras (das 14h15 às 15h45) e às quintas-feiras (das 11h45 às 13h15).

Embora se trate de uma turma numerosa, os alunos evidenciam um desempenho excecional, expresso não apenas nas classificações obtidas (como se poderá observar no Gráfico 3), mas igualmente no domínio comportamental, revelando concentração e empenho constantes em todas as aulas. A sua maturidade ficou por demais evidente na

primeira apresentação oral que fizeram, na segunda semana de aulas, no trabalho “*The story of my life*” (atividade em que a professora cooperante lhes pediu que escrevessem a sua autobiografia, selecionando tópicos à escolha, num *booklet*), já que todos demonstraram ter objetivos muito concretos em relação ao seu futuro e às expectativas que têm acerca do seu desempenho no Ensino Secundário. Apesar disso, apresentam algumas lacunas ao nível da escrita, principalmente quando comparado com os outros domínios.

É importante ainda salientar que a grande maioria dos seus elementos integrou o projeto CLIL no 3.º Ciclo do Ensino Básico, motivo pelo qual apresenta um nível de proficiência em língua inglesa significativamente elevado, ultrapassando, inclusive, o esperado para a respetiva faixa etária.

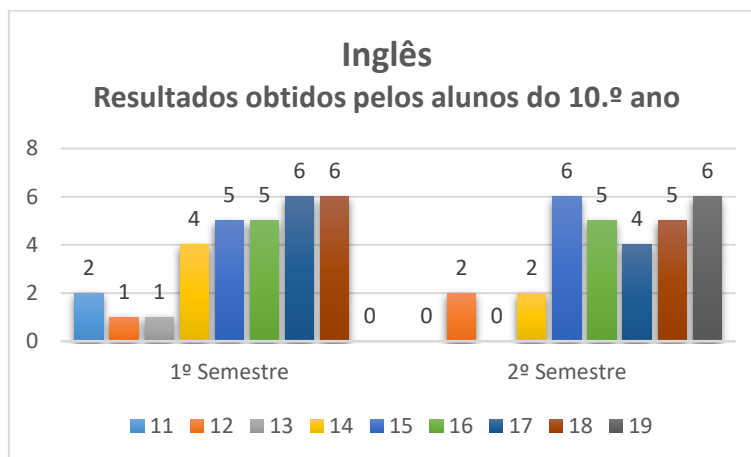
De forma a fornecer uma visão mais abrangente do desempenho académico da turma, apresentam-se, no Gráfico 3, os resultados obtidos pelos alunos no final de cada um dos semestres, segundo a escala de 0 a 20 valores previamente descrita.

A comparação entre os dois semestres evidencia uma deslocação das classificações para a faixa superior da escala, com a eliminação de resultados mais baixos e o aparecimento de notas de 19 valores, inexistentes no primeiro semestre. Verifica-se igualmente uma maior concentração de alunos nos patamares correspondentes a *Bom* e *Muito Bom*, sinalizando não apenas um crescimento individual, mas também uma evolução coletiva consistente.

Este progresso pode refletir a eficácia de práticas pedagógicas ajustadas ao longo do ano, bem como uma maior autonomia e consolidação das aprendizagens por parte dos alunos. A redução da dispersão nas classificações, associada à ascensão geral dos resultados, sugere um grupo mais homogéneo em termos de desempenho e com maior aproximação ao nível de excelência, o que demonstra que esta turma se encontra

dentro (com vários elementos, acima) do nível esperado para este ano de escolaridade – B1.1/B1.2¹⁰, tal como mencionado anteriormente.

Gráfico 3 – Resultados obtidos pelos alunos do 10.º ano no primeiro e segundo semestres



Fonte: ESDJGFA

1.2. Definição da área de intervenção

A definição do tema para o relatório de estágio, bem como a possibilidade de integrar as diferentes turmas numa única área temática, revelou-se um processo exigente. Embora existisse, desde o início, uma predisposição para que a área de intervenção contemplasse a dimensão emocional e/ou reflexiva dos alunos, a decisão final implicou ponderar diversos fatores.

Neste contexto, o tema inicialmente delineado intitulava-se “Ansiedade e o tipo de comunicação em sala de aula” (colocando a ênfase no papel do professor), sendo as turmas selecionadas o 9.º D e o 7.º E. Contudo, vários motivos que explanarei de seguida conduziram à reformulação da proposta.

Em primeiro lugar, se, num primeiro momento, os alunos apresentavam níveis de ansiedade consideravelmente superiores ao expectável, ao fim de um mês de aulas, já

¹⁰ De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Inglês – 10º ano* (doravante AE, DGE, 2018) e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante QECR, Conselho da Europa, 2020).

evidenciavam maior conforto e segurança. No diário de investigadora, a professora estagiária anotou as seguintes informações:

- no dia 26 de setembro de 2024, em observação na aula de português do 9.º D: “Na retoma de aprendizagens de gramática, mais precisamente, das funções sintáticas, os alunos não participam nem respondem às perguntas da professora orientadora.” e “Embora sejam normalmente muito agitados e conversadores, nesta aula, sente-se o nervosismo por não saberem os conteúdos, chegando até a evitar o olhar”.
- no dia 11 de outubro de 2024, em observação na aula de inglês do 7.º E: “Dois alunos encontram-se tão ansiosos por terem de apresentar o *riddle* à turma, em inglês, que começaram a chorar e não conseguem exprimir-se e/ou ler o que criaram.”.
- no dia 18 de outubro de 2024, no seminário de Português, a professora estagiária manifestou a sua preocupação relativamente à falta de confiança e ao elevado nível de nervosismo evidenciado pelos discentes em contexto de sala de aula. A professora titular corroborou essa percepção, acrescentando que já havia constatado uma ansiedade generalizada, associada a uma forte pressão em “não cometer erros”.
- no dia 24 de outubro de 2024, no seminário de Inglês, a professora estagiária referiu a intenção de abordar esta problemática no relatório de estágio. Perante tal observação, a professora titular aconselhou-a a prosseguir com a análise das aulas, sublinhando que “os alunos ou provêm de escolas onde o ensino do Inglês é, provavelmente, lecionado em português, ou simplesmente não estão habituados a comunicar de forma tão frequente na língua estrangeira”. Assim, salientou a importância de lhes conceder tempo para se adaptarem ao CLIL e para regularem a ansiedade daí decorrente.
- no dia 29 de outubro de 2024, em observação na aula de português do 9.º D: “Os alunos estão muito agitados e conversadores, mas também participativos. Até os que não costumam ser muito interventivos, estão a fazê-lo.”.

- no dia 15 de novembro de 2024, em observação na aula de inglês do 7.º E: “Os alunos estão a partilhar o que aprenderam na visita de estudo que fizeram de forma natural e, embora haja algum nervosismo, não parece ser desproporcional”.

A análise global destes dados permitiu concluir que a ansiedade observada correspondia, efetivamente, a um processo de adaptação típico do início do ano letivo e das faixas etárias em questão, sendo gradualmente atenuada pelas estratégias implementadas pelas professoras orientadoras.

Em segundo lugar, na primeira reunião com os orientadores de relatório, verificou-se que o plano inicialmente traçado se revelava excessivamente ambicioso para o tempo disponível. De facto, as questões de investigação apresentadas implicariam um período de recolha e análise de dados prolongado, inviável no âmbito temporal do estágio.

Em terceiro lugar, a integração do projeto nas práticas letivas também se afigurava complexa, uma vez que as turmas de Português pertenciam a anos terminais de ciclo (9.º e 12.º anos), sujeitos a Provas Finais e Exames Nacionais, o que impunha uma concentração nos conteúdos centrais das *Aprendizagens Essenciais* (doravante AE).

Não obstante, manteve-se o interesse em abordar uma dimensão que promovesse a reflexão pessoal dos alunos. Importa referir que o principal desafio identificado pelas professoras estagiárias dizia respeito à escrita, domínio vasto e multifacetado que se afigurou como uma oportunidade de intervenção pedagógica diferenciadora. Assim, optou-se por centrar o projeto neste domínio, preservando a articulação com a vertente reflexiva inicialmente pretendida.

1.2.1. Identificação do tema de investigação-ação

A definição da prioridade de intervenção fundamentou-se na análise do perfil das turmas, caracterizadas sobretudo pela proximidade etária dos alunos, nos registos de observação de aulas constantes no diário da investigadora (em particular no que se refere ao interesse manifestado pelos discentes na discussão de ideias e na produção de textos), bem como no desempenho evidenciado nas primeiras tarefas de escrita

(ciclo zero). A partir dessas constatações iniciais, foi identificada uma problemática cuja abordagem se revelou pertinente.

A verdade é que, nas duas aulas zero (correspondentes ao ciclo zero neste estudo), foram propostas atividades de escrita sobre as aprendizagens lecionadas, nas quais os alunos deveriam demonstrar reflexão pessoal, e observou-se não só uma extrema dificuldade em refletir autonomamente, como também uma forte dependência da professora estagiária, a quem recorriam frequentemente para pedir ajuda durante a sua realização.

Assim, com o intuito de colmatar os comportamentos anteriormente observados, delineou-se, para as unidades didáticas subsequentes, a realização de novos exercícios de escrita, desta vez orientados por guiões estruturados e com rubricas de avaliação.

Este enquadramento conduziu à definição do tema central do presente projeto: a escrita orientada, por meio de guiões, e a utilização de rubricas como instrumentos de promoção da qualidade da escrita e da reflexão pessoal dos alunos¹¹. Tal como será exposto no Capítulo 4, intitulado “Plano de ação”, tanto os guiões como as rubricas foram adaptados, no decurso do segundo ciclo de investigação, com o propósito de se adaptarem às necessidades dos alunos e de permitirem avaliar a sua evolução face ao início do ano letivo, cumprindo, assim, as etapas inerentes a um estudo sustentado na metodologia de investigação-ação.

A delimitação do problema teve igualmente em consideração a leitura crítica dos documentos orientadores da política educativa da escola e das matrizes curriculares das disciplinas de Português e de Inglês como língua não materna, com destaque para os documentos das AE (DGE, 2018)¹², no qual a Escrita é contemplada como um dos

¹¹ Face àquela constatação, estabeleceu-se que o projeto de investigação-ação a implementar ao longo do ano letivo teria como finalidade procurar responder à seguinte questão: “*De que forma as atividades com guiões e a aplicação de rubricas promovem a qualidade da escrita e contribuem para o desenvolvimento da reflexão pessoal dos alunos?*” (cf. Subcapítulo 3.2, “Objetivos da investigação”).

¹² De acordo com as AE de Português do 9.º ano, “Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (...), conhecimento explícito da

domínios fundamentais, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (doravante PASEO, DGE, 2017). Este último documento sublinha a relevância da aprendizagem ao longo da vida, em todas as suas dimensões, reconhecendo o papel da educação escolar e o potencial da sala de aula como espaço privilegiado para a sua promoção:

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana (...), tudo nos obriga (...) a pensar e a criar um destino comum humanamente emancipador (PASEO, DGE, 2017, p. 5).

língua (...). Cada uma delas (...) concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva (...).” Já nas AE de Inglês do 10.º ano, é referido que “A aprendizagem de uma língua estrangeira concorre para a construção das competências-chave definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (...), potencia (...) competências cognitivas tais como o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a criatividade (...), [traduzindo-se], também, na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos com repercussões individuais e coletivas.”

2. Enquadramento teórico

Este capítulo tem como finalidade apresentar o enquadramento teórico que sustenta a presente investigação-ação. Num primeiro momento, proceder-se-á à análise do ensino-aprendizagem da escrita, com vista a clarificar os conceitos de escrita enquanto produto, em contraposição ao seu entendimento como processo, bem como os fundamentos sociais, emocionais e pedagógicos da escrita. Posteriormente, serão explorados os principais conceitos inerentes aos guiões de escrita (*writing frames*). Finalmente, será desenvolvida uma reflexão em torno da avaliação, abordando-se, de forma particular, a distinção entre avaliação formativa e sumativa, assim como a utilização de rubricas de avaliação, concebidas enquanto estratégias fundamentais no âmbito do projeto.

2.1. O ensino-aprendizagem da escrita

A escrita é uma atividade social, isto é, uma forma de interação e de criação coletiva que possibilita a comunicação entre indivíduos e instituições, desempenhando um papel relevante na participação cultural e social (Sotomayor, Ávila, & Jéldrez, 2015). Por outro lado, do ponto de vista cognitivo, trata-se de um instrumento fundamental para o desenvolvimento intelectual, uma vez que promove a formação dos pensamentos, favorece operações abstratas e contribui para a aprendizagem ao longo da vida (Illera, Roig, & García, 2000).

No contexto escolar, a escrita adquire especial relevo, uma vez que se assume como ferramenta indispensável nos processos de ensino e aprendizagem, não apenas no âmbito das disciplinas de línguas, mas em todo o currículo, além de ser importante para a vida cultural e social do indivíduo (Illera, Roig, & García, 2000).

No entanto, diversos autores têm apontado para uma “crise” no ensino, sendo que “o sintoma mais alarmante dessa crise é inequivocamente apontado por todos: os alunos não aprendem a escrever” (Fonseca, 1994, p. 147). Estas críticas remetem para uma das muitas contradições da sociedade “com que a escola tem que confrontar-se: cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do áudio-visual e do imediato; mas, apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do escrito” (Fonseca, 1994,

p. 147). Neste contexto, importa ainda salientar que tal problemática pode também estar associada ao impacto das tecnologias digitais e, em particular, ao modo de comunicação instantânea predominante nas mensagens de telemóvel e nas redes sociais. Este tipo de escrita, frequentemente marcado pela simplificação lexical, pela ausência de normas ortográficas e pela redução sintática, tende a ser incorporado, de forma inconsciente, pelos alunos nos seus textos escolares. Assim, a prática quotidiana de uma linguagem abreviada e informal pode contribuir para fragilizar competências de escrita mais complexas, exigidas no âmbito académico. Desse modo, a contradição supramencionada reflete-se numa sociedade cada vez mais marcada pelo audiovisual e pela oralidade, mas que, paradoxalmente, continua a valorizar o prestígio e o poder simbólico do escrito, responsabilizando, por isso, a escola pela alegada falha no ensino desta competência (importa salientar que, no contexto escolar, a linguagem escrita continua a constituir o principal instrumento de avaliação dos alunos).

As causas dessa situação parecem residir, em grande medida, na ausência de uma pedagogia sistemática da escrita. Com frequência, a prática surge de forma esporádica e pouco planificada, o que contrasta com a natureza “altamente codificada” e exigente da escrita, que requer “treino intencional, progressivo e faseado” (Fonseca, 1994, p. 150). Além disso, a responsabilidade pelo ensino da escrita não deve recair exclusivamente sobre o professor de línguas, mas deve ser partilhada por todas as áreas disciplinares. Tal pressupõe a valorização da interpretação e da produção textual numa perspetiva transversal, de modo a consolidar competências que se revelam fundamentais em diferentes contextos de aprendizagem. Neste âmbito, Fonseca (1994) salienta que a escola assume um papel central não apenas na iniciação, mas também no treino e na consolidação desta aprendizagem: “A escola institucional é (...) o lugar não só da iniciação mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem da escrita” (p. 151).

Nesse sentido, vários estudos sublinham a importância de dedicar mais tempo e espaço ao ensino da escrita, em conformidade com as recomendações internacionais e curriculares, que enfatizam a necessidade de muitas horas de prática regular para alcançar melhorias significativas. Além disso, a qualidade da escrita dos estudantes pode

melhorar substancialmente, desde que esta seja trabalhada de forma sistemática e progressiva, a partir do ensino básico. Segundo Sotomayor, Ávila e Jéldrez (2015),

(...) para desarrollar la escritura se necesitan muchas horas de práctica. La evidencia internacional, los mandatos curriculares y los procesos de evaluación apuntan en esa dirección. La calidad de la escritura en nuestros estudiantes puede mejorar mucho y esta habilidad debe trabajarse de manera sistemática desde la educación primaria (p. 10).

A escola, enquanto instituição de formação, deve preparar os alunos para os diferentes contextos sociais e comunicativos, cabendo ao professor orientá-los no desenvolvimento de competências específicas, segundo Barbeiro e Pereira (2007): compositiva, ortográfica e gráfica. A escrita, enquanto prática multifuncional, permite “explicar, persuadir, expressar sentimentos e opiniões, bem como relatar acontecimentos reais ou imaginados” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

O ensino da escrita deve assentar em atividades ajustadas às necessidades dos alunos e às finalidades comunicativas, tornando-se, assim, significativo. As práticas podem assumir diferentes modalidades: colaborativa, através do trabalho em grupo e da revisão entre pares; recursiva, valorizando a reescrita como etapa essencial do processo de aprendizagem; e situada, quando o texto se adequa ao género e ao contexto comunicativo (Sotomayor, Ávila, & Jéldrez, 2015). Estas condições possibilitam que os alunos se tornem escritores mais competentes e participativos, capazes de intervir criticamente na sociedade (Rodrigues, 2021).

Por fim, importa considerar os documentos orientadores da política educativa, designadamente o PASEO (2017) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2020). No PASEO, a escrita é reconhecida como uma competência fundamental para o exercício da cidadania e para a participação plena em contextos académicos, sociais e profissionais. Este documento salienta a necessidade de os alunos dominarem “os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras)” e de serem capazes de “[compreender, interpretar e expressar] factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente,

quer por escrito” (DGE, 2017, p. 21). Nesse sentido, na língua materna, espera-se que o aluno desenvolva uma escrita clara, estruturada e reflexiva, capaz de evidenciar pensamento crítico e criatividade; já na língua estrangeira, a mesma competência deve ser ampliada a contextos plurilingues e multiculturais, com foco na comunicação eficaz e ajustada às diferentes situações. De igual modo, o QECR atribui à produção escrita um papel central, descrevendo-a de forma progressiva em função dos níveis de proficiência. O documento explicita aquilo que os aprendentes devem ser capazes de realizar em tarefas de escrita, abrangendo desde a formulação de mensagens simples até à elaboração de textos argumentativos complexos, enfatizando a coerência, a correção linguística e a adequação discursiva (DGE, 2020). Neste enquadramento, a escrita em língua estrangeira, neste caso em inglês, é entendida como uma competência comunicativa que transcende a mera reprodução formal de estruturas, integrando a capacidade de exprimir ideias, organizar informação e interagir, por escrito, em diferentes géneros textuais. Desta forma, tanto o PASEO como o QECR convergem na valorização da escrita como instrumento de construção de conhecimento e de interação social, quer na língua materna, quer na língua estrangeira.

2.1.1. Aspetos sociais, emocionais e pedagógicos da escrita

Antes de se proceder ao subcapítulo dedicado à distinção entre a escrita enquanto processo e enquanto produto e, posteriormente, aos capítulos relativos aos guiões de escrita e à avaliação, considera-se pertinente apresentar algumas considerações sobre os aspetos sociais, emocionais e pedagógicos associados à prática da escrita. Tal opção justifica-se pelo facto de as estratégias delineadas no âmbito deste relatório terem assentado na valorização da reflexão sobre os conteúdos trabalhados em aula, promovendo, assim, uma escrita de carácter essencialmente reflexivo.

Tal como mencionado anteriormente, a escrita deve ser entendida como uma atividade social, fortemente dependente do meio em que emerge, dos objetivos e das normas da comunidade de discurso (Pardal, 2009). Neste sentido, torna-se imprescindível que o aluno recorra às interações com o seu contexto, explorando os assuntos, de forma a construir a sua própria produção escrita.

Além disso, importa salientar que a escrita constitui uma competência em permanente desenvolvimento ao longo da vida. À luz da psicologia cognitiva, cada tarefa de escrita específica implica a ativação de processos mentais, os quais podem ser estimulados através de estratégias de ativação de conhecimentos prévios. Estas práticas contribuem para a articulação entre saberes já adquiridos e novas ideias partilhadas em contexto colaborativo. Nesse enquadramento, Sotomayor, Ávila e Jéldrez (2015) defendem que atividades que estimulem a reflexão prévia sobre o tópico a desenvolver, recorrendo a perguntas orientadoras ou a discussões em sala de aula (através de conversas guiadas ou debates em torno do tema a abordar, por exemplo), favorecem a recuperação de conhecimentos da memória e possibilitam o contacto com diferentes perspetivas, aspetos que enriquecem a elaboração textual.

É igualmente necessário considerar os fatores emocionais e sociais implicados na relação dos alunos com a escrita. As experiências emocionais desempenham um papel determinante na construção de uma atitude positiva perante esta competência, sendo favorecidas quando se promovem contextos colaborativos que estimulam a superação de dificuldades e a valorização das conquistas. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), os sentimentos associados ao ato de escrever formam-se ao longo do processo e podem ser fortalecidos pela participação em projetos que atribuem uma função concreta aos textos produzidos. Os autores sublinham, ainda, que a criação de um ambiente que apoie a resolução dos problemas, através do acompanhamento do professor, da colaboração entre pares e do reconhecimento dos progressos alcançados, contribui para que os alunos experimentem recompensas emocionais. Estas, ao traduzirem-se em satisfação, tornam-se um incentivo adicional para o desenvolvimento da prática da escrita. De facto, do ponto de vista do produto textual, a experiência torna-se mais gratificante quando os textos ganham função social e são partilhados em contextos que lhes atribuem valor. Assim, fatores emocionais e sociais entrelaçam-se, já que esta participação oferece aos alunos oportunidades de reconhecimento e pertença.

Por último, no que concerne às implicações pedagógicas (isto é, como ensinar e aprender), importa reconhecer que a aquisição da competência de uso escrito da língua é um processo prolongado, exigente e não espontâneo, sobretudo no que concerne à

aquisição da língua estrangeira, que implica a adoção de estratégias didáticas adequadas. Estas devem simultaneamente motivar os alunos, valorizar o esforço despendido e sustentar a persistência necessária ao desenvolvimento desta competência. Embora a escrita não surja de forma natural, torna-se fundamental que seja trabalhada de modo a articular-se com o prazer, a imaginação e a criatividade, os quais, longe de substituírem a pedagogia da escrita, devem antes complementá-la (Fonseca, 1994). Uma pedagogia eficaz deve, por isso, combinar treino intensivo e programado com a promoção da criatividade e da liberdade de expressão, sendo que esta relação (entre esforço e liberdade) acompanha qualquer processo de aquisição de um saber-fazer. Para Fonseca (1994), a liberdade não constitui o ponto de partida, mas sim a finalidade do percurso pedagógico, uma vez que se consolida como resultado do investimento progressivo no processo formativo. Acrescenta ainda que ensinar significa desencadear um processo de aprendizagem contínua, que não se esgota no tempo e no espaço formal da sala de aula, mas que deve prolongar-se autonomamente. Assim, a integração da imaginação e da liberdade como metas do ensino representa a garantia de que a aprendizagem se estende para além do ato de ensinar, possibilitando ao aluno um desenvolvimento sustentado e criativo.

Acresce que o domínio da língua é condição essencial para uma imaginação estruturada e para uma liberdade de expressão efetiva. Sem a mediação enriquecedora da pedagogia da língua, tanto a imaginação como a liberdade correm risco. Desse modo, “Sem o contributo enriquecedor da pedagogia da língua (...), a imaginação poderá naufragar na anarquia e a liberdade poderá redundar na mais cruel e hipócrita das coações – dar «liberdade de escolha» a quem não tem por onde escolher” (Fonseca, 1994, p. 176).

2.1.2. Escrita enquanto produto final e enquanto processo

Durante muito tempo, a produção escrita foi entendida essencialmente como um produto final, cuja avaliação se centrava nos padrões formais e na conformidade com regras retóricas e gramaticais. Assim, apenas os textos que se ajustavam a tais especificações eram considerados corretos e de qualidade. Neste quadro, o ensino da escrita nas escolas era dominado por um modelo de “instrução tradicional”, baseado na

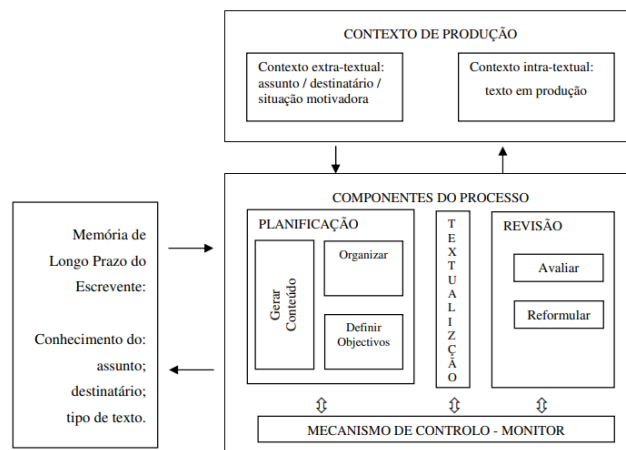
leitura de autores consagrados como exemplos a seguir, na transmissão de regras de escrita e na realização de exercícios de sintaxe, ortografia e gramática (Andersen, 2015). O trabalho em sala de aula consistia frequentemente em escrever sobre temas propostos pelo professor, sendo a avaliação feita quase exclusivamente em função da estrutura frásica, ortografia, caligrafia e gramática. Consequentemente, a escrita era muitas vezes vista como um “dom”, pressupondo que os alunos já dominassem a língua (Sá, 2024).

Neste sentido, Dodó e Leurquin (2023) caracterizam a abordagem tradicional como centrada em três aspetos principais: “I) o apelo ao ‘dom’ e aos clássicos literários como protótipos para ensinar-se a escrever bem; II) o foco centrado no texto como produto final; III) o foco no uso prescritivo da língua, nas estruturas textual e gramatical do texto.” (p. 1730). Este último aspeto revela-se particularmente evidente no ensino de línguas estrangeiras, na medida em que a aprendizagem tende a privilegiar a correção gramatical e a conformidade às normas linguísticas, frequentemente em detrimento da dimensão processual da escrita. Tal enfoque reflete-se em práticas pedagógicas que valorizam exercícios de repetição, tradução ou preenchimento de lacunas, os quais visam sobretudo o domínio das estruturas formais, sem contemplar, de forma consistente, a função comunicativa do texto ou o desenvolvimento da autoria do aluno. Desse modo, tais modelos (tradicionais) revelaram-se insuficientes para responder às dificuldades associadas ao ensino e à aprendizagem da escrita, uma vez que limitavam os alunos à reprodução de um produto considerado “correto”, sem promover o desenvolvimento efetivo das suas competências (Sá, 2024), principalmente considerando a aprendizagem da escrita na língua materna. Nesse sentido, o modelo tradicional passou a ser criticado por negligenciar os processos cognitivos envolvidos na escrita, reduzindo-se a uma perspectiva normativa e estática. Não obstante, convém salientar que alguns autores reconhecem a sua relevância no ensino de línguas estrangeiras, particularmente no que se refere à aquisição de géneros textuais, ao domínio da estrutura e das funções discursivas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da literacia.

Assim, investigações posteriores deslocaram o foco para os processos de escrita e para o modo como estes contribuem para a aprendizagem. O processo de escrita passou a ser concebido como uma atividade complexa, que envolve não apenas componentes linguísticas, mas também fatores cognitivos, emocionais e sociais. Este processo, não sendo uniforme nem linear, varia em função da situação e do indivíduo (Sá, 2024). Assim, identificam-se três etapas fundamentais: planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007), que podem ocorrer de forma simultânea ou intercalada, o que reflete a natureza dinâmica da escrita.

A psicologia cognitiva, ao contestar os modelos lineares, passou a encarar a escrita como uma atividade próxima da resolução de problemas, salientando a diversidade de processos cognitivos nela implicados (Pardal, 2009). Um exemplo de modelo não linear é o de Flower e Hayes (1981), que organiza o processo em três domínios: o contexto de produção, os componentes do processo e a memória a longo prazo (Cf. Figura 3).

Figura 3 – Modelo de Flower e Hayes, 1981



Fonte: Gomes, 2013, p. 9

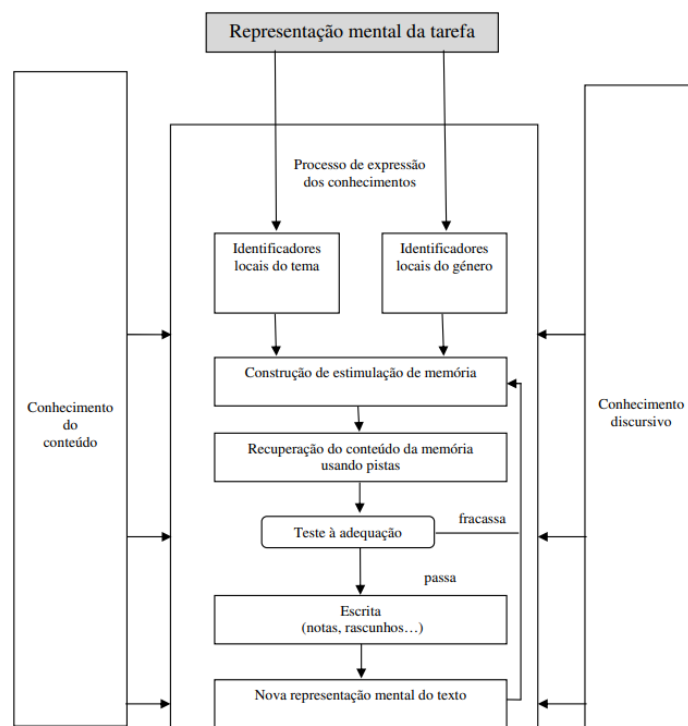
O contexto de produção compreende tanto fatores extratextuais (o assunto, o destinatário, a situação motivadora) como intratextuais (o próprio texto em desenvolvimento), ou seja, inclui tudo o que “influencia no início da tarefa de escrita, no seu decurso ou naquilo que virá a produzir” (Sá, 2024, p. 34). Os componentes do processo incluem a planificação (“criação e organização de ideias, implicando a definição

de objetivos”), a textualização (“tradução de ideias em texto escrito”) e a revisão (avaliação do texto escrito e eventual reformulação) (Sá, 2024, p. 34), apoiados por um mecanismo de controlo que regula a passagem entre subprocessos (Pardal, 2009). Já a memória a longo prazo integra os conhecimentos prévios sobre o tema, o género e o destinatário do texto.

Assim, confirma-se a elevada complexidade inerente ao processo de escrita, o qual abrange não apenas aspetos de ordem linguística, mas também a dimensão pessoal de cada indivíduo. É, por isso, fundamental que este percurso seja iniciado precocemente, de modo a assegurar o desenvolvimento consistente das competências referidas (Sá, 2024). Nesse sentido, importa sublinhar que a escrita encontra no texto a sua forma mais significativa de representação do conhecimento (Barbeiro & Pereira, 2007), na medida em que se configura como expressão de um sujeito em construção. Este processo desenvolve-se em interação com os outros e permite aos aprendentes uma prática progressiva da escrita, até que adquiram autonomia suficiente para produzir textos de forma mais livre e independente (Sá, 2024).

Neste quadro, Scardamalia e Bereiter (1986) distinguem entre dois modelos de escrita: o de “contar conhecimento”, característico dos mais jovens, e o de “transformar conhecimento”, próprio da escrita madura. O primeiro corresponde a uma escrita próxima da oralidade, em que o sujeito escreve à medida que recorda informações da memória, sem atender ao leitor potencial (Pardal, 2009) – Cf. Figura 4. De acordo com Festas (2002), “[este] sujeito, segundo as palavras de Scardamalia e Bereiter, recorre a um processo de «pensar-dizer»” (p. 178).

Figura 4 – Modelo de “contar o conhecimento”, de Scardamalia e Bereiter (1986)

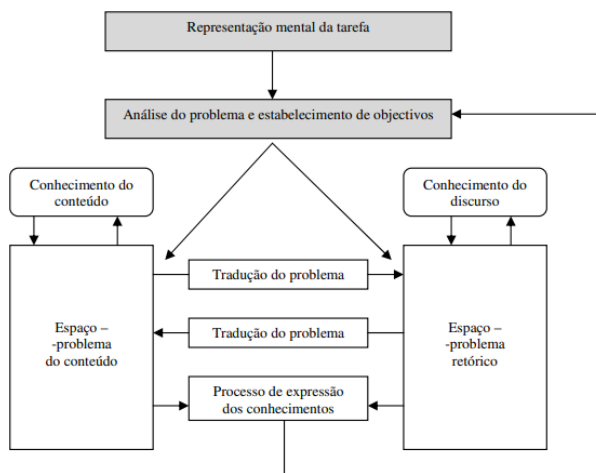


Fonte: Pardal, 2009, p. 33

Para Santana (2007), o processo de composição textual decorre da representação inicial da tarefa, implicando a ativação de tópicos e gêneros a partir da memória, que funcionam como elementos estruturadores do texto.

Por outro lado, o segundo modelo (o de “transformar conhecimento”) exige uma atividade reflexiva, que implica a definição de objetivos, a consideração do tópico e do gênero, e a avaliação do texto em função do que foi planejado. Este processo é entendido como resolução de problemas em dois espaços complementares: o do conteúdo (“o sujeito coloca problemas relacionados com o conhecimento do tópico”) e o retórico (“mais ao nível da forma e do estilo”) (Pardal, 2009, p. 34). Assim, uma escrita madura requer a interação entre conteúdos e exigências retóricas, permitindo que o sujeito transforme o conhecimento e o exponha com detalhe e rigor (Cf. Figura 5).

Figura 5 – Modelo de “transformar o conhecimento”, de Scardamalia e Bereiter (1986)



Fonte: Pardal, 2009, p. 34

Por conseguinte, em contexto escolar, deve privilegiar-se este modelo de transformação do conhecimento, uma vez que promove uma atividade reflexiva e sustenta o desenvolvimento consistente das competências de escrita.

2.2. Guiões de escrita

A escrita constitui um desafio para muitos estudantes, sobretudo para aqueles com dificuldades de literacia. Nesse sentido, a introdução de um apoio estruturado (ainda que não restritivo, dado que não se pretende uma abordagem meramente tradicional da escrita), antes da realização da tarefa, permite um desenvolvimento mais aprofundado dos textos produzidos, principalmente na aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. O *scaffolding*¹³, gerido e adaptado pelo professor, contribui para que os alunos “construam” a sua confiança, consigam organizar ideias e superem obstáculos como a ansiedade perante a folha em branco ou a dificuldade em estruturar textos coesos (Trust, s.d.).

Desse modo, os guiões de escrita consistem em estruturas de apoio que fornecem aos alunos um esqueleto textual, permitindo-lhes concentrar-se no conteúdo da sua

¹³ Trata-se de um conceito que será aprofundado mais adiante.

mensagem em vez de se perderem na forma¹⁴. Estes guiões integram palavras-chave, conectores e marcadores de discurso que ajudam a organizar o texto. Embora inicialmente funcionem como suporte externo, a sua utilização frequente possibilita que os alunos se familiarizem progressivamente com diferentes formas de escrita (Wray & Lewis, 1996). Além disso, a sua eficácia aumenta quando estes são integrados em situações de escrita com propósito real, em vez de exercícios descontextualizados. Neste sentido, defende-se a sua utilização em atividades de trabalho temático ou interdisciplinar, evitando o seu emprego em aulas centradas apenas na estruturação de géneros textuais (Wray & Lewis, 1996).

A investigação tem demonstrado que os guiões podem apoiar os alunos de diferentes níveis de desempenho, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais. Entre as suas principais vantagens destacam-se: a familiarização com diferentes estruturas textuais; a manutenção da coesão textual através do uso de conectores fornecidos; o enriquecimento do repertório linguístico; o estímulo à interpretação pessoal da informação recolhida; o incentivo à reorganização e seleção da informação, promovendo a compreensão em vez da cópia; a promoção do sucesso na escrita, elemento fundamental para a autoestima e a motivação; a superação da dificuldade inicial de enfrentar a “página em branco”; e o fornecimento de uma visão global da tarefa de escrita (Wray & Lewis, 1996).

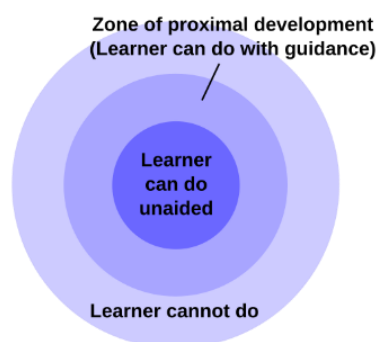
De acordo com Wray e Lewis (1996), a utilização dos guiões encontra suporte teórico no modelo socioconstrutivista de Vygotsky (1978), segundo o qual a aprendizagem ocorre inicialmente em colaboração com o professor, sendo depois gradualmente assumida pelo aluno. Os guiões de escrita configuram-se, assim, como uma estratégia intermédia entre a atividade conjunta e a produção autónoma, permitindo ao aluno consolidar competências sem depender constantemente da intervenção direta do

¹⁴ Como se demonstrará no capítulo 4, dedicado ao “Plano de ação”, os guiões de escrita utilizados no primeiro ciclo investigativo centravam-se sobretudo na forma, em detrimento do conteúdo. No segundo ciclo, esses guiões foram reformulados e assumiram plenamente a função de apoio à escrita, passando a incluir listas de vocabulário e expressões que os alunos poderiam mobilizar nas suas produções.

professor. Neste enquadramento, torna-se pertinente apresentar os conceitos de *scaffolding* e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulados por Vygotsky.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP)¹⁵, proposta por Vygotsky, constitui uma das mais influentes noções teóricas no campo da educação e fornece um quadro explicativo fundamental para compreender o papel dos guiões nos exercícios de escrita. Em *Mind in Society* (1978), o autor define a ZDP como a distância entre o nível atual de desenvolvimento de uma criança (determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma autónoma) e o seu nível potencial de desenvolvimento, isto é, aquilo que é capaz de realizar com o apoio de adultos ou em colaboração com pares mais competentes¹⁶ (Fino, 2001) – Cf. Figura 6.

Figura 6 – Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1978)



Neste quadro, os guiões podem ser entendidos como instrumentos de mediação pedagógica, que operam como *scaffolding*, auxiliando o aluno a mobilizar competências que, sem apoio, não conseguiria aplicar. Tal como sustenta Vygotsky (1978), a aprendizagem precede o desenvolvimento e cria uma zona de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aluno. Assim, os guiões funcionam como estratégias que permitem organizar o percurso dentro dessa zona, orientando os discentes de forma gradual até à autonomização do conhecimento.

¹⁵ Em inglês, *Zone of Proximal Development* (ZPD).

¹⁶ Nas palavras de Vygotsky (1978), “ [It] Is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (p. 86).

Wertsch e Stone (1985) salientam que a introdução do conceito visava responder a duas questões centrais da psicologia educacional: a avaliação das capacidades cognitivas das crianças e a avaliação da eficácia das práticas de instrução. Neste sentido, ao integrarem guiões na prática pedagógica, os professores não só podem aferir os níveis atuais de desempenho, como também criar condições para que os alunos avancem para níveis mais elevados, através de atividades estruturadas que estimulam processos de maturação ainda em formação.

O papel do professor é, por isso, central nesse processo: cabe-lhe fornecer o suporte inicial e retirá-lo progressivamente à medida que os alunos adquirem autonomia. Como refere Bruner (1985), a função do docente não é apenas instruir, mas organizar o contexto para que o aluno atinja patamares mais abstratos e conscientes. Desse modo, ensinar dentro da ZDP implica apoiar o aprendiz com recursos que lhe permitam aceder a níveis de conhecimento mais elevados do que seria capaz de alcançar autonomamente. Nesta perspetiva, os guiões funcionam como “andaimes” pedagógicos (*scaffolding*), ajudando os alunos a planear, monitorizar e avaliar a sua própria *performance*, conduzindo-os a uma maior autorregulação, até que se tornem independentes e passem a utilizá-los apenas como recurso de consulta (Wray & Lewis, 1996).

Importa ainda destacar a relevância da aprendizagem mediada pelos pares. King (1997) observa que, perante turmas numerosas e diversificadas, a colaboração entre estudantes constitui uma solução eficaz, permitindo que estes se ensinem mutuamente. Este tipo de interação baseia-se no princípio de que a autorregulação cognitiva é precedida por uma regulação externa, exercida tanto por adultos como por colegas mais experientes (Vygotsky, 1978). Nesse sentido, o preenchimento das rubricas de avaliação, que distribuem papéis ou tarefas entre os alunos (no caso concreto da heteroavaliação), potenciam a interação social e a construção conjunta do conhecimento. Forman e Cazden (1985) recordam, contudo, que ensinar grupos cujas ZDPs se sobrepõem apenas parcialmente exige estratégias adequadas, como o trabalho cooperativo e a tutoria entre pares. Estas formas de colaboração favorecem a transferência gradual do controlo da tarefa, promovendo a interiorização e,

consequentemente, a autorregulação¹⁷. A investigação empírica confirma a eficácia deste modelo¹⁸. Assim, verifica-se que ensinar conduz a uma aprendizagem ainda mais consolidada, o que reforça o valor pedagógico da mediação entre pares.

No que concerne à aplicação prática e os resultados obtidos, Wray e Lewis (1996) afirmam que os guiões têm demonstrado utilidade com alunos de todas as idades e níveis de desempenho, embora sejam particularmente eficazes com aqueles que apresentam dificuldades na escrita. Adicionalmente, professores relatam melhorias na qualidade e quantidade de texto produzido. Com alunos mais proficientes, os guiões podem funcionar como meio de introdução a novos géneros, sendo rapidamente incorporados no repertório de escrita dos aprendentes após poucas utilizações. Importa salientar que nem todos os alunos necessitam de recorrer a guiões, sendo o seu uso sempre dependente de um propósito comunicativo real. Deve ainda ser transmitido aos alunos que o guião constitui apenas um esboço flexível, passível de alterações e adaptações. Além disso, a utilização de guiões não substitui a necessidade de proporcionar experiências diversificadas de leitura e escrita em múltiplos géneros e contextos, devendo ser entendida como um recurso complementar e não como uma estrutura rígida e imutável (Wray & Lewis, 1996).

Por fim, a utilização dos guiões de escrita, ao apoiar a planificação, a coesão e a autorregulação textual, estabelece também uma relação estreita com os processos de avaliação. Por um lado, oferecem ao professor indicadores claros do percurso de

¹⁷ Segundo Forman e Cazden (1985), este tipo de interação pode variar entre situações de tutoria, em que um aluno mais competente apoia outro, e situações de colaboração entre pares de estatuto semelhante, onde o conhecimento é construído de forma partilhada: "Interactions among peers focused on intellectual content can be placed on a continuum, depending on the distribution of knowledge or skill among children, and therefore on the roles they take toward each other. At one extreme, one child knows more than the others and is expected to act as a peer tutor [...]. In the contrasting case, knowledge is equal, or at least not intentionally unequal, and the give and take of equal status collaboration is expected." (Forman & Cazden, 1985, p. 324)

¹⁸ Gartner e Riessman (1993), numa revisão de estudos sobre tutoria entre pares, concluíram que esta estratégia potencia ganhos cognitivos e sociais não apenas nos tutorados, mas sobretudo nos tutores, os quais aprofundam o seu conhecimento ao reformulá-lo para o transmitir: "The literature also shows that the gains for tutors often outdistance those of the students receiving help. This results from reworking what they know in order to make it understandable to their tutees. This learning through teaching is the significant mechanism, and it poses an opportunity to reformulate and extend the use of peer tutoring" (Gartner & Riessman, 1993, p. 2).

aprendizagem dos alunos; por outro, permitem que os próprios estudantes desenvolvam consciência crítica sobre a sua escrita. Assim, a análise da dimensão avaliativa (tema do subcapítulo seguinte) torna-se indispensável para compreender como os guiões podem articular-se com instrumentos de *feedback* e de auto/heteroavaliação, potenciando a aprendizagem da escrita de forma integrada.

2.3. Avaliação

A avaliação pedagógica pressupõe a centralidade dos alunos nos processos inerentes à sua educação e formação, uma vez que estes devem ser considerados participantes ativos e comprometidos em todas as dimensões avaliativas, sejam elas de natureza formativa ou sumativa (Machado, 2021). De acordo com os artigos 22.º e 24.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a avaliação constitui parte integrante do ensino e da aprendizagem, assumindo um papel essencial na sua melhoria, através de um processo contínuo de intervenção pedagógica.

No que respeita à avaliação formativa, o referido diploma define-a como a principal modalidade de avaliação, dado que permite recolher informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares. Esta modalidade, de carácter contínuo e sistemático, deve estar ao serviço das aprendizagens e recorrer a diferentes procedimentos, técnicas e instrumentos adequados à diversidade dos alunos e dos contextos. Já a avaliação sumativa traduz-se, segundo o mesmo decreto-lei, na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como principais objetivos a classificação e a certificação.

Torna-se, assim, fundamental distinguir entre avaliação formativa, entendida como “avaliação *para as aprendizagens*”, e avaliação sumativa, concebida como “avaliação *das aprendizagens*”. Esta diferenciação pode ser mais bem compreendida à luz de várias dimensões, que serão sistematizadas na tabela seguinte (Cf. Tabela 1).

Tabela 1 – Características das avaliações formativa e sumativa

Avaliação Formativa (Avaliação <i>para as</i> Aprendizagens)	Avaliação Sumativa (Avaliação <i>das</i> Aprendizagens)
Finalidade: Melhorar a aprendizagem e o desempenho.	Finalidade: Avaliar e controlar o desempenho.
Realizada enquanto a aprendizagem está em curso – dia após dia, minuto a minuto.	Realizada periodicamente para criar registos do que foi feito.
Focada no processo e no progresso da aprendizagem.	Focada nos resultados da aprendizagem.
Vista como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.	Vista como algo separado, uma atividade realizada após o ciclo de ensino-aprendizagem.
<i>Colaborativa</i> – Professores e alunos sabem para onde estão a ir, compreendem as necessidades de aprendizagem e utilizam as informações da avaliação como <i>feedback</i> para orientar e adaptar o que fazem para satisfazer essas necessidades.	<i>Orientada pelo professor</i> — Os professores determinam o que os alunos devem fazer e, em seguida, avaliam o desempenho deles na realização da tarefa.
<i>Fluida</i> – Um processo contínuo influenciado pelas necessidades dos alunos e pelo <i>feedback</i> dos professores.	<i>Rígida</i> – Uma medida imutável do que o aluno alcançou.
Os professores e alunos assumem o papel de participantes intencionais.	Os professores assumem o papel de avaliadores e os alunos assumem o papel de avaliados.
Os professores e alunos usam as evidências que recolhem para fazer ajustes para uma melhoria contínua.	Os professores usam os resultados para tomar decisões finais sobre o “sucesso ou fracasso” de um conjunto relativamente fixo de atividades pedagógicas.

Fonte: adaptada de Moss & Brookhart (2009, p. 7).

Desse modo, a avaliação formativa distingue-se por ser um processo contínuo, integrado no ensino-aprendizagem, que privilegia o progresso e a adaptação das práticas pedagógicas mediante o *feedback* recolhido, num quadro de colaboração entre professores e alunos. Em contrapartida, a avaliação sumativa ocorre em momentos específicos, após o ciclo de ensino, centrando-se nos resultados obtidos e assumindo um carácter regulador e classificatório, no qual o professor atua predominantemente como “juiz” do desempenho dos alunos.

2.3.1. Avaliação formativa

A avaliação formativa é imprescindível para a aprendizagem, ainda que, por vezes, seja desvalorizada no processo educativo. De facto, como salienta Fernandes (2006), “os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa” (p. 39). Embora esta última possa, em determinados contextos, contribuir para a aprendizagem dos alunos, a sua prática centra-se maioritariamente na classificação, certificação e seleção, distanciando-se, assim, de uma função pedagógica mais integrada (Fernandes, 2011).

Historicamente, a evolução da avaliação formativa evidencia uma mudança de paradigma. Nos anos 70, era conceptualizada sobretudo como um recurso do professor, de carácter pontual e orientada para preparar testes sumativos¹⁹ (Machado, 2022). Nesta conceção, de forte influência behaviorista, a participação ativa dos alunos era reduzida e práticas como a autoavaliação e a avaliação entre pares (heteroavaliação) não eram consideradas parte integrante do processo. A partir dos anos 80, e com maior intensidade nos anos 90, assistiu-se a um enriquecimento teórico e prático da avaliação formativa, marcado pela sua integração nos processos de ensino-aprendizagem, pela valorização do *feedback* e pela utilização de múltiplos procedimentos de recolha de informação (Black & William, 1998a). Desse modo, investigações mais recentes têm evidenciado a necessidade de implicar também os alunos e os seus pares como participantes ativos, com vista a potenciar aprendizagens mais eficazes e bem-sucedidas. A sua participação favorece a autonomia progressiva e a responsabilização individual, enquanto reforça a relevância do papel do professor enquanto criador de ambientes pedagogicamente eficazes (Machado, 2021b)²⁰.

¹⁹ Desse modo, durante muito tempo, mesmo no âmbito da avaliação formativa, o professor foi considerado o único responsável pelos três processos-chave deste modelo avaliativo (*feed up*, *feed back* e *feed forward*). Estes conceitos serão posteriormente desenvolvidos com maior detalhe no subcapítulo dedicado ao *feedback*.

²⁰ De acordo com Machado (2022), deste movimento de “reconceptualização do papel dos alunos na avaliação formativa” (p. 7) resultaram vários contributos. Em primeiro lugar, a emergência das perspetivas cognitivistas, construtivistas e socioculturais, que concebem a aprendizagem como um processo ativo, gradual e social, mediado culturalmente e no qual o aluno assume um papel central. Em segundo lugar, a

Nesta linha, a avaliação formativa é entendida como um processo ativo e intencional em que professores e alunos colaboram para recolher sistematicamente evidências de aprendizagem, com o objetivo explícito de melhorar o desempenho (Moss & Brookhart, 2009), sendo que esta intencionalidade se refere aos processos cognitivos que têm a aprendizagem como objetivo, em vez de um resultado incidental (Bereiter & Scardamalia, 1989). Esta avaliação não se reduz, portanto, a recolher informação: é sobretudo um processo que orienta a aprendizagem, garantindo que os alunos avancem no seu percurso (Brookhart, 2013).

Assim, quando se articulam os três processos-chave da avaliação formativa (*feed up*, *feed back* e *feed forward*²¹) com os diferentes agentes educativos (professores, alunos e pares), a avaliação pode ser concebida numa perspetiva mais abrangente e colaborativa (cf. Tabela 2). O referido cruzamento sustenta a estrutura representada na Tabela 2, a qual evidencia que a avaliação formativa se operacionaliza através de cinco estratégias fundamentais: (1) clarificação e partilha dos objetivos de aprendizagem e dos critérios para o sucesso; (2) promoção de discussões em sala de aula e de tarefas que tornem visível a compreensão dos alunos; (3) fornecimento de *feedback* orientado para o progresso; (4) ativação dos alunos como recursos pedagógicos entre pares; e (5) desenvolvimento da sua responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem (Black & Wiliam, 2009, p. 4).

designada “revolução copernicana” da pedagogia, que deslocou o foco do professor para o aluno, atribuindo-lhe maior autonomia, responsabilidade e participação ativa no processo de avaliação. Em terceiro lugar, a acumulação de evidências empíricas que demonstram o impacto da autoavaliação no desenvolvimento da autorregulação, da metacognição (“a capacidade de aprender a aprender”) e na melhoria qualitativa e quantitativa das aprendizagens (pp. 7-8).

²¹ Estes conceitos serão posteriormente desenvolvidos com maior detalhe no subcapítulo dedicado ao *feedback*.

Tabela 2 – Perspetiva abrangente e colaborativa da avaliação formativa

	Para onde vai o aluno	Onde é que o aluno se encontra neste momento	Como chegar lá
Professor	1. Clarificar os objetivos de aprendizagem e os critérios para o sucesso	2. Promover discussões efetivas em sala de aula e outras tarefas de aprendizagem que revelem a compreensão dos alunos	3. Fornecer <i>feedback</i> que impulsiona os alunos a avançar
Par	Compreender e partilhar os objetivos de aprendizagem e os critérios para o sucesso	4. Implicar os alunos como recursos pedagógicos uns para os outros	
Aluno	Compreender os objetivos de aprendizagem e os critérios para o sucesso	5. Implicar os alunos como responsáveis pela sua própria aprendizagem	

Fonte: adaptada de Black & Wiliam (2009, p. 5).

Esta visão reforça que a participação dos alunos não deve ser interpretada como substituição da função docente, mas antes como um contributo complementar e indispensável para o sucesso educativo. Assim, ao criar uma verdadeira parceria de aprendizagem entre professores e alunos, a avaliação formativa dilui barreiras entre o ensino, a aprendizagem e a própria avaliação (Moss & Brookhart, 2009). A corresponsabilização de todos os intervenientes possibilita a concretização de aprendizagens mais significativas, profundas e duradouras.

De acordo com Machado (2021b), essa participação deve assentar em quatro princípios fundamentais. Em primeiro lugar, a continuidade, uma vez que a participação não pode ser ocasional. A ausência de regularidade compromete o desenvolvimento das competências reflexivas e autorreflexivas e, sobretudo, “desresponsabiliza os alunos relativamente à sua própria aprendizagem” (p. 6), reforçando a perceção de que o sucesso ou o insucesso dependem exclusivamente de fatores inatos. Em segundo lugar,

a progressividade, dado que o grau e a qualidade do envolvimento dos estudantes devem ser ajustados às suas características individuais, ao nível de ensino e aos conteúdos disciplinares, numa lógica de evolução gradual que favoreça a aquisição de competências de autorregulação. Neste âmbito, cabe aos docentes conceber estratégias diferenciadas e adequadas ao perfil dos alunos com quem trabalham. Em terceiro lugar, a diferenciação, princípio que exige garantir práticas inclusivas, equitativas e diversificadas, capazes de valorizar distintas formas de expressão e de responsabilização no processo de aprendizagem. Por fim, a clareza de critérios, uma vez que uma avaliação verdadeiramente participativa requer a explicitação sistemática dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de sucesso (cf. Tabela 2). Sem esta condição, não se pode falar em avaliação formativa, nem, consequentemente, em envolvimento e responsabilização dos alunos relativamente às suas aprendizagens. Assim, a observância destes princípios revela-se essencial para o fomento de competências reflexivas e metacognitivas.

Os efeitos da avaliação formativa são amplamente documentados. A investigação demonstra que esta eleva os padrões de desempenho e constitui uma via privilegiada para a melhoria das aprendizagens (Black & William, 1998b). O impacto verifica-se tanto no ensino, promovendo práticas mais eficazes e ajustadas²², como na aprendizagem, reforçando a autonomia, a confiança e a resiliência dos alunos²³. Neste sentido, os alunos deixam de atribuir o insucesso a limitações de capacidade insuperáveis e passam a encarar os desafios como oportunidades de adaptação e de crescimento (Moss & Brookhart, 2009). Estudos apontam ainda que beneficia especialmente os alunos com

²² Segundo Moss e Brookhart (2009), “[Teachers] begin to collect and use strong evidence of exactly what works and exactly what does not work in their classrooms, with their students. And as they critically examine their own knowledge, practices, and working assumptions—during each day, during each lesson, and during each interaction with their students—they become inquiry-minded and keenly aware of exactly where they need to focus their change and improvement efforts in order to raise student achievement” (p. 10).

²³ Segundo Moss e Brookhart (2009), “(...) students not only learn how to take ownership of their learning but also increasingly view themselves as autonomous, confident, and capable. This combination of learning factors – ownership, autonomy, confidence, and capability – fortifies students with increased levels of resilience” (p. 12).

desempenhos mais baixos, reduzindo desigualdades e elevando o nível médio da turma²⁴.

Em suma, de acordo com Fernandes (2021a), a avaliação formativa deve ser entendida como um processo pedagógico contínuo e integrado no ensino-aprendizagem, cujo propósito fundamental é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos. A sua implementação requer planificação cuidadosa das aulas (promovendo interações centradas no progresso dos alunos, seleção criteriosa de tarefas e a criação de um clima pedagógico favorável, em que a relação entre professor e aluno se baseia no diálogo), *feedback* constante e participação ativa dos professores e alunos, nomeadamente nos processos de auto e heteroavaliação.

Em seguida, proceder-se-á a uma análise detalhada das rubricas de avaliação e dos conceitos de *feedback*, autoavaliação e heteroavaliação.

2.3.2. Rubricas de avaliação (*assessment rubrics*)

As rubricas de avaliação têm vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no âmbito da avaliação pedagógica, constituindo-se como instrumentos simples, mas eficazes, aplicáveis a uma grande diversidade de produções e desempenhos dos alunos, abrangendo desde apresentações orais e trabalhos escritos até à execução de tarefas práticas, como a manipulação de instrumentos musicais ou ferramentas técnicas (Fernandes, 2021c). Assim, as rubricas revelam-se auxiliares preciosos, tanto para professores como para alunos, na aferição da qualidade da aprendizagem e das competências em desenvolvimento.

Em termos conceptuais, Brookhart (2013) define a rubrica como um conjunto coerente de critérios de avaliação, acompanhado da descrição de diferentes níveis de desempenho. Nesta linha, a principal característica das rubricas reside no facto de serem descritivas e não apenas avaliativas, uma vez que a correspondência se estabelece entre o desempenho e a descrição, e não através de um juízo subjetivo de

²⁴ De acordo com Black e Wiliam (1998, *apud* Moss & Brookhart, 2009), “it helps low achievers more than other students and so reduces the range of achievement while raising achievement overall” (p. 17).

valor (Brookhart, 2013). As rubricas conferem estrutura às observações realizadas em contexto de avaliação, evitando julgamentos imediatos e subjetivos. Deste modo, não apenas descrevem o desempenho, mas também permitem que o juízo de qualidade incorpore elementos descritivos que podem servir de base para *feedback* e para a melhoria da aprendizagem. Como acrescenta Fernandes (2021c), ao invés de “julgar” o desempenho, professores e alunos procuram identificar a descrição que melhor o representa, o que conduz ao desenvolvimento de uma avaliação de referência criterial²⁵.

No que respeita ao propósito das rubricas, Brookhart (2013) sublinha que estas se destinam sobretudo à avaliação de desempenhos, quer através da observação de processos (como a participação em debates ou a execução de tarefas práticas), quer pela análise de produtos finais (por exemplo, relatórios escritos ou construções técnicas), sendo úteis em qualquer nível de ensino (Fernandes, 2021c). É igualmente relevante referir, como assinala Fernandes (2021c), que as rubricas se prestam tanto à avaliação formativa (avaliação *para as* aprendizagens, com ênfase no *feedback*) como à avaliação sumativa (avaliação *das* aprendizagens, destinada a um balanço num dado momento)²⁶.

Quanto à sua tipologia, é possível distinguir entre rubricas analíticas (que descrevem o desempenho de cada critério separadamente – cf. Figura 7) e holísticas (em que há um juízo global considerando simultaneamente todos os critérios – cf. Figura 8), por um lado, e rubricas gerais e específicas à tarefa (“*task-specific*”), por outro.

²⁵ Neste contexto, importa distinguir entre diferentes referenciais de avaliação. Segundo Neves e Ferreira (2015), a avaliação pode assumir uma referência normativa, criterial ou ipsativa. No referencial normativo, o desempenho do aluno é comparado com a média do grupo; no criterial, o desempenho é confrontado com critérios ou padrões previamente definidos (standards); já na avaliação ipsativa, a comparação incide sobre o progresso individual do aluno face a desempenhos anteriores. As rubricas enquadram-se, assim, predominantemente na lógica criterial, centrada nas aprendizagens efetivamente realizadas em função de objetivos e finalidades estabelecidos.

²⁶ Cf. Tabela 1 para as características de cada uma das avaliações.

Figura 7 – Exemplo genérico de uma rubrica analítica

Rubrica Analítica					
	Nível de Desempenho				
Critérios	5 (90-100)	4 (70-89)	3 (50-69)	2 (20-49)	1 (0-19)
Critério 1 (Ponderação: x%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 2 (Ponderação: y%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 3 (Ponderação: z%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor

Fonte: Fernandes (2021b, p. 13)

Figura 8 – Exemplo genérico de uma rubrica holística

Nível de Desempenho	Descrição do desempenho tendo em conta os critérios definidos
Muito Bom (90-100)	Descrição integrada correspondente a Muito Bom.
Bom (70-89)	Descrição integrada correspondente a Bom.
Satisfaz (60-69)	Descrição integrada correspondente a Satisfaz.
Satisfaz Pouco (50-59)	Descrição integrada correspondente a Satisfaz Pouco
Não Satisfaz (0-49)	Descrição integrada correspondente a Não Satisfaz.

Fonte: Fernandes (2021b, pp. 14-15)

De acordo com Rodrigues (2021), e tal como é possível verificar pelas figuras 9 e 10, as rubricas holísticas permitem tornar o processo avaliativo mais célere, dado que dispensam a observação individualizada de cada critério, revelando-se, por isso, particularmente adequadas em contextos de avaliação sumativa. Contudo, a sua natureza global não permite uma identificação minuciosa das aprendizagens relativamente a cada parâmetro definido, o que limita a formulação de um *feedback* específico que poderia orientar o estudante na superação das suas dificuldades. Em

contrapartida, no que respeita ao ensino da expressão escrita, as rubricas analíticas favorecem uma apreciação criteriosa de cada dimensão do desempenho, conferindo ao docente uma visão mais completa das conquistas e fragilidades dos alunos. Desta forma, possibilitam uma avaliação mais transparente, constituindo-se como instrumentos particularmente adequados para finalidades de avaliação formativa, dado que cada critério é considerado separadamente. Contudo, estas rubricas exigem um maior investimento de tempo do que as holísticas, pois implicam a definição rigorosa dos critérios a adotar, bem como a elaboração de descritores para cada nível de desempenho (Rodrigues, 2021).

Já no que concerne à abrangência, as rubricas gerais recorrem a critérios transversais, aplicáveis a diferentes tarefas que partilham o mesmo resultado de aprendizagem, ao passo que as rubricas específicas descrevem o desempenho em função de uma tarefa concreta. Importa salientar que cada tipo apresenta vantagens distintas. Por um lado, as rubricas gerais podem ser partilhadas com os alunos desde o início das atividades, permitindo que planifiquem e monitorizem o seu trabalho, aplicando-se a múltiplas tarefas e fomentando a compreensão de competências de carácter mais transversal. Além disso, promovem o foco dos professores no desenvolvimento de aprendizagens, evitando a necessidade de reescrita constante. Em contrapartida, as rubricas específicas oferecem orientações de correção mais detalhadas e ajustadas a tarefas singulares, reduzindo o grau de inferência na análise do desempenho e facilitando a objetividade do processo avaliativo (Brookhart, 2013).

Assim sendo, a importância das rubricas no processo educativo advém, em grande medida, da sua função clarificadora. Ao explicitarem as qualidades desejáveis do trabalho, contribuem para que os alunos compreendam os critérios de sucesso e os professores alinhem o ensino com a avaliação. Como sustenta Fernandes (2021c), as rubricas permitem articular a tríade ensino–aprendizagem–avaliação, constituindo instrumentos que simultaneamente apoiam a aprendizagem dos alunos e orientam a prática docente – “elas podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar. Além disso, permitem que ambos avaliem o trabalho realizado” (p. 5). Brookhart (2013) acrescenta que, ao elaborarem rubricas, os

professores são levados a centrar-se nos critérios de aprendizagem, o que potencia a melhoria da instrução – “To write or select rubrics, teachers need to focus on the criteria by which learning will be assessed. This focus on what you intend students to learn rather than what you intend to teach actually helps improve instruction” (p. 11). Adicionalmente, a utilização de rubricas de forma recorrente ao longo de diferentes tarefas promove uma trajetória de aprendizagem coesa, apoiada por *feedback* contínuo, revisões e monitorização do progresso. Do ponto de vista do aluno, as descrições de desempenho contidas nas rubricas fornecem não apenas referências claras sobre os objetivos a alcançar, mas também indicações formativas sobre os passos necessários para elevar a qualidade do trabalho – “(...) rubrics show students how they will know to what extent their performance passes muster on each criterion of importance, and if used formatively can also show students what their next steps should be to enhance the quality of their performance” (Brookhart, 2013, p. 12).

No plano da elaboração, Fernandes (2021c) indica que uma rubrica deve, em termos gerais, contemplar quatro elementos fundamentais: em primeiro lugar, a descrição da tarefa a avaliar; em segundo lugar, os critérios de análise; em terceiro lugar, os níveis de desempenho associados a cada critério; e, por último, uma escala, seja numérica, alfabética ou percentual, que relacione cada nível com os respetivos descritores de desempenho.

De facto, a definição clara dos critérios e dos respetivos descritores de desempenho constitui um elemento fundamental, na medida em que quanto maior for a sua precisão, mais rigorosa e eficaz se tornará a avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos, assim como o *feedback* que lhes é transmitido. Do mesmo modo, ao codificarem as qualidades de um bom trabalho, tornam-se instrumentos adequados para apoiar os alunos na monitorização autónoma do seu percurso. Nesta perspetiva, a sua articulação com práticas de auto e heteroavaliação é particularmente relevante. Como defendem Sotomayor, Ávila e Jéldrez (2015), o recurso a estratégias de auto e heteroavaliação em contextos de escrita potencia a consciência crítica dos alunos relativamente aos critérios de qualidade, enquanto promove a revisão de textos próprios e de colegas, fomentando a aprendizagem colaborativa.

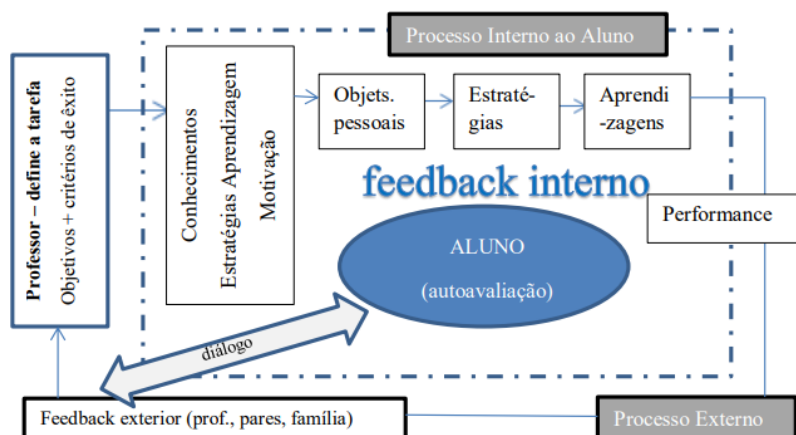
Deste modo, a análise das rubricas de avaliação conduz naturalmente à reflexão sobre os conceitos de *feedback*, autoavaliação e heteroavaliação, que serão explorados nos subcapítulos seguintes.

2.3.2.1. *Feedback*

Nas palavras de Hattie e Timperley (2007), o conceito de *feedback* pode ser entendido como a informação fornecida a alguém relativamente ao seu desempenho e compreensão – “Feedback is information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding of one’s performance and understanding” (p. 81). Tal informação pode assumir diferentes formas, consoante o agente que a produz: um professor pode transmitir orientações corretivas, um par pode sugerir estratégias alternativas, um livro pode clarificar ideias, um encarregado de educação pode encorajar e o próprio estudante pode verificar a correção de uma resposta. Assim, o *feedback* constitui-se como uma consequência da *performance* realizada (Hattie & Timperley, 2007).

Com base na reflexão de diferentes autores, Butter e Winne (1995 *apud* Vieira, 2013) propuseram um modelo no qual o estudante ocupa uma posição fulcral, desempenhando um papel ativo na gestão do *feedback*, o que evidencia a sua estreita ligação com a avaliação formativa – Cf. Figura 9.

Figura 9 – Relação entre o *feedback* e a avaliação formativa



Fonte: Vieira (2013, p. 32)

Neste enquadramento, o processo tem início na tarefa proposta pelo professor, cujos objetivos e critérios de êxito são interpretados e interiorizados pelo aluno. A partir das suas características e exigências, o aluno apropria-se do desafio e define os seus próprios objetivos, que podem não coincidir com aqueles previamente delineados pelo docente. Paralelamente, seleciona as estratégias que considera mais adequadas para alcançar as metas estabelecidas. Ao longo da realização da tarefa, o estudante procede a uma monitorização constante através da autoavaliação, produzindo *feedback* interno que sustenta e orienta a autorregulação da aprendizagem, ou seja, a progressão da própria aprendizagem.

Assim, no contexto educativo, o *feedback* revela-se uma competência central e determinante para o trabalho docente, assumindo-se como um dos mecanismos mais poderosos da avaliação formativa. De facto, possui uma dupla dimensão: cognitiva, ao fornecer aos alunos a informação necessária para compreenderem o ponto em que se encontram e os passos subsequentes a realizar, e motivacional, ao promover a perceção de controlo sobre a própria aprendizagem, fomentando, assim, a autorregulação e o envolvimento dos discentes (Machado, 2021a). Nesta linha, Dylan Wiliam (*apud* Neves & Ferreira, 2015) reforça que o *feedback* é crucial “para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos”, bem como para potenciar a “motivação e a auto-estima” (p. 52).

De acordo com Machado (2021a), a avaliação formativa assenta em três processos-chave que estruturam igualmente o sistema de *feedback*: o *feed up*, o *feed back* e o *feed forward*. O primeiro diz respeito à clarificação dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação, sendo essencial para orientar as aprendizagens e para permitir que os professores alinhem intencionalmente as suas práticas avaliativas. O segundo, mais comumente associado ao termo *feedback*, traduz-se na resposta ao desempenho dos alunos, fornecendo informação pertinente e útil relativamente às aprendizagens realizadas. Já o *feed forward* consiste na utilização da informação recolhida para reconfigurar o ensino e planear atividades futuras, garantindo um ciclo contínuo de regulação e autorregulação da aprendizagem.

No que concerne às modalidades de *feedback*, este pode ser oral ou escrito. O formato oral ocorre, geralmente, durante a realização das tarefas, permitindo ao aluno refletir de imediato e ao professor verificar a compreensão da atividade. Deve ser transmitido de forma encorajante, embora apresente a limitação de poder ser facilmente esquecido. Por sua vez, o *feedback* escrito, registado nos trabalhos dos estudantes, tem a vantagem de poder ser consultado em diferentes momentos, contribuindo para a autocorreção, a melhoria da construção frásica e a organização textual (Rodrigues, 2021).

Outra distinção pertinente reside entre *feedback* avaliativo e *feedback* descritivo (Neves & Ferreira, 2015). O primeiro tende a assumir um carácter sumativo, já que se traduz em classificações, apreciações qualitativas ou explicações sobre a forma correta de responder, formulando um juízo de valor em relação a uma norma. O segundo, de natureza formativa, promove a reflexão e a autoavaliação, ao fornecer pistas, levantar questões e indicar atividades específicas para melhorar o desempenho, incentivando, assim, a progressão autónoma do estudante.

A literatura diferencia ainda entre *feedback* direto e indireto (Carecho, Fernandes, & Soares, 2020). O *feedback* direto caracteriza-se pela intervenção do professor no texto do aluno, “através de adições, supressões ou reformulações”, produzindo uma versão corrigida (p. 165). Já o *feedback* indireto consiste apenas na sinalização dos erros “e, eventualmente, em fornecer informação que permita a sua correção”, cabendo ao discente a “tarefa de encontrar a forma correta” (p. 165), o que lhe permite desenvolver maior consciência sobre as fases do processo de escrita. Embora a correção direta possa encurtar o processo, a indireta fomenta a autonomia e a autorregulação da aprendizagem.

Finalmente, no que respeita à articulação entre *feedback* e rubricas de avaliação, Brookhart (2013) salienta que estas podem constituir-se como um recurso eficaz para estruturar a retroação ao trabalho dos alunos. Rubricas bem elaboradas, de carácter analítico, permitem não só partilhar critérios de desempenho com os estudantes, mas também facilitar o processo de devolução de informação, através da marcação do nível correspondente a cada critério e do registo de comentários específicos sobre o trabalho.

Esta prática potencia a clareza do *feedback* e otimiza o tempo do professor, assegurando simultaneamente uma orientação individualizada.

2.3.2.2. Auto e heteroavaliação

A autoavaliação e a heteroavaliação constituem processos de *feedback* que desempenham um papel central no desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e da autorregulação dos alunos. Com base no modelo de Hattie e Timperley (2007), a avaliação deve responder a três questões fundamentais: “para onde vou?” (*feed up*), “como estou?” (*feed back*) e “o que devo fazer a seguir?” (*feed forward*)²⁷. Neste enquadramento, Machado (2022) identifica seis estratégias centrais que, quando articuladas de forma integrada e complementar, permitem potenciar a eficácia da auto e heteroavaliação. Logo, nenhuma destas estratégias, isoladamente, é suficiente para garantir todo o seu potencial, sendo essencial a sua aplicação conjunta e adaptada ao contexto educativo.

No âmbito do *feed up*, destacam-se duas estratégias. Em primeiro lugar, a promoção da reflexão e da compreensão dos critérios de avaliação revela-se imprescindível, dado que, sem critérios claros e compreensíveis, os processos avaliativos ficam seriamente comprometidos. A apropriação desses critérios constitui um preditor relevante do sucesso académico, pelo que é fundamental que sejam adequadas às características dos alunos. Em segundo lugar, a utilização de exemplos e modelos para explicitar os objetivos de aprendizagem assume igualmente grande importância, uma vez que permite aos alunos compreender de forma mais concreta o que se espera da sua aprendizagem – responde à questão “O que é que define a qualidade da tarefa?” (Machado, 2022, p. 10).

Relativamente ao *feed back*, salientam-se outras duas estratégias. A primeira consiste na promoção de práticas regulares de *feedback*, entendidas não apenas como responsabilidade do professor, mas também como oportunidade para os alunos desenvolverem a capacidade de identificar dificuldades, propor soluções e envolverem-

²⁷ Estes conceitos foram mencionados e explicados no subcapítulo anterior, referente ao *feedback*.

se em processos de heteroavaliação e colaboração. A segunda passa por ensinar os alunos a auto e heteroavaliar-se e a definir objetivos, uma vez que esta competência não é inata, mas desenvolve-se progressivamente. Importa, neste âmbito, que os professores modelem práticas avaliativas de natureza pedagógica, centradas na aprendizagem, incentivando os alunos a refletirem sobre os pontos fortes e fracos e a delinearem estratégias de melhoria – “em torno de perguntas, tais como: em que é que eu sou bom? O que é que é preciso melhorar?” (Machado, 2022, p. 12).

Por fim, no que respeita ao *feed forward*, destacam-se duas estratégias complementares. A primeira consiste em envolver os alunos na tomada de decisões sobre os passos seguintes, garantindo que o processo avaliativo não se reduz a uma classificação, mas se traduz em ações concretas de superação das dificuldades. A segunda prende-se com a incentivação de “práticas de autorrevisão focada”, através das quais os alunos aplicam as decisões tomadas em colaboração com o professor, segmentando e regulando progressivamente a sua aprendizagem. Esta prática traduz-se num “contrato de confiança” entre professor e alunos, permitindo-lhes constatar que a avaliação, seja auto ou heteroavaliativa, tem impacto real na melhoria das aprendizagens (Machado, 2022, p. 13).

Deste modo, pode concluir-se que a implementação da auto e heteroavaliação, quando concebidas como processos formativos, permite que a avaliação deixe de ser percecionada como mera atribuição de classificações, passando a assumir-se como um instrumento essencial de regulação da aprendizagem, de desenvolvimento da autonomia e de construção de competências metacognitivas.

No que concerne à autoavaliação, esta constitui uma das formas mais relevantes de participação dos alunos nos processos avaliativos, uma vez que potencia o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da autorregulação, competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Tal como já foi mencionado, e sendo corroborado por Machado (2021b), para que este processo se efetive, é fundamental que não se reduza a uma prática meramente pontual, realizada apenas no final de um período letivo. Pelo contrário, deve ser

concebida como um processo contínuo, sistemático e intrinsecamente articulado com a aprendizagem. Além disso, importa sublinhar que a autoavaliação não se confunde com a autoclassificação, isto é, com a atribuição de uma nota pelos próprios alunos, uma vez que a sua função primordial é de natureza formativa. Nesse sentido, deve promover, com o apoio do professor e a partir de critérios previamente definidos, a identificação de dificuldades (*feed back*) e a definição de estratégias de superação (*feed forward*). Não obstante, diversos estudos apontam para a inexistência de uma prática consolidada de autoavaliação no percurso escolar dos alunos. Tal como refere Vieira (2013), estes não foram, na generalidade, devidamente preparados para realizar uma autoavaliação autêntica, “limitando-se, na maior parte dos casos, a atribuir um valor quantitativo às suas prestações” (p. 119). Esta limitação evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, de modo a integrar a autoavaliação como componente efetiva e estruturante do processo educativo. Entre os benefícios identificados no que se refere aos alunos, segundo Xu (2018), este processo promove o envolvimento ativo, a responsabilização pela própria aprendizagem, a definição de objetivos em diferentes etapas, o desenvolvimento da autonomia através da reflexão e uma maior consciência relativamente ao processo avaliativo. No que diz respeito aos professores, a autoavaliação fornece informações relevantes sobre os alunos que dificilmente poderiam ser recolhidas por outros meios, permite antecipar obstáculos nas aprendizagens, otimiza o tempo e a energia investidos, estimula o diálogo entre professor e aluno e contribui para uma maior consciência dos pontos fortes e fracos da prática docente, favorecendo a sua melhoria.

Relativamente à heteroavaliação, importa destacar o papel da avaliação pelos pares como estratégia pedagógica de carácter eminentemente formativo. Quando orientada por critérios claros ou por rubricas, esta prática distancia-se de perspetivas classificatórias ou normativas, assumindo-se como um meio privilegiado para promover a participação ativa dos alunos nos processos de avaliação (Machado, 2021b). Ao desempenharem o papel de avaliadores, os discentes são desafiados a compreender e interpretar os critérios de avaliação, apropriando-se da linguagem avaliativa e desenvolvendo, simultaneamente, a capacidade de os reformular em termos acessíveis

e significativos para a posterior análise do desempenho dos colegas. Neste processo, emergem competências de reflexividade e autorreflexividade, fundamentais para a qualidade da participação dos alunos na avaliação. O “efeito de espelho” associado à avaliação pelos pares contribui, de facto, para a melhoria da própria autoavaliação, potenciando uma aprendizagem mais consciente e autónoma. Acresce que esta prática reforça a noção de responsabilidade partilhada pelas aprendizagens, fomentando a perceção de que os alunos têm algum grau de controlo sobre a forma como constroem o seu percurso de aprendizagem (Machado, 2021b).

Paralelamente, o recurso a rubricas assume um papel essencial, na medida em que confere estrutura e objetividade ao *feedback* entre pares. Como refere Brookhart (2013), a utilização de rubricas facilita a concentração dos alunos nos critérios, evitando juízos meramente subjetivos, e promove o diálogo formativo. Contudo, para que o *feedback* entre pares seja eficaz, é necessário que se desenvolva num contexto em que a crítica construtiva seja valorizada como parte integrante da aprendizagem. Em ambientes marcados por uma cultura centrada predominantemente na classificação, esta prática tende a revelar menor eficácia, dado que os alunos poderão evitar críticas por receio de expor fragilidades ou de comprometer relações interpessoais.

Em síntese, a auto e a heteroavaliação, quando sustentadas por critérios claros e enquadradas numa perspetiva formativa, constituem dispositivos pedagógicos fundamentais para a regulação da aprendizagem, a autonomia dos alunos, a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências metacognitivas.

3. Metodologia científica

Neste capítulo, num primeiro momento, será apresentada a metodologia científica adotada, concretamente a investigação-ação. Em seguida, proceder-se-á à explicitação dos objetivos e das questões de investigação que orientaram, de forma estruturante e contínua, todas as fases do processo investigativo. Posteriormente, serão descritos os instrumentos utilizados na recolha de dados. Por fim, este capítulo contemplará uma reflexão acerca do conceito de *amostragem por conveniência* no âmbito deste tipo de estudos, explicitando os critérios que presidiram à seleção dos participantes enquanto elementos centrais do processo de investigação.

3.1. Investigação-ação

Tal como referido anteriormente, a abordagem metodológica que sustenta o projeto apresentado neste relatório de estágio assenta nos princípios da investigação-ação. Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação pode ser descrita como

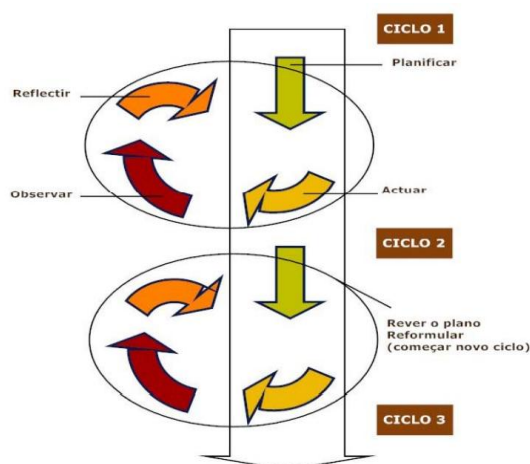
uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica (...). O essencial na I-A [investigação-ação] é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo (...) para a resolução de problemas (...) e para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (p. 360).

Desse modo, a investigação-ação, para além de se constituir como uma metodologia de investigação, distingue-se de outras abordagens por exigir que os docentes, enquanto investigadores, adotem estratégias ajustadas às necessidades heterogéneas dos alunos e das turmas com que trabalham, adequando-se, deste modo, às especificidades de cada situação educativa. Este processo não se limita a um único ciclo, uma vez que o seu propósito consiste em promover mudanças na prática pedagógica, possibilitando a observação de melhorias nos resultados ou, quando tal não se verifica, a identificação de alterações relevantes no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Cohen e Manion (1994),

o processo é constantemente controlado passo a passo (...) através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, (...) [trazendo] vantagens duradouras ao próprio processo em curso (Cohen & Manion, 1994, p. 192 *apud* Bell, 2010, pp. 20-21).

Por conseguinte, a investigação-ação desenvolve-se através de um conjunto de fases interdependentes, organizadas num ciclo contínuo de planificação, ação, observação e reflexão (cf. Figura 10).

Figura 10 – Modelo do processo cíclico e contínuo da investigação-ação



Fonte: Kemmis (1989) *apud* Coutinho et al. (2009, p. 369).

Este movimento circular conduz ao início de um novo ciclo, desencadeando, assim, sucessivas espirais de ação e reflexão que sustentam o carácter dinâmico e cíclico desta metodologia. Assim sendo, no início do estágio pedagógico, procedeu-se à observação de várias turmas, incidindo-se de forma mais aprofundada nas quatro atribuídas à professora estagiária. Esta etapa permitiu identificar e seleccionar a área de intervenção da investigação.

A partir das informações recolhidas no decurso da observação, elaborou-se uma estratégia de ação que contemplou a definição dos objetivos e a estruturação do percurso investigativo.

Concluída a fase de planeamento, a intervenção foi implementada, sendo fundamental, nesta fase, avaliar o impacto das ações desenvolvidas e obter informações que evidenciassem o seu impacto. Desse modo, as unidades didáticas foram planeadas de forma que as atividades propostas fossem orientadas com guiões de escrita e, posteriormente à sua realização, complementadas com o preenchimento de rubricas de avaliação²⁸. Estes guiões, concebidos como esquemas orientadores, tinham como objetivo apoiar os alunos na elaboração das diferentes partes do texto (isto é, na introdução, no desenvolvimento e na conclusão), promovendo maior clareza e coesão na produção textual. Paralelamente, e com vista a fomentar a consciência crítica dos discentes relativamente ao trabalho realizado, foi prevista a aplicação de rubricas de autoavaliação, contemplando os seguintes critérios: clareza e coerência, correção linguística e reflexão pessoal, em Português; *narrative focus and descriptive detail/content and argumentation, writing mechanisms* e *personal reflection*, em Inglês²⁹. Adicionalmente, no primeiro ciclo investigativo, solicitou-se que respondessem à questão: “O que podes fazer de forma a melhorares o teu texto?” / “*What can you do to improve your text?*”.

²⁸ Como se constatará, numa primeira fase, as rubricas de avaliação foram em regime de autoavaliação, e, numa segunda, de heteroavaliação.

²⁹ Conforme exposto no subcapítulo 2.3.2., relativo às rubricas de avaliação, estas podem assumir diferentes tipologias, cada uma com vantagens e limitações próprias. No presente estudo, optou-se pela utilização de rubricas analíticas, elaboradas pela professora estagiária, as quais descrevem cada critério de forma individualizada e específica para cada nível de desempenho. Desse modo, este tipo de rubrica favorece uma avaliação mais transparente e revela-se particularmente adequado para finalidades de avaliação formativa. No caso em análise, os critérios foram adaptados às diferentes atividades de escrita, apresentando, por isso, variações entre as disciplinas de Português e de Inglês, ainda que possam ser integrados em três grandes áreas comuns: conteúdo, correção linguística e reflexão pessoal. A formulação precisa desses critérios e dos respetivos descritores constitui um elemento central, uma vez que quanto maior a sua clareza e especificidade, maior será o rigor e a eficácia da avaliação do trabalho dos alunos, assim como a pertinência do *feedback* fornecido.

Após a análise dos textos e das respetivas rubricas, a professora estagiária forneceu *feedback* individualizado, visando promover a melhoria contínua do desempenho dos alunos.

Finalmente, procedeu-se à reflexão sobre a prática, com vista a avaliar os resultados alcançados e o grau de sucesso obtido até então, possibilitando, deste modo, o ajustamento de estratégias futuras no quadro de um processo de melhoria permanente e ajustável às necessidades.

Neste sentido, durante o segundo ciclo de investigação, procedeu-se à adaptação quer dos guiões (concebidos não apenas como esquemas orientadores sobre a estrutura a adotar em cada parte do texto, mas também como instrumentos de apoio que incluíam listas de vocabulário e expressões úteis) quer das rubricas (utilizadas, nesta fase, num processo de heteroavaliação centrado exclusivamente no critério da reflexão pessoal³⁰), com o objetivo de analisar o progresso dos alunos, dando cumprimento às etapas próprias de um estudo desenvolvido segundo a metodologia de investigação-ação.

3.2. Objetivos da investigação

Considerando o exposto no subcapítulo anterior, definiu-se que o projeto de investigação-ação a desenvolver ao longo do ano letivo teria como finalidade principal a procura de resposta para a seguinte questão central: *“De que forma as atividades com guiões e a aplicação de rubricas promovem a qualidade da escrita e contribuem para o desenvolvimento da reflexão pessoal dos alunos?”*. Paralelamente, estabeleceu-se ainda a intenção de atender a questões secundárias, designadamente: *“Que melhorias são observadas na capacidade de os alunos estruturarem e aprofundarem as suas ideias?”*, *“Que tipos de guiões são mais eficazes no estímulo da reflexão pessoal?”*, *“Em que medida o feedback mediado por rubricas contribui para a evolução da reflexão pessoal*

³⁰ As questões foram as seguintes: “O que pode o teu colega fazer para melhorar a sua reflexão sobre os temas, de modo a utilizar uma linguagem que capte a atenção do leitor sobre o assunto?”, em Português, e “What can your colleague do to improve his/her reflection on topics, so that he/she uses language that captures the reader’s attention on the matter?”, em Inglês.

e da escrita?” e “Qual é a percepção dos alunos sobre o uso de guiões e rubricas na escrita e na reflexão?”.

Deste modo, as estratégias implementadas no domínio da escrita foram orientadas, em termos gerais, para o objetivo principal de fomentar o desenvolvimento da reflexão pessoal dos alunos acerca das problemáticas lecionadas. Com vista à concretização dessa finalidade, o percurso investigativo foi estruturado de forma a possibilitar a resposta às questões anteriormente enunciadas, através da definição dos seguintes objetivos específicos:

- implementar atividades de escrita com guiões, rubricas de avaliação e *feedback*, após leção e debate dos assuntos em contexto de aula.
- analisar o impacto destas estratégias no desenvolvimento da reflexão pessoal e na aprendizagem dos alunos.

3.3. Ferramentas de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os seguintes: os registos no diário de investigadora, a análise documental dos textos produzidos pelos alunos e do preenchimento das rubricas de avaliação e, por último, os inquéritos por questionário.

Quanto aos registos no diário de investigadora, estes contemplaram observações, comportamentos, atitudes, reações e comentários captados ao longo do ano. Conforme Zabalza (2004), os diários de aula constituem “o registo mais ou menos sistemático do que acontece nas (...) aulas” (p. 21). Nesse sentido, “os diários de professores que registam, em pormenor, as primeiras experiências de ensino, os problemas com os estudantes e outros assuntos similares, constituem *achados importantes* para os investigadores educacionais” (Alves, 2004, p. 225). Os registos foram escritos em dois cadernos (um para cada uma das disciplinas), ao longo do ano letivo, e partes destes foram posteriormente transcritos para o formato digital para efeitos de redação do relatório.

Em relação à análise documental dos textos produzidos pelos alunos e das rubricas de avaliação (Cf. Anexos 6, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17 e 18), o objetivo centrou-se na

recolha de evidências sistemáticas e objetivas sobre o processo de escrita, permitindo compreender não apenas o produto final (os textos produzidos), mas também os critérios de avaliação e de reflexão que orientaram a aprendizagem. Lüdke e André (1988) salientam que a análise documental é apropriada quando “o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita (...)” (p. 39). Assim, estas fontes permitiram observar a evolução das competências, identificar padrões de desempenho, dificuldades e progressos, sustentando a interpretação dos resultados em documentos autênticos produzidos no contexto escolar.

No que concerne aos inquéritos por questionário, realizados através do *Google Forms* no final do ano letivo (Cf. Anexos 20 e 21), estes visaram recolher de forma estruturada as percepções, opiniões e experiências dos alunos relativamente às estratégias pedagógicas implementadas. Esta técnica facilita a comparação de respostas e a identificação de tendências, dificuldades e atitudes, contribuindo para uma visão mais abrangente e fundamentada do fenómeno em estudo. Segundo Carmo e Ferreira (2008), a conceção e administração de um questionário exigem padrões específicos, tanto na elaboração das perguntas como na sua apresentação. As questões devem ser claras, objetivas e adequadas aos objetivos da investigação, preferencialmente fechadas, enquanto as escalas de atitudes, como a do tipo Likert, permitem medir de forma estruturada opiniões e atitudes. Nesse sentido, o questionário consistiu em cinco questões de resposta fechada, estruturadas numa escala do tipo Likert, em que o valor 1 correspondia a “Discordo fortemente” e o valor 5 a “Concordo fortemente”. Os valores intermédios foram explicados aos alunos, embora apenas os números tenham sido apresentados (2 – “Discordo”; 3 – “Nem concordo nem discordo”; 4 – “Concordo”). O questionário incluía, ainda, uma pergunta de resposta aberta. Tendo em conta o projeto, as questões incidiram sobre a relevância dos guiões, das rubricas de avaliação e do *feedback* disponibilizado pela professora estagiária, enquanto contributos para o desenvolvimento da reflexão pessoal e para a melhoria do desempenho escrito dos alunos (Cf. Anexos 20 e 21: questionários aplicados às turmas de Português e Inglês).

Além disso, segundo (Carmo & Ferreira, 2008), a aplicação de questionários implica a verificação da viabilidade prática e a confirmação de que os objetivos propostos são cumpridos, processo designado de pré-teste. Neste estudo, não foi possível aplicar o pré-teste a uma amostra da população-alvo, devido ao término antecipado do ano letivo de uma das turmas e ao foco na revisão de aprendizagens para a Prova Final. Contudo, todas as questões foram discutidas com uma colega estagiária e revistas pelo Professor orientador, de modo a assegurar a adequação às regras acima descritas.

Assim sendo, visando uma triangulação mais rigorosa dos dados e uma compreensão mais completa da problemática em estudo, recorreu-se a instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa, privilegiando-se uma abordagem de análise mista que integrou múltiplas ferramentas de recolha de dados.

3.4. O conceito de *amostragem por conveniência* e os sujeitos selecionados para o estudo

Antes de se apresentar o plano de ação propriamente dito, torna-se necessário clarificar o tipo de amostragem utilizada na metodologia de investigação-ação (*amostragem por conveniência*) e os critérios subjacentes à seleção dos sujeitos.

Dado que a análise integral de todos os textos, rubricas e inquéritos se revelaria impraticável no espaço temporal disponível, optou-se pela constituição de uma amostra composta por dez alunos³¹. Neste âmbito, a principal vantagem da utilização de uma amostra reside no facto de a recolha e o tratamento de dados se tornarem substancialmente mais céleres e exequíveis do que se fosse considerada a totalidade da população (Silva, Esteves, Cipriano, Sousa, & Paixão, 2025).

No que respeita às técnicas de amostragem, estas podem ser classificadas, de uma forma geral, em *probabilísticas* e *não probabilísticas*. No primeiro caso, a seleção dos elementos é realizada de modo aleatório, permitindo que todos os membros da população tenham igual probabilidade de ser incluídos. Este procedimento possibilita a

³¹ Os critérios subjacentes à sua seleção dos sujeitos do estudo (os alunos) serão apresentados no subcapítulo seguinte.

generalização dos resultados obtidos a partir da amostra para a população de origem, desde que se assegure a sua representatividade. No segundo caso, designado por *amostragem não probabilística*, essa igualdade de probabilidades não é garantida, uma vez que a seleção é realizada a partir de critérios previamente definidos pelo investigador. Tal como refere Silva et al. (2025), este tipo de amostragem mostra-se pertinente quando “o investigador está interessado em estudar apenas determinados elementos pertencentes à população, de características bem recortadas” (p. 4).

Entre as diferentes modalidades de amostragem não probabilística, destaca-se a *amostragem por conveniência*, típica neste tipo de estudos. Assim, serão selecionados cinco alunos de cada turma, cujas características específicas justificam a sua inclusão. Como o próprio termo sugere, a amostra por conveniência recorre a um grupo de participantes que se encontra facilmente acessível, sendo, por isso, um procedimento cujos resultados não são passíveis de generalização à totalidade da população. Contudo, esse tipo de amostra pode fornecer dados relevantes, desde que a sua interpretação seja feita com prudência e senso crítico (Carmo & Ferreira, 2008). De facto, uma amostra apenas se considera representativa quando reflete, de forma fidedigna, as características essenciais da população da qual é extraída. Neste sentido, a dimensão da amostra assume um papel determinante, dado que, se for demasiado reduzida, pode comprometer a generalização dos resultados. Consequentemente, as conclusões obtidas poderão limitar-se ao conjunto de elementos estudados, sendo suscetíveis de variar caso fosse analisada uma amostra distinta ou, inclusivamente, a totalidade da população. Como salientam Carmo e Ferreira (2008),

É necessário não esquecer que devido ao carácter subjectivo que envolve o processo de selecção, põe-se o problema da validade externa (relativo à generalização dos resultados obtidos). Não é possível saber-se se os resultados alcançados seriam os mesmos no caso de os elementos da população seleccionados serem outros (p. 218).

3.4.1. Critérios subjacentes à seleção dos sujeitos

A seleção dos sujeitos em estudo resultou de um conjunto de fatores cuidadosamente ponderados. Tal como seria expectável neste tipo de investigação, a escolha esteve diretamente condicionada pelo modo como decorreram as atividades de escrita, quer no ciclo zero quer no primeiro ciclo investigativo, atendendo, em particular, às atitudes manifestadas pelos estudantes perante os desafios propostos e às subsequentes análises dos seus textos. Tornou-se, desde logo, evidente a existência de diferentes níveis de facilidade no domínio da escrita e na capacidade de reflexão relativamente às problemáticas lecionadas e debatidas em aula.

Neste enquadramento, procedeu-se à seleção de cinco discentes em cada uma das turmas, de forma a distingui-los em cinco níveis de desempenho: *Precisa de ser melhorado*, *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente*. O objetivo consistiu em centrar a análise num exemplo representativo de cada nível, tanto em Português como em Inglês, a fim de observar a evolução da reflexão pessoal através da produção escrita e da sua própria qualidade.

Para além do que foi observado nos ciclos zero e um, revelou-se igualmente imprescindível assegurar a presença e a participação efetiva destes estudantes no ciclo subsequente, dado que, no atual contexto de crescente dependência de ferramentas de inteligência artificial generativa, todas as atividades tiveram de ser integralmente realizadas em contexto de sala de aula.

Com vista à preservação da confidencialidade dos participantes, estes serão identificados da seguinte forma: P1, P2, P3, P4 e P5, no caso dos alunos de Português, e E1, E2, E3, E4 e E5, no caso dos alunos de Inglês. Os números atribuídos correspondem aos diferentes níveis de desempenho: (1) *Precisa de ser melhorado*; (2) *Suficiente*; (3) *Bom*; (4) *Muito Bom*; e (5) *Excelente*³².

³² As rubricas de avaliação têm também estes cinco níveis de avaliação: *Precisa de ser melhorado/Needs improvement*, *Suficiente/Satisfactory*, *Bom/Good*, *Muito Bom/Very Good* e *Excelente/Excellent*. Importa salientar que estes níveis não correspondem à escala de 1 a 5 em relação às classificações finais atribuídas em cada semestre, correspondendo o 2 a *Insuficiente*, o 3 a *Suficiente*, o 4 a *Bom* e o 5 a *Muito Bom*.

4. Plano de ação

O plano de ação foi delineado ao longo do ano letivo, contemplando uma primeira intervenção no decurso do primeiro semestre e uma segunda no segundo, correspondentes a dois ciclos de investigação-ação, conforme ilustrado na Tabela 3. Para além das turmas diretamente envolvidas no projeto, as segundas supervisões decorreram em grupos de alunos distintos, pertencentes a outros ciclos (no 7.º E, em Inglês, e no 12.º D, em Português)³³.

Tabela 3 – Plano de ação delineado para o estudo

Disciplina	Português	Inglês
Ano e turma	9.º D	10.º H
Ciclo zero de investigação-ação		
Data	14 de novembro de 2024	19 de dezembro de 2024
Sequência didática	Uma aula de 90 minutos.	Uma aula de 90 minutos.
Temática	Unidade 4 (texto poético) – poema “Porque”, de Sophia de Mello Breyner Andresen.	<i>Module 4 (“Teens in the Global Era”) – Education in Today’s Youth.</i>
Ações estratégicas	- Apresentação de uma breve biografia da poetisa e de outras informações relevantes, reconhecendo os valores culturais, éticos e políticos manifestados na sua obra. - Análise do poema “Porque”, de Sophia de Mello Breyner. - Realização e correção de uma ficha de trabalho, com os domínios da Educação Literária e Gramática.	- Análise de citações sobre educação. - Visualização de um excerto do filme <i>Freedom Writers</i> e discussão das temáticas. - Escrita de uma carta.

³³ Cf. Subcapítulos 1.1.3. (“Organização e funcionamento do estágio”) e anexo 19 (“atividades complementares nas outras turmas”).

	- Escrita de um texto.	
Modo de recolha de dados	- Textos elaborados pelos alunos. - Registos no diário de investigadora, através da observação direta dos alunos.	- Textos elaborados pelos alunos. - Registos no diário de investigadora, através da observação direta dos alunos.
Ciclo um de investigação-ação		
Data	23 e 24 de janeiro de 2025	9 de janeiro de 2025
Sequência didática (total)	Três aulas de 90 minutos e uma aula de 45 minutos.	Uma aula de 90 minutos.
Temática	Unidade 3 (texto épico) – Início da narração, Consílio dos Deuses e o episódio de Inês de Castro, d’ <i>Os Lusíadas</i> , de Luís Vaz de Camões.	<i>Module 4 (“Teens in the Global Era”) – The Butterfly Effect.</i>
Ações estratégicas	- Discussão de aprendizagens d’<i>Os Lusíadas</i>, relacionadas com o género (literatura épica), estruturas externa e interna, planos, personagens, mitologia (através da visualização de um vídeo), entre outros assuntos. - Análise de cada estância. - Realização de exercícios de Oralidade, Educação Literária e Gramática. - Debate, em grupos, da existência de um sentimento de orgulho nacional, apresentando três argumentos que justifiquem a sua posição e subsequente apresentação à turma. - Elaboração de um texto, com um guião que explica a estrutura do texto. - Preenchimento de uma rubrica de autoavaliação, com comentário.	- Discussão sobre a importância das pequenas ações e da Teoria do Efeito Borboleta, através da visualização de dois vídeos. - Realização de exercícios sobre a temática. - Elaboração de um texto, com um guião que explica a estrutura do texto. - Preenchimento de uma rubrica de autoavaliação, com comentário.

Modo de recolha de dados	- Textos elaborados pelos alunos. - Preenchimento da rubrica de autoavaliação com comentário. - Registos no diário de investigadora, através da observação direta dos alunos.	- Textos elaborados pelos alunos. - Preenchimento da rubrica de autoavaliação com comentário. - Registos no diário de investigadora, através da observação direta dos alunos.
Ciclo dois de investigação-ação		
Data	29 de abril e 2 de maio de 2025	8 e 10 de abril de 2025
Sequência didática (total)	Duas aulas de 90 minutos e duas aulas de 45 minutos.	Duas aulas de 90 minutos.
Temática	Unidade 2 (texto dramático) – o Fidalgo do <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente.	<i>Modules 2 and 3 (“Technological World and Communication”) – The Influence of smartphones and social media in misogynistic ideals.</i>
Ações estratégicas	- Discussão sobre aprendizagens já adquiridas acerca do <i>Auto da Barca do Inferno</i>, isto é, as categorias do texto dramático, a presença dos textos principal e secundário neste género (para evidenciar a importância das didascálias) e a classificação da obra enquanto auto de moralidade. - Análise da cena do Fidalgo (nomeadamente, o percurso cénico e a caracterização da personagem, os argumentos de defesa e acusação, e os recursos expressivos e arcaísmos presentes). - Resolução de exercícios de Educação Literária e Gramática. - Elaboração de um texto, com um guião e uma lista de vocabulário para os alunos utilizarem.	- Discussão acerca do uso que cada um dá ao seu <i>smartphone</i>, através do preenchimento de um questionário. - Visualização do trailer da série da <i>Netflix</i> <i>Adolescence</i> e debate sobre as principais temáticas. - Leitura de um artigo de um jornal acerca da série, discussão e resolução de exercícios de vocabulário e oralidade. - Elaboração de um texto, com um guião e uma lista de vocabulário para os alunos utilizarem. - Preenchimento de uma rubrica de heteroavaliação com comentário acerca da reflexão pessoal do colega.

	- Preenchimento de uma rubrica de heteroavaliação com comentário acerca da reflexão pessoal do colega.	
Modo de recolha de dados	- Textos elaborados pelos alunos. - Preenchimento da rubrica de heteroavaliação com comentário especificamente relacionado com o critério “reflexão pessoal”. - Registos no diário de investigadora, através da observação direta dos alunos.	- Textos elaborados pelos alunos. - Preenchimento da rubrica de heteroavaliação com comentário especificamente relacionado com o critério “<i>personal reflection</i>”. - Registos no diário de investigadora, através da observação direta dos alunos.

Nos subcapítulos subsequentes, proceder-se-á à apresentação de cada uma das intervenções pedagógicas implementadas nas turmas anteriormente referenciadas. Para cada intervenção, serão descritas de forma detalhada as atividades concebidas e aplicadas, os procedimentos de recolha e análise de dados relativos ao desempenho dos alunos, bem como as inferências resultantes da reflexão crítica desenvolvida ao longo do processo de investigação-ação.

Por fim, nos dois últimos subcapítulos, procede-se, em primeiro lugar, à análise das respostas aos questionários aplicados aos alunos das turmas participantes no projeto e, em segundo lugar, à exposição dos resultados do plano de ação, constituindo-se este momento como um balanço geral do estudo.

4.1. Ciclo zero de investigação-ação

Em ambas as disciplinas, o denominado ciclo zero (correspondente à aula zero) teve como finalidade a realização de um diagnóstico inicial, concretizado através da produção de um texto. Este exercício permitiu avaliar, de forma simultânea, o nível de domínio da escrita por parte dos discentes e a sua capacidade de reflexão. Além disso, a atividade proposta encontrava-se articulada com as temáticas abordadas e problematizadas no decurso da aula.

4.1.1. Português

4.1.1.1. Prática letiva

Tal como se encontra indicado na Tabela 3, a temática definida para a primeira aula com a turma do 9.ºD consistiu na análise do poema “Porque”, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Importa salientar que se trata de um exemplo de poesia de intervenção, dotado de valor histórico, cultural e político, o qual se compreende melhor à luz do contexto em que foi produzido. Assim, foram realizadas inferências e articulações de conhecimentos que permitiram aos alunos situar o texto no seu tempo e, consequentemente, facilitar a sua análise.

O objetivo central da aula consistiu na retenção da seguinte ideia: no poema, o sujeito poético dirige-se a duas entidades distintas, o “tu” e os “outros”, que assumem posicionamentos divergentes perante a realidade social e política. Apesar da crítica dirigida aos “outros”, caracterizados por uma postura conformista, o sujeito valoriza o “tu”, a quem se dirige diretamente. Contudo, a mensagem última a transmitir aos alunos era a de que cada indivíduo é único, possuindo características, experiências, gostos e vivências que o distinguem dos demais.

A última tarefa proposta correspondeu a uma atividade de escrita³⁴. Solicitou-se aos alunos a elaboração de um texto entre 100 e 180 palavras, no qual refletissem sobre aquilo que os diferencia das pessoas que os rodeiam. Deveriam, para tal, recorrer a exemplos concretos que ilustrassem os seus argumentos e explicassem de que forma essas diferenças influenciam a perceção do mundo e as suas interações sociais. Esperava-se, igualmente, que identificassem alguns dos seus defeitos e qualidades³⁵.

³⁴ Cf. Tabela 3, especificamente as “ações estratégicas” referidas no ciclo zero de investigação.

³⁵ Cf. Anexo 1: ficha da atividade de escrita da aula zero de Português.

4.1.1.2. Dados obtidos

No decorrer desta atividade, a professora estagiária constatou a dificuldade sentida pelos alunos em refletirem sobre a sua identidade e sobre a realidade que os envolve. No seu diário, ficaram registados alguns episódios que ilustram essa dificuldade³⁶:

- Um aluno solicitou à professora estagiária que identificasse os seus defeitos e qualidades, alegando nunca ter pensado sobre o assunto (repetindo a frase “não sei o que escrever”). Perante tal pedido, a professora respondeu que, com base no tempo de observação das aulas, já conseguira perceber que o aluno demonstrava preocupação com os colegas.
- Verificaram-se diversas conversas paralelas entre os alunos, nas quais partilhavam entre si defeitos e qualidades. Embora essa dinâmica possa ter contribuído para uma reflexão em voz alta, contrariava a natureza individual da atividade, pelo que foi necessário relembrar reiteradamente esse aspeto.
- Uma aluna questionou se poderia indicar apenas defeitos, uma vez que, após quinze minutos de reflexão, não conseguia identificar nenhuma qualidade em si mesma, revelando, assim, sinais de baixa autoestima.
- Outro aluno manifestou resistência à proposta, afirmando não compreender a necessidade de refletir sobre as suas qualidades e defeitos, uma vez que se limitava a “viver sem pensar nessas coisas”.

Após a leitura dos textos produzidos, verificou-se que, mesmo entre aqueles que conseguiram refletir sobre a temática, persistiram dificuldades significativas na expressão escrita.

4.1.2. Inglês

4.1.2.1. Prática letiva

Na aula zero da turma do 10.º ano (correspondente ao ciclo zero), a temática selecionada teve de se enquadrar no módulo 4, intitulado “Jovens na Era Global” (“*Teens*

³⁶ O registo destes dados ocorreu no dia 16 de novembro, dois dias após a lecionação da aula.

in the Global Era”). Nesse sentido, a professora estagiária considerou pertinente abordar a importância da educação na juventude contemporânea (*“Education in today’s youth”*), por se tratar de um assunto potencialmente mobilizador para esta turma³⁷.

Conforme se encontra registrado na Tabela 3, os discentes analisaram diversas citações e um excerto do filme *Freedom Writers*, centrado na experiência da personagem principal, uma professora de Inglês (Erin Gruwell), que lecionava num contexto socioeconômico desfavorecido e marcado por divisões raciais e étnicas. Apesar dessas dificuldades, a docente retratada no filme procurava, de forma persistente, estabelecer uma relação de proximidade com os seus alunos. Posteriormente, foram debatidas as principais problemáticas suscitadas pelo excerto, nomeadamente a violência, o racismo, a pobreza e a educação como instrumento de transformação social. A visualização e a discussão culminaram na análise de uma das afirmações mais emblemáticas da professora Erin: *“Everyone has their own story and it’s important for you to tell your own story, even to yourself.”* Desse modo, esta citação serviu de transição para a última atividade da aula, um exercício de escrita.

Antes de enunciar a tarefa, foi apresentado aos alunos um exemplo de carta escrita por uma adolescente ao seu “eu do futuro”³⁸. Em seguida, foi relembrada a estrutura de uma carta informal, de modo a garantir que os alunos possuíam as ferramentas necessárias para a concretização da proposta. A atividade consistiu, assim, na redação de uma carta dirigida ao “eu do futuro”, com a particularidade de os discentes serem informados de que receberiam novamente as suas produções no último dia de aulas. Para este efeito, foram distribuídos papel próprio e um envelope personalizado, passível de ser aberto e fechado com um laço³⁹.

Na elaboração da carta, os alunos deveriam refletir sobre questões orientadoras previamente fornecidas (tais como, *“What do you struggle with daily?”*, *“What would you like to change or improve in your life?”*, *“What do you hope to achieve in the near*

³⁷ Cf. Anexo 2: ficheiro PowerPoint projetado na aula zero de Inglês.

³⁸ Documento que, na realidade, correspondia a uma carta elaborada pela própria professora estagiária aos 17 anos.

³⁹ Cf. Anexo 3: fotografia dos envelopes.

and more distant future?”, *“What are your dreams and ambitions?”*, *“What advice would you give/offer?”*). Além disso, era requisito obrigatório a inclusão de uma citação significativa para cada aluno (extraída, por exemplo, de um livro, música ou filme) acompanhada da respetiva justificação da escolha.

4.1.2.2. Dados obtidos

Embora a tarefa apresentasse um grau de exigência considerável, a professora estagiária antecipava que a turma seria capaz de refletir sobre a sua vida e de transpor essas reflexões para a escrita. Todavia, observaram-se dificuldades, como é possível verificar em alguns registos do diário de investigadora, efetuados no próprio dia:

- Uma aluna solicitou que a carta da professora estagiária fosse novamente projetada em PowerPoint, de modo a obter inspiração para iniciar a sua redação.
- Um aluno afirmou não possuir qualquer citação relevante e pediu autorização para recorrer a uma das que constava na ficha de trabalho. A professora estagiária consentiu, sob a condição de que justificasse a escolha. Contudo, na leitura da carta, verificou-se que a justificação não fora apresentada.
- Uma aluna manifestou nervosismo e insegurança perante a tarefa de reflexão, receando escrever algo que, no futuro, pudesse não se vir a concretizar.

4.2. Ciclo um de investigação-ação

Na sequência do diagnóstico inicial e da definição de um plano de ação preliminar, optou-se, no primeiro ciclo de investigação, pela implementação de uma atividade de escrita orientada. Para tal, foi disponibilizado um guião estruturado, com o intuito de conduzir os alunos na organização do texto, especificando os elementos a contemplar na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, após uma reflexão prévia sobre o tema em análise. Concluída a produção textual, os discentes tiveram acesso a uma

rubrica de autoavaliação⁴⁰, que lhes foi solicitado preencher e comentar relativamente ao seu próprio desempenho, sendo os dados digitalizados e registados numa grelha.

Posteriormente, após a análise conjunta dos textos e das respetivas rubricas, a professora estagiária forneceu *feedback* individualizado, explicitando a avaliação atribuída e acrescentando observações qualitativas.

4.2.1. Português

4.2.1.1. Prática letiva

O primeiro ciclo de investigação foi integrado na lecionação da obra épica *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. Neste âmbito, a professora estagiária assumiu a responsabilidade pela exploração de determinadas partes da unidade, após o enquadramento inicial realizado pela professora titular.

Para além das atividades já descritas na Tabela 3 e referidas no parâmetro “ações estratégicas”, importa destacar duas em particular. A primeira consistiu num debate em pequenos grupos sobre a existência de um sentimento de orgulho nacional, no qual os alunos deveriam apresentar três argumentos que fundamentassem a sua posição, culminando numa apresentação à turma, após a lecionação do Consílio dos Deuses⁴¹. A segunda atividade correspondeu a um exercício de escrita com a temática “Amor: uma pessoa especial na minha vida”, tendo em consideração o episódio de Inês de Castro. A planificação desta proposta articulou-se com a celebração do Dia dos Namorados, data que, na escola, é assinalada com diferentes iniciativas dinamizadas pela Associação de Estudantes, como, por exemplo, o envio de cartas anónimas e a decoração temática. Neste sentido, a professora estagiária concebeu uma tarefa que estabelecesse uma ligação entre o episódio em análise, centrado no amor, e o contexto escolar vivido naquele momento.

⁴⁰ Cf. Subcapítulo 2.3.2., relativo às rubricas de avaliação (*assessment rubrics*), no qual se explicitam o propósito, a tipologia e os principais elementos a considerar aquando da sua elaboração.

⁴¹ Cf. Anexo 4: exercício de oralidade durante a lecionação d’*Os Lusíadas*, no 9.º ano.

Desse modo, solicitou-se aos alunos a produção de um texto reflexivo, no qual identificassem uma pessoa significativa nas suas vidas e justificassem a escolha. Para apoiar a realização da tarefa, foi distribuído um guião contendo indicações sobre os aspetos a abordar em cada parte da composição (introdução, desenvolvimento e conclusão)⁴².

Adicionalmente, foi fornecida aos discentes uma grelha de autoavaliação (rubrica), que contemplava três critérios fundamentais: clareza e coerência, correção linguística e profundidade da reflexão pessoal. Esperava-se, ainda, que cada aluno elaborasse um breve comentário sobre o seu desempenho, respondendo à questão “O que podes fazer de forma a melhorares o teu texto?”⁴³.

4.2.1.2. Dados obtidos⁴⁴⁴⁵

No que respeita ao aluno P1, a autoavaliação evidenciou um desempenho classificado como *Bom* no critério “clareza e coerência”, *Suficiente* na “correção linguística” e *Bom* na “reflexão pessoal”, não tendo, contudo, registado qualquer comentário sobre o seu processo. A avaliação da professora estagiária revelou alguma discrepância, tendo atribuído *Suficiente* na “clareza e coerência” e *Precisa de ser melhorado* tanto na “correção linguística” como na “reflexão pessoal”. No respetivo *feedback*, salientou que, apesar de o texto apresentar alguma estrutura, os erros dificultam a compreensão global e a reflexão se revela inexistente.

Relativamente à aluna P2, a autoavaliação resultou em *Suficiente* na “clareza e coerência” e na “correção linguística”, bem como em *Bom* na “reflexão pessoal”. No comentário, a própria reconheceu a necessidade de melhorar a componente criativa dos seus textos. A avaliação da professora estagiária divergiu parcialmente, ao considerar o desempenho *Bom* na “clareza e coerência” e *Suficiente* nos restantes critérios. No *feedback*, destacou que, embora o texto apresentasse estrutura, os erros linguísticos

⁴² Cf. Anexo 5: guião da atividade de escrita do 1.º ciclo investigativo em Português.

⁴³ Cf. Anexo 6: rubrica de avaliação e comentário do 1.º ciclo investigativo em Português.

⁴⁴ Cf. Anexo 7: digitalizações dos textos e dos comentários do 1.º ciclo investigativo em Português.

⁴⁵ Cf. Anexo 17: grelhas com as classificações obtidas nos dois ciclos investigativos em Português

prejudicaram a compreensão, a reflexão poderia ter sido mais desenvolvida e verificaram-se algumas repetições.

No caso da aluna P3, a autoavaliação refletiu um desempenho de *Muito bom* na “clareza e coerência” e na “reflexão pessoal”, bem como *Bom* na “correção linguística”. No comentário, a aluna referiu não identificar aspetos a melhorar. A professora estagiária corroborou parcialmente esta percepção, atribuindo *Muito bom* na “clareza e coerência”, mas apenas *Bom* nos outros dois critérios. Sublinhou, ainda, que, apesar de o texto apresentar uma boa estrutura e uma reflexão consistente, seria necessário recorrer a mais conectores discursivos e ter maior atenção aos erros ortográficos. Durante a realização da tarefa, ficou evidenciada a necessidade de precisar de estímulos e chamadas de atenção para se manter atenta e focada na tarefa.

No que se refere à aluna P4, a autoavaliação indicou *Muito bom* na “clareza e coerência” e *Excelente* quer na “correção linguística” quer na “reflexão pessoal”. No comentário, mencionou a necessidade de melhorar a gestão do tempo dedicado à planificação, bem como a tendência para repetições. A avaliação da professora estagiária, por sua vez, foi mais contida, tendo atribuído *Bom* na “clareza e coerência” e *Muito bom* nos restantes critérios. No *feedback*, salientou que, embora os erros fossem reduzidos e a reflexão revelasse envolvimento com o tema, persistiam fragilidades ao nível da organização estrutural e da divisão em parágrafos.

Por fim, relativamente ao aluno P5, a autoavaliação apontou *Muito bom* na “clareza e coerência” e na “correção linguística”, assim como *Bom* na “reflexão pessoal”. No comentário, destacou a necessidade de planificar os textos de forma mais crítica. A professora estagiária, em contrapartida, atribuiu *Excelente* na “clareza e coerência” e na “correção linguística”, bem como *Muito bom* na “reflexão pessoal”. No *feedback*, valorizou a originalidade demonstrada pelo aluno, que, ao optar pela escrita em formato de poema (e cumprindo o limite de palavras), apresentou um texto estruturado, fluído e acompanhado de uma reflexão que evidenciou uma compreensão aprofundada do tema.

4.2.1.1. Interpretação

Quanto aos dados obtidos, foi possível verificar uma discrepância entre as autoavaliações dos alunos e as avaliações da professora estagiária. De forma comparativa, observa-se que, na generalidade, os alunos tendem a atribuir a si próprios classificações mais elevadas do que aquelas que lhes foram conferidas pela professora estagiária, sobretudo nos critérios de “clareza e coerência” e “reflexão pessoal”. Tal tendência sugere uma percepção mais positiva do próprio desempenho, possivelmente associada a um menor distanciamento crítico face ao processo de escrita. Por outro lado, a avaliação da professora estagiária evidencia fragilidades recorrentes, nomeadamente ao nível da correção linguística (com erros que comprometem a compreensão), da estrutura dos textos (uso insuficiente de conectores e divisão em parágrafos) e da reflexão pessoal (que, em vários casos, se mostrou pouco aprofundada).

Verifica-se, contudo, que alguns alunos revelaram consciência crítica nos comentários que acompanharam a autoavaliação, identificando aspetos a melhorar, como a criatividade, a planificação do texto e a tendência para repetições. Tais registos revelam alguma capacidade de autorreflexão, embora tenham subvalorizado o parâmetro da “reflexão pessoal”. Em contraste, outros alunos não evidenciaram, de todo, esta mesma capacidade, não respondendo ao comentário, num caso, ou considerando não haver aspetos passíveis de melhoria, noutro⁴⁶.

4.2.2. Inglês

4.2.2.1. Prática letiva

No caso da turma de Inglês, e ainda no âmbito do Módulo 4 (“*Teens in the Global Era*”), a temática selecionada pela professora estagiária incidiu sobre a Teoria do Efeito Borboleta. A escolha justificou-se pelo facto de se tratar de uma turma da área de

⁴⁶ Estas conclusões estão de acordo com a afirmação de que os alunos não foram, na generalidade, devidamente preparados para realizar uma autoavaliação autêntica, “limitando-se, na maior parte dos casos, a atribuir um valor quantitativo às suas prestações” (Vieira, 2013, p. 119), não sabendo avaliar-se qualitativamente.

Ciências e Tecnologias, cujos alunos revelam particular interesse por conteúdos relacionados com ciência e tecnologia.

Para além das atividades desenvolvidas ao longo da aula, já sistematizadas na Tabela 3, a escrita constituiu, uma vez mais, a etapa final de consolidação das aprendizagens. Assim, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto sobre o seguinte tópico: *“Describe a situation where one small action, decision or event changed your life or the lives of others.”*. Para apoiar a execução da tarefa, foi distribuído um guião que incluía, por um lado, questões orientadoras destinadas a promover a reflexão prévia (designadamente, *“What was the action, decision or event?”*, *“Why was this action, decision or event significant?”*, *“Who were the people involved in this event?”*, *“How did it affect your life or someone else's life?”* e *“What lessons did you learn from this experience?”*) e, por outro, indicações relativas à estrutura das diferentes partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão)⁴⁷.

Por fim, os discentes procederam ao preenchimento da rubrica de autoavaliação (com os seguintes critérios: *“narrative focus and descriptive detail”*, *“writing mechanisms”* e *“personal reflection”*), acrescentando um comentário final em resposta à questão: *“What can you do to improve your text?”*⁴⁸.

4.2.2.2. Dados obtidos⁴⁹⁵⁰

No que respeita à aluna E1, esta autoavaliou-se com *Good* nos critérios de *“narrative focus and descriptive detail”* e de *“writing mechanisms”*, e com *Satisfactory* em *“personal reflection”*. No comentário apresentado, reconheceu a necessidade de escrever com mais frequência, de modo a praticar a língua e desenvolver a sua capacidade reflexiva. Por sua vez, a professora estagiária avaliou-a com *Satisfactory* em *“narrative focus and descriptive detail”* e *“writing mechanisms”*, e com *Needs improvement* em *“personal reflection”*. No respetivo *feedback*, salientou que a aluna

⁴⁷ Cf. Anexo 8: guião da atividade de escrita do 1.º ciclo investigativo em Inglês.

⁴⁸ Cf. Anexo 9: rubrica de avaliação e comentário do 1.º ciclo investigativo em Inglês.

⁴⁹ Cf. Anexo 10: digitalizações dos textos e dos comentários do 1.º ciclo investigativo em Inglês.

⁵⁰ Cf. Anexo 18: grelhas com as classificações obtidas nos dois ciclos investigativos em Inglês.

deveria começar por enriquecer a sua descrição através da utilização dos sentidos (isto é, descrevendo o que viu, ouviu e sentiu), proceder à releitura dos textos para identificar erros ortográficos e, sobretudo, aprofundar a dimensão reflexiva, considerada aquém do esperado.

Relativamente à aluna E2, a nível comportamental, solicitou diversas vezes auxílio à professora estagiária sobre como expressar determinadas ideias. A sua autoavaliação revelou *Satisfactory* em “*narrative focus and descriptive detail*” e “*personal reflection*”, e *Good* em “*writing mechanisms*”, não tendo, contudo, acrescentado qualquer comentário. A avaliação da professora estagiária atribuiu-lhe *Satisfactory* em todos os parâmetros, salientando no *feedback* que a descrição apresentada era vaga, podendo ter sido enriquecida com mais detalhes. Além disso, recomendou a releitura dos textos para deteção de erros e destacou que, apesar de constituir um bom início, a reflexão necessita de ser desenvolvida.

O aluno E3 atribuiu a si próprio a classificação de *Very good* em “*narrative focus and descriptive detail*” e “*personal reflection*”, e de *Good* nos “*writing mechanisms*”. No comentário, reconheceu a importância de ler e escrever mais frequentemente, a fim de ampliar o vocabulário, melhorar a pontuação, corrigir erros gramaticais, refletir mais sobre os assuntos abordados e ainda aperfeiçoar a sua caligrafia. A professora estagiária, por sua vez, avaliou-o com *Excelente* em “*narrative focus and descriptive detail*” e “*writing mechanisms*”, e com *Good* em “*personal reflection*”. No *feedback*, referiu concordar com a necessidade de melhoria da caligrafia, salientou a qualidade da descrição e da estrutura frásica, mas considerou que a reflexão poderia ter sido mais aprofundada.

No caso da aluna E4, a autoavaliação indicou *Good* em “*narrative focus and descriptive detail*”, *Very good* em “*writing mechanisms*” e *Excellent* em “*personal reflection*”. O comentário destacou a necessidade de gerir melhor o tempo disponível para evitar erros gramaticais e de recorrer a uma maior variedade de adjetivos. A avaliação da professora estagiária atribuiu-lhe *Good* em “*narrative focus and descriptive detail*” e *Very good* em “*writing mechanisms*” e “*personal reflection*”. No *feedback*, sublinhou que a descrição conseguira transportar o leitor para o momento narrado (a

nível da reflexão), não apresentava erros relevantes, mas poderia ter alcançado maior profundidade a nível de conteúdo.

Por fim, o aluno E5 autoavaliou-se com *Good* em “*narrative focus and descriptive detail*”, *Very good* em “*writing mechanisms*” e *Excellent* em “*personal reflection*”. No comentário, indicou que pretendia aprofundar o significado e a fluidez da sua escrita. Já a professora estagiária atribuiu-lhe *Very good* em “*narrative focus and descriptive detail*”, *Excellent* em “*writing mechanisms*” e *Very good* em “*personal reflection*”. No *feedback*, destacou a clareza da descrição, a correção gramatical e a boa estrutura textual, considerando ainda que a reflexão apresentada foi crítica, profunda e plenamente adequada à tarefa proposta. Importa ainda referir que, a nível de postura, manifestou um certo desinteresse durante as tarefas (comportamento interpretado como característico da idade e não intencional).

4.2.2.1. Interpretação

Mais uma vez, verificou-se que, quanto aos dados obtidos, houve uma discrepância entre as autoavaliações dos alunos e as avaliações da professora estagiária, sobretudo no que se refere ao critério da “*personal reflection*”. De um modo geral, os alunos tendem a avaliar-se de forma ligeiramente mais favorável do que a apreciação da professora, atribuindo a si próprios classificações superiores às que lhes foram reconhecidas. Tal diferença pode ser interpretada como um reflexo da perceção subjetiva que os alunos têm do seu desempenho, revelando uma consciência parcial das suas fragilidades neste parâmetro⁵¹. Esta situação sugere, ainda, que os alunos possuem maior facilidade em cumprir aspetos formais da escrita (“*writing mechanisms*”) do que em desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, a qual exige uma maior prática de escrita aprofundada⁵².

⁵¹ Cf. nota 46, *supra*.

⁵² Conforme se refere no capítulo dedicado ao enquadramento teórico, tradicionalmente, o ensino da escrita consistia em escrever sobre temas propostos pelo professor, sendo a avaliação feita quase exclusivamente em função da estrutura frásica, ortografia, caligrafia e gramática (Andersen, 2015). A fim de ultrapassar este problema, uma pedagogia eficaz deve, por isso, combinar treino intensivo e programado com a promoção da criatividade e da liberdade de expressão, sendo que esta relação (entre esforço e liberdade) acompanha qualquer processo de aquisição de um saber-fazer (Fonseca, 1994).

Assim, o confronto entre os comentários e o *feedback* da professora estagiária permite concluir que, embora os alunos demonstrem consciência de algumas das suas fragilidades, sobretudo a nível gramatical e de vocabulário, ainda tendem a subvalorizar a dimensão da reflexão. Tal resultado reforça a importância de continuar a promover atividades que estimulem a escrita crítica, de forma a desenvolver não apenas a proficiência linguística, mas também a competência reflexiva.

4.3. Ciclo dois de investigação-ação

O segundo ciclo de investigação teve lugar aproximadamente dois meses após o primeiro. Tal intervalo justificou-se pelo facto de, além das turmas diretamente envolvidas no projeto, as segundas supervisões terem sido realizadas com grupos de alunos distintos, pertencentes a outros ciclos de ensino (nomeadamente, a turma do 7.º E, na disciplina de Inglês, e a do 12.º D, na disciplina de Português). Este segundo ciclo consistiu na reprodução da atividade desenvolvida no primeiro, embora tenham sido introduzidas as modificações consideradas pertinentes com base na análise dos dados anteriormente recolhidos. Em virtude desse distanciamento temporal, solicitou-se aos alunos que relembassem as atividades realizadas nos ciclos anteriores (zero e um) durante a semana que antecedeu estas aulas.

Assim, procedeu-se à implementação de uma nova atividade de escrita orientada, acompanhada por um guião que, para além de assegurar a organização coerente e coesa do texto, integrava uma lista de vocabulário e de expressões úteis⁵³. Tal recurso visava apoiar, por um lado, os alunos capazes de refletir de forma crítica e aprofundada, mas que revelavam dificuldades em exprimir-se adequadamente, e, por outro, aqueles que

⁵³ Conforme referido no capítulo dedicado ao enquadramento teórico (cf. capítulo 2.2.), os guiões de escrita constituem estruturas de apoio que fornecem aos alunos um esqueleto textual, permitindo-lhes concentrar-se no conteúdo da mensagem, em vez de se dispersarem na forma. Estes guiões incorporam palavras-chave, conectores e marcadores de discurso, contribuindo para a organização do texto (Wray & Lewis, 1996). No primeiro ciclo investigativo, os guiões utilizados privilegiavam a forma em detrimento do conteúdo. Em contrapartida, no segundo ciclo, foram reformulados de modo a reforçar a função de apoio à escrita, permitindo uma articulação mais equilibrada entre forma e conteúdo, conforme a análise dos dados previamente recolhidos.

apresentavam maiores constrangimentos no exercício da reflexão, fornecendo-lhes pistas que pudessem facilitar a elaboração do raciocínio.

Paralelamente, foi disponibilizada uma rubrica distinta, desta vez de heteroavaliação, que requeria que os discentes lessem, corrigissem e avaliassem, de forma anónima na medida do possível, um dos textos dos colegas, acrescentando ainda um comentário avaliativo. Importa salientar que este comentário se centrava exclusivamente no critério da “reflexão pessoal”/“*personal reflection*”, dado que, no ciclo anterior, a atenção dos alunos se concentrou excessivamente no parâmetro da “correção linguística”/“*writing mechanisms*”, reforçando a perceção redutora de que “escreve bem quem escreve sem erros”. Os dados foram, novamente, digitalizados e registados numa grelha.

Por fim, a professora estagiária voltou a fornecer *feedback* de natureza quantitativa e qualitativa, consolidando, assim, o processo avaliativo.

4.3.1. Português

4.3.1.1. Prática letiva

Na sequência didática dedicada ao estudo do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, para além das estratégias já sistematizadas na Tabela 3, a atividade de escrita assumiu, como seria expectável, um papel central no desenvolvimento deste processo investigativo.

Considerando a análise detalhada e crítica realizada, ao longo das aulas, relativamente à personagem do Fidalgo (a qual suscitou uma reflexão sobre a valorização excessiva da aparência e do estatuto social em detrimento dos princípios éticos e da justiça), tornou-se evidente a pertinência de propor um exercício de escrita centrado nessa problemática. Com efeito, a personagem acreditava que o título nobiliárquico e a ostentação seriam suficientes para garantir a salvação, ignorando o facto de ter sido um tirano que explorara os mais desfavorecidos em vida. Neste

contexto, a professora estagiária definiu como tema do texto reflexivo “A aparência, o poder e a verdadeira justiça”⁵⁴.

Para apoiar a produção textual, o guião incluía não apenas a estrutura esperada, mas também um conjunto de vocábulos e expressões suscetíveis de enriquecer a escrita dos alunos. Paralelamente, a rubrica de heteroavaliação manteve os critérios previamente estabelecidos, isto é, “clareza e coerência”, “correção linguística” e “reflexão pessoal”. Contudo, o comentário solicitado sofreu uma alteração quanto ao seu enfoque, passando a incidir exclusivamente sobre a dimensão reflexiva, mediante a questão orientadora: “O que pode o teu colega fazer para melhorar a sua reflexão sobre os temas, de modo a utilizar uma linguagem que capte a atenção do leitor sobre o assunto?”⁵⁵.

4.3.1.2. Dados obtidos⁵⁶⁵⁷

Em relação ao aluno P1, a heteroavaliação atribuiu a classificação de *Bom* em todos os parâmetros avaliados (“clareza e coerência”, “correção linguística” e “reflexão pessoal”). No respetivo comentário, foi salientada a necessidade de melhorar o uso da pontuação, nomeadamente no que respeita à colocação incorreta de vírgulas ou ao seu esquecimento. Por sua vez, a professora estagiária avaliou o desempenho como *Bom* em “clareza e coerência” e *Suficiente* tanto na “correção linguística” como na “reflexão pessoal”. No seu *feedback*, destacou a melhoria da estrutura do texto, que passou a contemplar as três partes solicitadas, mas apontou a persistência de diversos erros gramaticais, ortográficos e de pontuação, bem como a simplicidade e pouco desenvolvimento da reflexão. Ainda assim, foram incorporadas expressões constantes do guião e da lista de vocabulário, tais como “No *Auto da Barca do Inferno*, o Fidalgo acredita que (...)”, na introdução, e “Em suma (...)”, na conclusão. A nível

⁵⁴ Cf. Anexo 11: guião da atividade de escrita do 2.º ciclo investigativo em Português.

⁵⁵ Cf. Anexo 12: rubrica de avaliação e comentário do 2.º ciclo investigativo em Português.

⁵⁶ Cf. Anexo 13: digitalizações dos textos e dos comentários do 2.º ciclo investigativo em Português.

⁵⁷ Cf. Anexo 17: grelhas com as classificações obtidas nos dois ciclos investigativos em Português.

comportamental, houve uma mudança significativa, demonstrando um maior interesse pela tarefa.

Relativamente à aluna P2, a heteroavaliação resultou na atribuição de *Muito Bom* em “clareza e coerência” e “correção linguística”, e de *Excelente* na “reflexão pessoal”. O comentário destacou, contudo, a necessidade de desenvolver mais profundamente os assuntos abordados. Já a avaliação da professora estagiária foi mais elevada, considerando o desempenho *Excelente* em “clareza e coerência” e “correção linguística”, e *Muito Bom* em “reflexão pessoal”. O *feedback* sublinhou uma melhoria exponencial em todos os parâmetros relativamente ao texto anterior, congratulando a aluna pelo progresso. Foram também utilizadas expressões do guião e da lista de vocabulário, tais como “No *Auto da Barca do Inferno*, o Fidalgo acredita que (...)”, na introdução, “por exemplo”, para introduzir exemplos, e “O que aprendi com esta personagem é que (...)”, na conclusão. A sua atitude empenhada destacou-se pela positiva e foi perceptível a vontade em melhorar na realização do seu texto.

No caso da aluna P3, a heteroavaliação atribuiu *Suficiente* em “clareza e coerência” e em “reflexão pessoal”, e *Excelente* na “correção linguística”. O comentário referiu que a reflexão poderia ter sido mais desenvolvida e incluiu um juízo de valor relativamente a alguns argumentos apresentados, aspeto não contemplado nos critérios da professora estagiária, que apenas solicitava a reflexão. Foi ainda recomendado maior dinamismo na elaboração das ideias. A avaliação da professora estagiária resultou em *Bom* para “clareza e coerência” e “reflexão pessoal”, e em *Muito Bom* para “correção linguística”. O *feedback* salientou que o texto apresenta uma estrutura identificável, embora com algumas quebras de ligação entre ideias; contém poucos erros gramaticais, ortográficos e de pontuação; e evidencia uma reflexão presente, ainda que pouco aprofundada. Foram empregues expressões da lista do guião, como “Na sociedade atual, ainda se verifica que (...)”, na introdução, e “Acredito que (...)”, para expressar a sua opinião. Durante a realização da atividade, foi registado que a aluna se distrai facilmente, mas estava empenhada.

No que concerne à aluna P4, a heteroavaliação classificou o desempenho como *Muito Bom* em “clareza e coerência” e “correção linguística”, e *Excelente* na “reflexão pessoal”.

O comentário destacou a boa apresentação das ideias e a clareza dos argumentos, ainda que, por vezes, não tenham sido devidamente compreendidos por quem avaliou. Foi igualmente reconhecida a adequação lexical, concluindo-se que o texto se encontrava “muito bom”. A avaliação da professora estagiária atribuiu *Muito Bom* a “clareza e coerência”, e *Excelente* tanto em “correção linguística” como em “reflexão pessoal”. O *feedback* apontou a ausência de erros gramaticais, ortográficos ou de pontuação, bem como a profundidade e consistência da reflexão. Contudo, recomendou-se maior atenção à estrutura textual e à organização dos parágrafos. Foi registada apenas a utilização de uma expressão do guião e da lista de vocabulário: “Por outro lado (...)”, empregue na organização do discurso.

Por fim, relativamente ao aluno P5, a heteroavaliação resultou em *Muito Bom* nos critérios “clareza e coerência” e “reflexão pessoal”, e *Excelente* na “correção linguística”. No comentário, foi referido que o texto se encontrava bem escrito, claro e coerente, sem erros detetados, ainda que, por vezes, a proximidade excessiva entre palavras dificultasse a leitura. A professora estagiária atribuiu *Muito Bom* na “clareza e coerência” e *Excelente* nos restantes parâmetros. O *feedback* destacou a profundidade, criticidade e consistência da reflexão, a ausência de erros, o uso adequado da pontuação e a pertinência do vocabulário. O único aspeto a necessitar de maior atenção foi a estrutura, já que, embora a divisão fosse lógica, apresentava falhas pontuais nas transições entre partes. Neste caso, não foram utilizadas expressões da lista de vocabulário disponibilizada.

4.3.1.1. Interpretação

Da análise comparativa entre as heteroavaliações e as avaliações da professora estagiária, constata-se que há discrepâncias e oscilações, variando em sentido favorável ou desfavorável por critério e por aluno.

No parâmetro “clareza e coerência”, a docente atribuiu classificações iguais ou superiores às das heteroavaliações (por exemplo, são iguais em referência aos alunos P1, P4 e P5, e superiores nos alunos P2 e P3). Em relação à “correção linguística”, as heteroavaliações foram superiores nos alunos P1 e P3, enquanto a docente reconheceu

um desempenho superior nos alunos P2 e P4, havendo igualdade no caso do aluno P5. No que respeita à “reflexão pessoal”, também se observa oscilação: a avaliação da docente foi mais exigente nos casos dos alunos P1 e P2, mais favorável nos alunos P3 e P5 e coincidente quanto ao texto da aluna P4.

Verifica-se igualmente que, nas heteroavaliações, os comentários se concentram sobretudo em aspetos mais superficiais, como a presença de erros pontuais ou a clareza das ideias, enquanto a professora estagiária valoriza dimensões mais abrangentes, nomeadamente a organização textual, a articulação entre ideias, a qualidade e profundidade da reflexão, bem como a adequação do vocabulário presente no guião.

4.3.2. Inglês

4.3.2.1. Prática letiva

Nas últimas aulas de Inglês lecionadas à turma do 10.º H, os conteúdos abordados tiveram de articular-se com os módulos 2 e 3 (“*Technological World and Communication*”). Assim, a professora estagiária definiu, em primeiro lugar, que duas sessões se centrariam na problemática do uso do telemóvel por parte dos alunos (uma vez que estes já tinham refletido, com a professora titular, sobre o impacto das tecnologias e dos smartphones em geral) e, em segundo lugar, no tema das “*Fake News*”. Após esta delimitação, tornou-se necessário decidir em qual dos blocos seria oportuno implementar as atividades associadas ao processo de investigação-ação, nomeadamente a atividade de escrita.

Importa referir que, à data, a série *Adolescence* tinha estreado na plataforma *Netflix* há cerca de quinze dias e que o Primeiro-Ministro britânico tinha levado a questão da sua exibição ao Parlamento, a fim de torná-la obrigatória nas escolas (o que efetivamente veio a concretizar-se), em virtude das temáticas abordadas, tais como: a violência na adolescência, o *bullying*, a misoginia, a misandria, entre outras. Considerando a pertinência e atualidade do tema, a professora estagiária decidiu que este seria o ponto de partida mais adequado para o desenvolvimento das suas aulas – “*the influence of smartphones and social media in misogynistic ideals*”.

Para além das atividades elencadas na Tabela 3, atribuiu-se particular relevância à elaboração de um texto orientado pelas seguintes questões: *“How do smartphones and social media impact teenagers’ lives?”* e *“Should we do more to fight misogyny online?”*. Desse modo, após a discussão e análise das problemáticas acima enunciadas, os alunos foram convidados a refletir criticamente e a produzir um texto escrito⁵⁸.

Numa fase subsequente, os textos foram objeto de revisão e avaliação pelos pares, com recurso a uma rubrica composta por três critérios (*“content and argumentation”*⁵⁹, *“writing mechanisms”* e *“personal reflection”*), sendo ainda solicitado aos alunos que acrescentassem um comentário relativamente à questão *“What can your colleague do to improve his/her reflection on topics, so that he/she uses language that captures the reader’s attention on the matter?”*⁶⁰.

4.3.2.2. Dados obtidos^{61,62}

A heteroavaliação da aluna E1 indicou um desempenho classificado como *Good* nos critérios *“content and argumentation”* e *“writing mechanisms”*, e como *Satisfactory* em *“personal reflection”*. O comentário associado sublinhou que o texto poderia ter estabelecido mais conexões com outros tópicos e apresentado uma melhor estrutura frásica. Contudo, foi considerado, em termos globais, um bom trabalho. Por sua vez, a avaliação da professora estagiária atribuiu a classificação de *Satisfactory* em todos os parâmetros, destacando, no *feedback*, que a reflexão apresentada era demasiado genérica e pouco detalhada. Foi igualmente salientada a presença de erros gramaticais frequentes que prejudicaram a compreensão, bem como a limitação e repetição do

⁵⁸ Cf. Anexo 14: guião da atividade de escrita do 2.º ciclo investigativo em Inglês.

⁵⁹ Ao contrário das rubricas de avaliação elaboradas para a disciplina de Português, as duas concebidas para a disciplina de Inglês não apresentaram o mesmo critério inicial. Tal diferença decorreu da natureza distinta dos textos produzidos em cada ciclo investigativo. Com efeito, no primeiro ciclo, os alunos desenvolveram um texto de carácter descritivo, pelo que o critério adotado foi designado como *“narrative focus and descriptive detail”*. Já no segundo ciclo, a tarefa consistiu na produção de um texto de opinião, motivo pelo qual o critério inicial se passou a denominar *“content and argumentation”*. Importa, contudo, salientar que, apesar da variação terminológica, ambos os critérios se centravam fundamentalmente na dimensão do conteúdo textual.

⁶⁰ Cf. Anexo 15: rubrica de avaliação e comentário do 2.º ciclo investigativo em Inglês.

⁶¹ Cf. Anexo 16: digitalizações dos textos e dos comentários do 2.º ciclo investigativo em Inglês.

⁶² Cf. Anexo 18: grelhas com as classificações obtidas nos dois ciclos investigativos em Inglês.

vocabulário utilizado. Observou-se ainda a incorporação de apenas uma expressão retirada do guião e da lista de vocabulário fornecida, designadamente “*In conclusion, (...)*”, na conclusão.

Relativamente à aluna E2, a heteroavaliação atribuiu a classificação de *Good* em “*content and argumentation*”, *Satisfactory* em “*writing mechanisms*” e *Very good* em “*personal reflection*”. No comentário, recomendou-se a melhoria da correção gramatical, uma vez que alguns erros afetaram a compreensão, bem como o desenvolvimento mais consistente dos argumentos e a ampliação da conexão com experiências pessoais, mediante o uso do vocabulário trabalhado em aula. O comentário concluiu que, de forma geral, se tratava de um bom texto. A professora estagiária corroborou esta avaliação, atribuindo igualmente *Good* no “*content and argumentation*”, *Satisfactory* em “*writing mechanisms*” e *Very good* em “*personal reflection*”. No *feedback*, realçou-se a evolução significativa da reflexão pessoal, caracterizada por conexões sólidas com experiências próprias e observadas, revelando profundidade e originalidade. Foram também assinalados progressos ao nível do conteúdo, da clareza expositiva e da exemplificação, salientando-se o uso adequado de vocabulário e a ocorrência de erros que, embora presentes, não comprometeram a compreensão global. Constataram-se, ainda, expressões adaptadas do guião e da lista de vocabulário fornecida, como “*Social media has reshaped the way we (...)*”, na introdução, e “*It is difficult and frustrating to see and understand how (...)*” (de “*It is frustrating to see how (...)*”), para a formulação das conclusões.

No caso do aluno E3, a heteroavaliação registou a classificação de *Satisfactory* em “*content and argumentation*” e “*personal reflection*”, e de *Good* em “*writing mechanisms*”. O comentário destacou a necessidade de maior criatividade na exposição dos argumentos, bem como de maior clareza lexical, de forma a favorecer a legibilidade do texto. No que respeita à reflexão pessoal, foi apontada a falta de clareza de um exemplo (relativo ao *TikTok*), embora os restantes exemplos fossem considerados interessantes e criativos, podendo, no entanto, ter sido mais desenvolvidos. Em contraste, a professora estagiária avaliou o texto como *Excellent* em “*content and argumentation*” e “*writing mechanisms*”, e *Very good* em “*personal reflection*”. O

feedback sublinhou a estrutura clara, a presença de múltiplos exemplos, a profundidade da análise e a inexistência de erros de pontuação, ortografia ou estrutura frásica que prejudicassem a compreensão. Foi ainda destacada a pertinência da reflexão pessoal, pela ligação explícita à experiência do aluno. Verificou-se o uso de expressões retiradas do guião e da lista de vocabulário, como “(...) *social media has reshaped the way we (...)*” e “*The pressure to be “perfect” online often leads to (...)*”, na introdução, “*It is unacceptable that (...)*” e “*Sadly, many people still believe that (...)*”, na apresentação da opinião.

No que se refere à aluna E4, a heteroavaliação classificou o desempenho como *Good* em “*content and argumentation*”, *Very good* em “*writing mechanisms*” e *Excellent* em “*personal reflection*”. O comentário apontou a boa estruturação do texto e a capacidade de relacionar o tema com exemplos da vida real, recomendando apenas que estes fossem mais desenvolvidos. A avaliação da professora estagiária atribuiu *Excellent* em “*content and argumentation*” e “*personal reflection*”, e *Very good* em “*writing mechanisms*”. O *feedback* evidenciou a ausência de erros gramaticais, ortográficos ou de pontuação que prejudicassem a compreensão, bem como a adequação e diversidade do vocabulário utilizado. A reflexão foi considerada profunda, crítica e bem fundamentada, com exemplos claros. Observou-se ainda o recurso a expressões provenientes do guião e da lista de vocabulário fornecida, como “*Social media has reshaped the way we (...)*”, na introdução, e “*Ultimately (...)*”, para a formulação de conclusões.

Por fim, o aluno E5 obteve, na heteroavaliação, a classificação de *Excellent* em todos os critérios. O comentário destacou a utilização de estruturas frásicas variadas, a inexistência de erros gramaticais, bem como a pertinência e qualidade dos exemplos apresentados, que sustentaram eficazmente a sua opinião e culminaram numa conclusão considerada exemplar. A professora estagiária confirmou esta avaliação, atribuindo igualmente *Excellent* em todas as dimensões, e reforçando a apreciação de uma reflexão profunda, crítica e bem fundamentada. Sublinhou ainda a ausência de erros comprometedores, o uso adequado da pontuação e a diversidade lexical. Foram identificadas expressões retiradas do guião e da lista de vocabulário fornecida, tais como

“One of the biggest dangers of social media is (...)”, na introdução, e “The constant exposure to (...)”, para explicitar a influência das redes sociais e dos telemóveis. Além disso, a nível comportamental, neste ciclo mostrou um elevado empenho, sendo que tal atitude foi elogiada pela professora estagiária, ao que respondeu entusiasticamente “this is a very interesting matter”.

4.3.2.3. Interpretação

Da análise comparativa entre as heteroavaliações e as avaliações da professora estagiária, constata-se que há oscilações, sobretudo em relação aos alunos E1 e E3. Quanto à aluna E1, a docente atribuiu classificações inferiores nos parâmetros *“content and argumentation”* e *“writing mechanisms”*, o que evidencia fragilidades ao nível da clareza e da correção linguística, havendo igualdade no parâmetro *“personal reflection”*. Já em relação ao aluno E3, as classificações da docente foram marcadamente superiores em todos os critérios, destacando sobretudo aspetos positivos (ao contrário do comentário na heteroavaliação).

Em contrapartida, nos casos dos alunos E2, E4 e E5, a avaliação da professora estagiária mostrou-se relativamente próxima da heteroavaliação, ainda que mais detalhada e fundamentada. Nestes, a docente reconheceu melhorias significativas (como no caso da aluna E2), valorizou a consistência entre clareza, correção linguística e reflexão (caso da aluna E4) e confirmou a excelência global do desempenho (caso do aluno E5).

No que concerne os comentários das heteroavaliações, revelaram-se de carácter mais geral, salientando sobretudo aspetos ligados à clareza da expressão, à necessidade de maior organização textual e à relevância da reflexão pessoal (sendo que era pretendido uma análise mais detalhada deste último aspeto). Ainda que identifiquem alguns problemas, tendem a ser menos incisivos e, por vezes, mais indulgentes, evidenciando uma tendência para valorizar o esforço e a globalidade do texto em detrimento da análise criteriosa dos seus elementos constitutivos. Por outro lado, os comentários da professora estagiária não apenas apontam as fragilidades de forma clara e fundamentada (erros gramaticais, limitações vocabulares, falta de profundidade

reflexiva), como também destacam os aspetos positivos, nomeadamente a originalidade das ideias, a adequação lexical e a capacidade de estruturar o discurso de forma clara e coerente.

4.4. Análise e interpretação dos inquéritos por questionário

A aplicação de um inquérito por questionário, no final do ano letivo, foi imprescindível, uma vez que permitiu recolher informação essencial, como a perceção dos alunos relativamente às atividades implementadas durante as aulas, e averiguar em que medida estas contribuíram para atingir os objetivos definidos para o estudo⁶³. Assim, as questões incidiram sobre a relevância dos guiões, das rubricas de avaliação e do *feedback* disponibilizado pela professora estagiária, enquanto contributos para o desenvolvimento da reflexão pessoal e para a melhoria do desempenho escrito dos alunos (Cf. Anexos 20 e 21: questionários aplicados às turmas de Português e Inglês).

A primeira questão dizia respeito à perceção da utilidade dos guiões de escrita, ou seja, se contribuíram para a organização das ideias e para o desenvolvimento de textos mais claros. Os dados (Cf. Gráficos 4 e 5) revelam uma valorização generalizada dos guiões de escrita em ambas as turmas, ainda que com maior expressividade na disciplina de Inglês, onde se regista uma percentagem mais elevada de respostas no nível de concordância máxima (60,7% dos alunos indicaram “Concordar fortemente”, 35,7% selecionaram “4”⁶⁴ e apenas 3,6% assumiram uma posição de neutralidade). Esta diferença poderá estar associada à perceção dos alunos de que, numa língua estrangeira, os guiões assumem um papel mais relevante como suporte à organização discursiva, funcionando como facilitadores da expressão escrita⁶⁵. Já na disciplina de

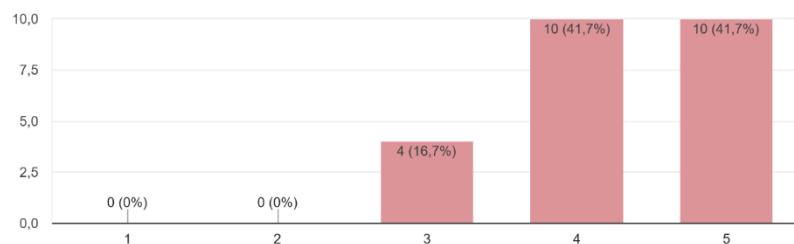
⁶³ Importa salientar que, apesar de ter sido solicitado a todos os alunos que respondessem ao questionário, em Português foram obtidas 24 respostas (num total de 28 alunos) e, em Inglês, 28 respostas (num total de 30 alunos). Esta discrepância resultou da ausência de alguns alunos nos dias em que os questionários foram aplicados.

⁶⁴ Apesar de se tratar de uma escala do tipo Likert, em que o valor 1 correspondia a “Discordo fortemente” e o valor 5 a “Concordo fortemente”, os valores intermédios foram explicados aos alunos, sendo apresentados apenas os números (2 – “Discordo”; 3 – “Nem concordo nem discordo”; 4 – “Concordo”).

⁶⁵ Conforme referido no capítulo dedicado ao enquadramento teórico (cf. capítulo 2.2.), a introdução de um apoio estruturado (ainda que não restritivo, dado que não se pretende uma abordagem meramente

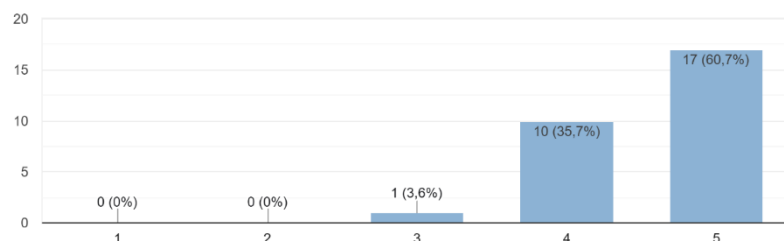
Português, embora também se evidencie uma avaliação positiva, a maior proporção de respostas neutras sugere que alguns alunos podem sentir menor necessidade deste tipo de apoio na sua língua materna (41,7% dos alunos afirmaram “Concordar fortemente”, outros 41,7% “Concordar”, enquanto 16,7% se posicionaram de forma neutra).

Gráfico 4 – Resultados relativos à 1.ª questão do questionário, na turma de Português



Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 9.º D)

Gráfico 5 – Resultados relativos à 1.ª questão do questionário, na turma de Inglês



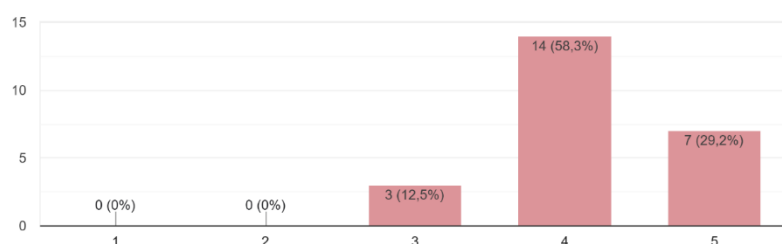
Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 10.º H)

A segunda questão incidia sobre a perceção dos alunos relativamente às rubricas de avaliação, isto é, com a afirmação de que estas contribuíram para uma compreensão mais clara das expectativas associadas aos três critérios avaliados: conteúdo, correção linguística e reflexão pessoal. Os resultados (Cf. Gráficos 6 e 7) permitem concluir que, em ambas as turmas, as rubricas foram amplamente valorizadas pelos alunos como instrumento de clarificação dos critérios de avaliação, embora se verifique maior unanimidade na turma de Inglês (64,3% dos alunos afirmaram “Concordar fortemente”

tradicional da escrita), antes da realização da tarefa, permite um desenvolvimento mais aprofundado dos textos produzidos, principalmente na aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira.

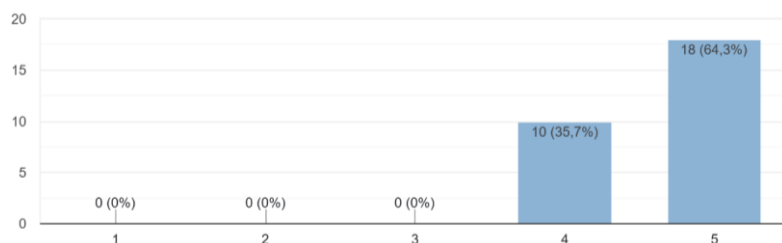
e 35,7% “Concordar” com a mesma proposição). Na turma de Português, ainda que predomine a concordância (29,2% dos participantes declararam “Concordar fortemente” e 58,3% “Concordar”), uma pequena percentagem de respostas neutras sugere a existência de alguns alunos que não perceberam de forma tão clara a utilidade das rubricas (12,5%). Assim, pode-se inferir que o impacto das rubricas foi positivo em geral, mas com efeitos mais consistentes e uniformes na disciplina de Inglês.

Gráfico 6 – Resultados relativos à 2.ª questão do questionário, na turma de Português



Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 9.º D)

Gráfico 7 – Resultados relativos à 2.ª questão do questionário, na turma de Inglês

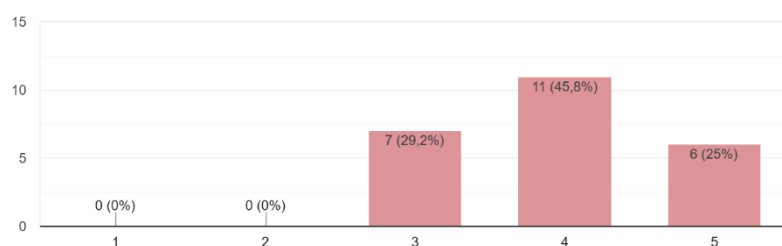


Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 10.º H)

A terceira questão tinha que ver com a autoavaliação e se esta promoveu a reflexão crítica acerca da produção escrita. A comparação entre as duas turmas revela diferenças significativas na perceção da autoavaliação como promotora de reflexão crítica. Enquanto, na turma de Português, os resultados se distribuem de forma mais equilibrada, evidenciando alguma hesitação quanto à eficácia dessa prática (25% dos alunos afirmaram “Concordar fortemente”, 45,8% declararam “Concordar” e 29,2% optaram por “Não concordar nem discordar”), na turma de Inglês observa-se uma tendência clara de valorização, com uma larga maioria a manifestar concordância forte

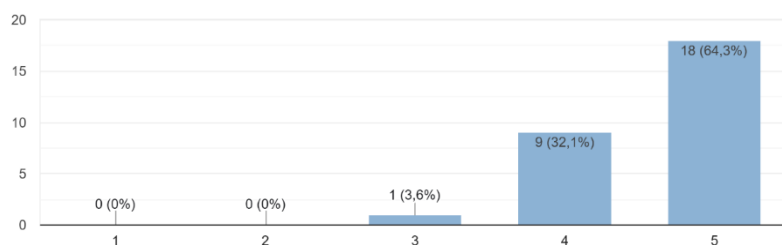
(64,3% assinalou “Concordar fortemente”, 32,1% indicou “Concordar” e apenas 3,6% escolheu “Não concordar nem discordar”) (Cf. Gráficos 8 e 9). Estes resultados sugerem que, no contexto da disciplina de Inglês, a autoavaliação foi percebida de forma mais positiva, o que poderá estar relacionado com fatores como a natureza das atividades propostas, a predisposição dos alunos para este tipo de prática ou ainda a forma como o processo foi conduzido pela professora estagiária.

Gráfico 8 – Resultados relativos à 3.ª questão do questionário, na turma de Português



Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 9.º D)

Gráfico 9 – Resultados relativos à 3.ª questão do questionário, na turma de Inglês

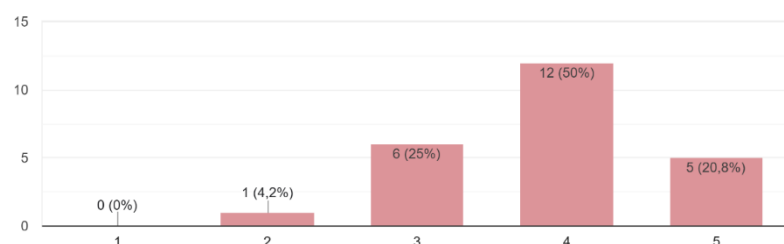


Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 10.º H)

A quarta questão relacionava-se com a heteroavaliação, procurando aferir se esta contribuiu para o reconhecimento de diferentes perspetivas e formas de abordar os assuntos, por meio da análise dos textos produzidos pelos colegas. Os resultados evidenciam uma diferença significativa entre as duas turmas (Cf. Gráficos 10 e 11). Enquanto, na disciplina de Português, a maioria dos alunos revelou apenas concordância moderada (constatou-se que 20,8% dos alunos afirmaram “Concordar fortemente”, 50% “Concordar”, 25% “Não concordar nem discordar” e 4,2% “Discordar”), na de Inglês a tendência foi claramente mais expressiva, com mais de metade dos discentes a manifestar concordância forte relativamente ao impacto da heteroavaliação (a maioria,

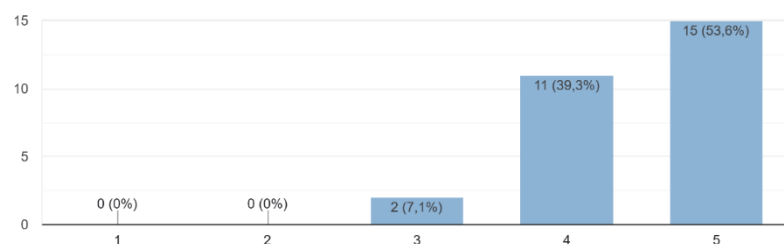
53,6%, declarou “Concordar fortemente”, 39,3% “Concordar” e 7,1% “Não concordar nem discordar”). Tal discrepância poderá indicar que os alunos de Inglês se mostraram mais recetivos a este tipo de prática, possivelmente por a considerarem mais útil para ampliar a compreensão de diferentes formas de expressão e construção textual.

Gráfico 10 – Resultados relativos à 4.ª questão do questionário, na turma de Português



Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 9.º D)

Gráfico 11 – Resultados relativos à 4.ª questão do questionário, na turma de Inglês

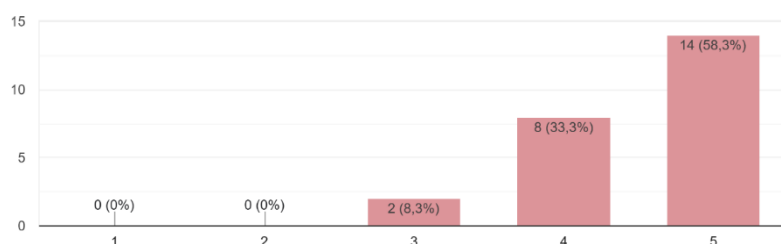


Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 10.º H)

A quinta questão incidia sobre a forma como os alunos acolheram o *feedback* fornecido pela professora estagiária e se este foi percecionado como um contributo para o desenvolvimento das competências de escrita e de reflexão. Os resultados evidenciam uma perceção globalmente positiva do *feedback*, embora com diferenças entre as turmas (Cf. Gráficos 12 e 13). Na disciplina de Inglês, a unanimidade de respostas positivas e a predominância clara do “Concordar fortemente” sugerem que os alunos atribuíram elevado valor às observações recebidas, reconhecendo nelas um papel relevante para o aperfeiçoamento da escrita e da reflexão (82,1% dos alunos assinalaram “Concordar fortemente” e 17,9% “Concordar”). Já na disciplina de Português, apesar de também se verificar uma tendência maioritariamente favorável

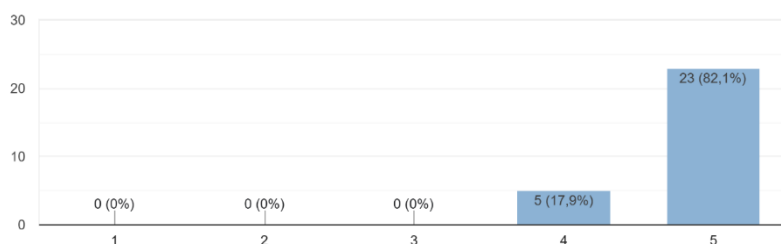
(58,3% dos alunos indicaram “Concordar fortemente” e 33,3% afirmaram “Concordar”), a presença de respostas neutras (8,3%) indica que alguns alunos poderão não ter experienciado de forma tão clara a utilidade do *feedback*.

Gráfico 12 – Resultados relativos à 5.ª questão do questionário, na turma de Português



Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 9.º D)

Gráfico 13 – Resultados relativos à 5.ª questão do questionário, na turma de Inglês



Fonte: *Google Forms* (questionário respondido pelo 10.º H)

Por último, a sexta questão – a única de resposta aberta incluída no questionário – teve como objetivo averiguar a perceção dos alunos relativamente às atividades de escrita, solicitando-lhes que avaliassem o impacto dessas práticas no seu processo de aprendizagem da língua.

No que respeita à disciplina de Inglês, todas as respostas evidenciaram uma perceção positiva do contributo das atividades de escrita para a aprendizagem, como se observa nos seguintes exemplos:

- “As atividades feitas fizeram me desenvolver muito a minha criatividade, o meu vocabulário e as minhas dificuldades na escrita. A auto e heteroavaliação fez me refletir criticamente nos aspetos que tenho de melhorar e a ajuda da professora também me ajudou muito. Gostei muito da carta que escrevemos porque pude

refletir, para além de estar a treinar na escrita. E gostei muito dos temas abordados e da forma como foram lecionados.”

- “Durante este ano letivo, acho que tive um avanço na aprendizagem do meu inglês, especialmente no domínio da escrita, oral e de pensar criticamente. As várias atividades que realizei ajudaram-me a refletir sobre questões atuais e pessoais. A carta escrita para o "meu eu do futuro" fez com que eu pensasse sobre os objetivos e expectativas para o meu futuro. A escrita sobre um acontecimento marcante na minha vida permitiu-me melhorar a minha escrita mais pessoal. Por último, o texto que discute ideais misóginos incentivou-me a pesquisar e utilizar um vocabulário mais específico o que foi essencial para melhorar minha escrita, esta foi do meu ponto de vista a mais exigente. As autoavaliações e avaliações de colegas também tiveram um papel muito importante na minha opinião visto que me ajudaram a identificar os meus erros e a progredir em projetos e avaliações futuras. Para concluir, estas atividades foram muito importantes para o meu progresso tanto no desenvolvimento da língua com pessoal.”
- “Neste ano letivo sinto que evolui muito na aprendizagem, tendo um vocabulário muito mais amplo, falar mais fluentemente e conseguir escrever melhor do que no início deste ano letivo. Grande parte desta evolução veio das atividades feitas na aula como por exemplo as fichas em grupo e os textos que precisei de escrever, estas atividades melhoraram a minha aprendizagem da língua, sendo escrita quanto oral de uma forma muito significativa.”
- “A minha evolução tem sempre sido em crescendo, melhorando o meu vocabulário a forma como escrevo. Com as atividades acabei por expandir e acabei por saber melhor organizar as ideias quando escrevo. A autoavaliação assim como a heteroavaliação permitiram-me melhorar o meu pensamento crítico.”
- “Eu considero que as atividades contribuíram muito para uma evolução em inglês, principalmente no domínio da escrita, relacionando esse domínio com

temas com os quais estava familiarizado. Com os textos que escrevi e com a avaliação dos meus colegas e da professora estagiária consegui ter uma melhor noção do que deveria melhorar, contribuindo para uma evolução no geral.”

- “As atividades com a professora estagiária, como a escrita de uma carta para o futuro incentivou-nos a pensar mais no que vai acontecer, e ao mesmo tempo praticando uma língua nova.”
- “Ao longo deste ano letivo, evoluí bastante em inglês graças às aulas da professora estagiária, que foram sempre dinâmicas, claras e motivadoras.”

Relativamente à disciplina de Português, apenas uma resposta apresentou uma apreciação neutra, conforme se transcreve: “para mim, não mudou muita coisa”. Todas as restantes manifestaram uma avaliação positiva, como ilustram as seguintes declarações:

- “Ao longo deste ano letivo sinto que desenvolvi significativamente as minhas capacidades e desempenho na escrita com as diferentes ferramentas de trabalho disponibilizadas, o que me ajudou a refletir sobre o meu trabalho e como melhorar.”
- “Durante este ano letivo, as minhas capacidades no domínio da escrita, evoluíram em grande parte. Com todas as tarefas, feedbacks e avaliações, senti um grande desenvolvimento nesta área.”
- “Ao longo deste ano, evoluí bastante na escrita em português. Os guiões ajudaram-me a organizar melhor as ideias. A autoavaliação e o feedback da professora ajudaram-me a crescer e a escrever com mais confiança.”
- “As atividades realizadas contribuíram para a minha evolução pois permitiram-me treinar a constituição de textos, entender melhor o que é esperado de mim.”
- “Eu penso que consegui melhorar a minha escrita porque nos anos anteriores não tinha ideias para escrever os textos.”

- “A correção dos meus textos pela professora ajudou-me a perceber os meus erros e evoluir a minha escrita.”
- “A minha evolução foi muito boa, e as tarefas ajudaram-me muito.”

Assim, os dados obtidos revelam uma percepção tendencialmente favorável dos alunos relativamente às atividades executadas, tanto em Português como em Inglês. Embora tenha sido registada uma resposta neutra no caso do Português, esta constitui uma exceção, uma vez que a esmagadora maioria das opiniões foi positiva. Já em Inglês, a unanimidade das respostas demonstra não apenas a valorização destas atividades, mas também a consciência clara do seu impacto na aprendizagem.

Desse modo, os testemunhos recolhidos revelam que os alunos passaram a encarar a escrita como um processo contínuo de aprendizagem. As referências frequentes à importância da autoavaliação e da heteroavaliação demonstram a interiorização da escrita enquanto prática processual, contínua e reflexiva. Este resultado confirma as perspetivas de Flower e Hayes (1981), que concebem a escrita como uma atividade cognitiva complexa, implicando monitorização e tomada de decisões ao longo do processo, e articula-se com os princípios da avaliação formativa enunciados por Black e Wiliam (1998). Além disso, as menções ao papel das avaliações entre pares e do *feedback* da professora estagiária evidenciam um desenvolvimento da consciência metacognitiva relativamente ao ato de escrever. Esta autorregulação do processo de aprendizagem confirma as abordagens que concebem a escrita como uma ferramenta de pensamento (Illera, Roig, & García, 2000), na medida em que o aluno passa a refletir sobre o seu próprio desempenho e a adotar estratégias de melhoria informadas. De facto, as respostas apontam para a valorização da escrita como espaço de reflexão pessoal e de construção de sentido. Atividades como a redação de uma carta dirigida ao “eu do futuro” ou a escrita sobre acontecimentos marcantes da vida pessoal foram referidas como oportunidades para pensar sobre o próprio percurso e sobre questões existenciais e sociais. Esta dimensão confirma a pertinência da escrita reflexiva no desenvolvimento da identidade e da autonomia (Pardal, 2009; Sotomayor, Ávila, & Jéldrez, 2015; Barbeiro & Pereira, 2007; Fonseca, 1994), sublinhando que a escrita pode constituir-se como um meio de autorreflexão e de aprendizagem significativa. Por

último, no caso da disciplina de Português, diversos alunos destacaram a utilidade dos guiões na organização das ideias e na estruturação textual. Este dado reforça o valor pedagógico das estratégias de *scaffolding* (Trust, s.d.), que, ao oferecerem uma estrutura de apoio, facilitam a progressão dos alunos dentro da sua ZDP (Vygotsky, 1978). Assim, os guiões funcionaram como instrumentos de mediação que favoreceram a planificação e a autonomização dos processos de escrita, como defendem Wray e Lewis (1996).

4.5. Resultados do plano de ação

Para terminar o capítulo acerca do plano de ação, é essencial fazer um balanço geral dos resultados. Desse modo, apresenta-se de seguida os dados obtidos ao longo do ano letivo, tendo em consideração parâmetros presentes nos apontamentos no diário de investigadora (nomeadamente, o perfil académico, o domínio da escrita e a dimensão reflexiva e, por último, as atitudes e comportamentos), além da evolução das classificações atribuídas pela professora estagiária aos sujeitos em estudo⁶⁶, considerando os três critérios avaliados nos textos (isto é, “clareza e coerência”, “correção linguística” e “reflexão pessoal”, para Português; “*narrative focus and descriptive detail*” / “*content and argumentation*”, “*writing mechanisms*” e “*personal reflection*”, para Inglês⁶⁷) – cf. Anexos 17 e 18.

O aluno P1 apresentou dificuldades significativas no seu percurso escolar, evidenciadas pelas classificações negativas em diversas disciplinas. No que respeita à disciplina de Português, embora tenha obtido resultado negativo no primeiro semestre, conseguiu, no segundo, melhorar a sua classificação final para 3. Relativamente ao

⁶⁶ Importa recordar alguns aspetos. Em primeiro lugar, após a observação do ciclo zero e do primeiro ciclo investigativo, cada aluno foi enquadrado em cinco categorias distintas, de acordo com o seu desempenho, sendo os níveis os seguintes: (1) *Precisa de ser melhorado*; (2) *Suficiente*; (3) *Bom*; (4) *Muito Bom*; e (5) *Excelente*. Em segundo lugar, estes níveis não correspondem à escala de 1 a 5 que será utilizada, de seguida, para caracterizar os sujeitos do estudo de Português (tratam-se, antes, das classificações finais atribuídas em cada semestre, correspondendo o 2 a *Insuficiente*, o 3 a *Suficiente*, o 4 a *Bom* e o 5 a *Muito Bom*). Por último, os guiões de escrita foram reestruturados entre o primeiro e o segundo ciclos investigativos, de forma a atender às necessidades dos alunos, sendo adicionado uma lista de vocabulário e expressões para os alunos utilizarem na escrita dos seus textos.

⁶⁷ Com especial ênfase neste último, no segundo ciclo investigativo.

domínio da escrita e à dimensão reflexiva, no ciclo zero revelou grande dificuldade em iniciar a tarefa, expressando repetidamente a ideia de que “não sei o que escrever”. Tal postura manteve-se no ciclo subsequente (ciclo um), no qual se verificaram igualmente numerosos erros ao nível da coesão frásica. Acresce referir a sua dificuldade em manter a concentração, distraíndo-se frequentemente com conversas paralelas. Contudo, no ciclo dois observou-se uma alteração do seu comportamento: demonstrou maior interesse pelo texto, foi um dos primeiros a entregar o trabalho e, apesar de ter afirmado “mais vale entregar já, mas não sei se está bem”, sinalizando falta de confiança, evidenciou progressos assinaláveis na sua atitude. Quanto às suas classificações, obteve, no primeiro ciclo, *Suficiente*, *Insuficiente* e *Insuficiente*, e, no segundo ciclo, *Bom*, *Suficiente* e *Suficiente*.

A aluna P2, embora de carácter bastante reservado, revelou uma evolução notória ao longo do ano letivo. Os primeiros registos no caderno da investigadora não indicam qualquer intervenção da sua parte. Todavia, com o decorrer das aulas lecionadas pela professora estagiária, foi adquirindo confiança até se tornar uma das discentes com maior participação em aula. Do ponto de vista académico, iniciou o ano com classificações de nível 3 e terminou-o com um nível 4 consistente. No ciclo dois de investigação, destacou-se pelo “muito empenho” demonstrado na realização da tarefa e pela “vontade de melhorar”, solicitando apoio na formulação das ideias, como quando questionou a estagiária sobre a correção de determinada expressão escrita (“Esta frase faz sentido escrita desta forma?”). Quanto às tarefas de escrita, a aluna alcançou, no primeiro ciclo, *Bom*, *Suficiente* e *Suficiente*, e, no segundo ciclo, *Excelente*, *Excelente* e *Muito Bom*.

Em relação à aluna P3, desde os primeiros registos ficou patente uma característica que se manteve ao longo do ano: possui capacidades acima da média, mas não as explora em pleno. É uma estudante de nível 4 que, com maior esforço e dedicação, poderia facilmente atingir o patamar de “Muito Bom”. Apesar dessa subutilização do seu potencial, distingue-se pelo elevado número de participações em aula, geralmente pertinentes e bem fundamentadas, sobretudo em atividades de análise textual. Importa ainda referir que necessita de estímulos diversificados para se manter atenta e

motivada. No ciclo dois, registou-se o seguinte: “distrai-se facilmente, mas faz o que lhe é pedido” e “demonstra grande atenção à lista de vocabulário fornecida, perguntando se não é plágio utilizar exatamente as mesmas estruturas”. Quanto às suas classificações, registou, no primeiro ciclo, *Muito Bom*, *Bom* e *Bom*, e, no segundo ciclo, *Bom*, *Muito Bom* e *Bom*.

A aluna P4 iniciou o ano letivo com uma classificação de nível 4, tendo terminado com nível 5. No que respeita ao domínio da escrita e à dimensão reflexiva, revelou um vocabulário diversificado, utilizando conectores de forma adequada e demonstrando capacidade crítica e fundamentada. No plano comportamental, evidenciava entusiasmo e empenho consistentes, participando ativamente nas aulas. Contudo, era usual a manifestação de insegurança no momento da entrega dos trabalhos, tendo solicitado em todos os ciclos a possibilidade de os rever em casa – pedidos que foram recusados. Em conversa com a professora estagiária, no final do ano letivo, revelou procurar sempre a “perfeição” nos seus trabalhos, ao que a docente respondeu, encorajando-a, que “mais vale feito do que perfeito”. Tal como se pode observar, essa insegurança, todavia, não se justifica, atendendo à qualidade dos seus desempenhos, uma vez que obteve, no primeiro ciclo, *Bom*, *Muito Bom* e *Muito Bom*, e, no segundo ciclo, *Muito Bom*, *Excelente* e *Excelente*.

O aluno P5 apresentou um perfil académico de excelência, mantendo o nível 5 em ambos os semestres. Para além da elevada proficiência escrita, manifestou uma grande capacidade de organização textual, de autoanálise e, sobretudo, de originalidade. Tal facto ficou evidente no ciclo um, quando solicitou à professora estagiária a possibilidade de escrever um poema como resposta à tarefa proposta. Quanto à sua postura em sala de aula, tratou-se de um discente participativo, que enriquece os debates em sala com contributos pertinentes, expressos de forma ponderada e humilde. Demonstrou elevada segurança nas suas capacidades e iniciativa própria, embora, ocasionalmente, se deixasse distrair pelos colegas. A nível as classificações, foi avaliado, no primeiro ciclo, com *Excelente*, *Excelente* e *Muito Bom*, e, no segundo ciclo, com *Muito Bom*, *Excelente* e *Excelente*.

A aluna E1 apresentou dificuldades significativas na disciplina de Inglês, nomeadamente no domínio da escrita, onde revelava fragilidades ao nível das estruturas básicas e do vocabulário. Consequentemente, esta limitação refletia-se também na profundidade da sua análise e da reflexão pessoal, uma vez que não conseguia exprimir-se de forma satisfatória. De facto, era uma estudante insegura, que evitava intervir nas aulas e tendia a comunicar em português com os colegas (comportamento contrariado pelas professoras). Não obstante, do ponto de vista académico, registou progressos: obteve 11 valores no primeiro semestre e 12 no segundo, revelando evolução ao longo do ano; quanto às atividades de escrita, apresentou, no primeiro ciclo, *Satisfactory*, *Satisfactory* e *Needs improvement*, e, no segundo ciclo, *Satisfactory*, *Satisfactory* e *Satisfactory*.

A aluna E2 evidenciou progressos significativos ao longo do ano letivo. No primeiro semestre obteve a classificação de 12 valores e, no segundo, de 14. Inicialmente, demonstrava relutância em participar, mas, após a reorganização da disposição da sala e a atribuição de um colega de mesa de elevado rendimento académico, verificou-se um aumento da sua confiança e envolvimento. Ainda que dependente em parte do apoio desse colega, passou a participar mais ativamente nas atividades propostas. Relativamente à escrita e à dimensão reflexiva, persistiu a necessidade de evolução, sobretudo devido à tendência para traduzir diretamente do português para o inglês. Tal dificuldade demonstrou-se notória no ciclo dois, em que solicitou diversas vezes auxílio à professora estagiária sobre como expressar determinadas ideias (*"Teacher, how do I say (...)?"* ou *"How do I write this word in English?"*). Quanto às classificações nas atividades de escrita, recebeu, no primeiro ciclo, *Satisfactory*, *Satisfactory* e *Satisfactory*, e, no segundo ciclo, *Good*, *Satisfactory* e *Very good*.

O aluno E3 destacou-se, ao longo do ano letivo, pela autonomia com que iniciou e desenvolveu as tarefas, mantendo-se focado e não solicitando auxílio da professora estagiária. Participou de forma pertinente e demonstrou um elevado espírito crítico. Quanto ao seu desempenho académico, no primeiro semestre obteve 16 valores, tendo terminado o ano com 17. Considera-se, no entanto, que poderia ter alcançado classificações ainda mais elevadas, uma vez que possui capacidades que excedem o nível

alcançado. Quanto às tarefas de escrita, obteve, no primeiro ciclo, *Excellent*, *Excellent* e *Good*, e, no segundo ciclo, *Excellent*, *Excellent* e *Very good*.

A aluna E4 apresentou um percurso académico de elevado desempenho, tendo alcançado 17 valores no primeiro semestre e 18 no segundo. Não obstante, acredita-se que poderia ter progredido ainda mais caso tivesse depositado maior confiança nas suas capacidades. Tratou-se de uma estudante que se reconhece como insegura (facto registado na sua produção escrita no ciclo zero), embora tenha revelado empenho e participação ativa, sobretudo após receber reforço positivo. Ao longo do ano letivo, foi possível observar evolução clara na qualidade da sua escrita e na profundidade da sua reflexão – no primeiro ciclo, foi classificada com *Good*, *Very good* e *Very good*, e, no segundo ciclo, com *Excellent*, *Very good* e *Excellent*.

O aluno E5 demonstrava fluência, precisão e rigor quando se expressava em inglês, apresentando clareza de ideias e verdadeira capacidade reflexiva. Apesar de, em termos comportamentais, se distrair ocasionalmente com a colega do lado e manifestar um certo desinteresse durante as tarefas (comportamento interpretado como característico da idade e não intencional), no ciclo dois mostrou elevado empenho. Tal atitude foi elogiada pela professora estagiária, ao que respondeu entusiasticamente “*this is a very interesting matter*”. Em relação às suas classificações: obteve 18 valores no primeiro semestre e 19 no segundo; quanto às atividades de escrita, alcançou, no primeiro ciclo, *Very Good*, *Excellent* e *Very good*, e, no segundo ciclo, *Excellent*, *Excellent* e *Excellent*.

Assim, a análise comparativa entre os dois ciclos permite observar tendências diferenciadas entre a turma de Português e a turma de Inglês. No caso dos alunos de Português, verifica-se uma progressão mais acentuada entre os dois momentos de investigação. O aluno P1, por exemplo, passou de classificações maioritariamente insuficientes para resultados satisfatórios, revelando uma evolução significativa. Também as alunas P2 e P4 registaram progressos claros, alcançando classificações de nível excelente no segundo ciclo. Já os alunos P3 e P5, embora tenham mantido desempenhos positivos, não evidenciaram uma melhoria linear, mas sim uma certa estabilização em patamares elevados. Por outro lado, entre os alunos de Inglês, a evolução revelou-se menos homogênea. A aluna E1 manteve resultados baixos, embora

tenha progredido substancialmente entre os ciclos. A aluna E2, contudo, apresentou melhorias notórias, sobretudo na reflexão pessoal, alcançando o nível de “Muito bom” neste critério. Os restantes (E3, E4 e E5) já apresentavam desempenhos elevados no primeiro ciclo e, no segundo, consolidaram essa tendência, atingindo classificações predominantemente de nível “Excelente”. Em síntese, pode afirmar-se que os alunos de Português, em geral, revelaram maior variabilidade e evolução entre ciclos, enquanto os alunos de Inglês, com exceção de E1 e E2, demonstraram consistência em desempenhos elevados desde o início⁶⁸.

A avaliação da eficácia do conjunto de estratégias implementadas nos ciclos investigativos foi enriquecida pela aplicação de um questionário. Este instrumento permitiu complementar os dados resultantes da observação direta da investigadora, proporcionando, assim, uma análise mais abrangente e sustentada dos resultados, os quais se revelaram, em grande medida, bastante positivos⁶⁹. Com efeito, constatou-se que a elaboração de guiões de escrita, a avaliação através de rubricas e as sugestões concretas de melhoria (o *feedback* fornecido pela professora estagiária), foram perçecionadas pelos alunos como um contributo para o desenvolvimento das competências de escrita e de reflexão.

Assim, pode concluir-se que as práticas de escrita se revelaram eficazes na promoção do desenvolvimento linguístico, desempenhando um papel significativo na construção da competência comunicativa, e da reflexão pessoal dos alunos.

⁶⁸ Importa salientar que, conforme referido na caracterização da turma, esta se distingue pelo elevado nível de desempenho dos alunos, evidenciado não apenas pelos resultados alcançados nas avaliações sumativas, mas igualmente pelo comportamento demonstrado em contexto de aula.

⁶⁹ Cf. Subcapítulo 4.5. “Análise dos inquéritos por questionário”.

Considerações Finais

Neste último capítulo, apresentar-se-ão as considerações finais do estudo, procurando sintetizar os principais contributos alcançados para a prática pedagógica. De seguida, serão explanadas as limitações identificadas ao longo da investigação, reconhecendo os constrangimentos que podem ter condicionado os resultados obtidos. Por fim, serão ainda apontadas propostas de investigação futura, com o intuito de abrir novas perspetivas de aprofundamento e continuidade da reflexão em torno da temática abordada.

Principais contributos

O cerne deste estudo consistiu em verificar se a aplicação de determinadas estratégias pedagógicas (concretamente, os guiões de escrita e as rubricas de avaliação) se traduziria em efeitos positivos, designadamente numa melhoria da qualidade da produção escrita e no fortalecimento da capacidade reflexiva dos alunos neste domínio.

Partindo desta problemática central e dos objetivos específicos delineados, apresentam-se, de seguida, algumas considerações finais que procuram dar resposta à questão de investigação formulada: “de que forma as atividades com guiões e a aplicação de rubricas promovem a qualidade da escrita e contribuem para o desenvolvimento da reflexão pessoal dos alunos?”.

Em primeiro lugar, destaca-se a utilização dos guiões de escrita, entendidos como um recurso pedagógico promotor da reflexão e simultaneamente de apoio à diferenciação pedagógica. Quanto aos dados recolhidos através dos questionários, estes revelaram uma valorização generalizada desta estratégia em ambas as turmas, embora com maior expressão na disciplina de Inglês. Tal diferença poderá estar relacionada com a perceção, por parte dos alunos, de que, numa língua estrangeira, os guiões assumem um papel mais determinante como suporte à organização discursiva e como facilitadores da expressão escrita, ao passo que, em Português, alguns alunos revelaram menor necessidade deste tipo de apoio na sua língua materna. De todo o modo, verificou-se uma evolução positiva generalizada quer na qualidade da escrita, quer na profundidade da reflexão pessoal. Assim, confirma-se que os guiões de escrita

contribuem para estruturar o pensamento dos alunos, ajudando-os a ultrapassar bloqueios e a desenvolver uma reflexão mais profunda. Além disso, funcionam como instrumento de inclusão, na medida em que fornecem suporte adicional a alunos com maior necessidade de estrutura, enquanto permitem aos mais autónomos uma exploração flexível e personalizada. Tendo em consideração a reestruturação dos guiões entre o primeiro e o segundo ciclos investigativos (recordando que, no segundo, estes continham listas de vocabulário e expressões a serem usadas pelos alunos e relacionadas com as temáticas abordadas) e a evolução positiva da qualidade dos textos e da reflexão pessoal dos sujeitos em estudo, é possível afirmar que, ao dar suporte estruturado e visível, os alunos sentem-se mais confiantes, motivados e capazes de produzir textos de maior qualidade.

Em segundo lugar, no que respeita ao uso pedagógico das rubricas, importa salientar que estas não se configuram apenas como instrumentos de avaliação sumativa, mas sobretudo como ferramentas de carácter formativo. Nesse sentido, permitem ao aluno compreender de forma explícita os critérios de qualidade, monitorizar o próprio progresso e orientar a revisão dos seus textos. Acresce que a sua utilização contribui para a transparência e a equidade da avaliação, na medida em que reduz ambiguidades e torna os critérios mais claros e acessíveis. Os resultados dos inquéritos realizados no final do ano letivo confirmam esta perceção, evidenciando que, em ambas as turmas, as rubricas foram amplamente valorizadas como instrumentos de clarificação dos critérios avaliativos.

Em terceiro lugar, destaca-se o papel do *feedback* pedagógico, que favoreceu a interação entre a professora estagiária e os alunos no âmbito das atividades de escrita. As sugestões de melhoria apresentadas funcionaram como orientação direcionada para o aperfeiçoamento da escrita, verificando-se, de facto, progressos significativos na sua qualidade.

Finalmente, importa referir que a articulação entre guiões de escrita e rubricas de avaliação fomentou a autorregulação da aprendizagem. Com efeito, a conjugação destas duas estratégias encorajou os alunos a planear, rever e avaliar os seus textos, refletindo criticamente sobre os assuntos abordados. Além disso, verificou-se um

desenvolvimento das competências metacognitivas, uma vez que os alunos, ao refletirem sobre o que escreviam e sobre a forma como o faziam, adquiriram maior consciência dos seus próprios processos de aprendizagem, fortalecendo simultaneamente a consciência linguística e cognitiva. Esta tendência ficou patente nas respostas à última questão do questionário, na qual se solicitou aos alunos que avaliassem o impacto das atividades de escrita no seu percurso de aprendizagem da língua.

Limitações

O planeamento e a execução do presente estudo revelaram-se complexos, uma vez que se registou um conjunto de limitações que, em certa medida, condicionaram os objetivos inicialmente delineados pela professora estagiária.

Para começar, importa salientar a diferença entre o ensino do Inglês, enquanto língua estrangeira, e do Português, enquanto língua materna. A conceção e implementação de um projeto que não se centrasse apenas na dimensão da escrita (sendo esta transversal a ambas as disciplinas), mas que privilegiasse igualmente a vertente reflexiva, constituiu um desafio acrescido. Tal dificuldade decorreu, sobretudo, das especificidades pedagógicas de cada área, influenciadas pela estrutura do sistema educativo e pelas próprias práticas culturais. Com efeito, o programa da disciplina de Português revelou-se mais restritivo, rígido e extenso, o que limitou a possibilidade de desenvolver atividades inovadoras sem ter a preocupação de comprometer a consolidação das Aprendizagens Essenciais. Esta limitação assumiu maior relevância, tendo em conta que as turmas eram de final de ciclo (9.º e 12.º anos), cujos alunos se encontravam em preparação para provas finais e exames nacionais, circunstância que exigiu uma maior adesão ao currículo estipulado. Em contrapartida, no ensino do Inglês verificou-se uma maior abertura à inovação pedagógica, o que possibilitou a implementação de atividades com maior tranquilidade e flexibilidade. Ainda assim, dentro dos limites assinalados, foi possível conciliar os constrangimentos existentes com os objetivos do projeto, elaborando-se um plano exequível e coerente com o tema em análise.

Acresce referir que o tempo disponível para concretizar todas as etapas do ciclo de investigação-ação (“observar, planejar, agir e refletir”) foi insuficiente. Embora tenham sido concluídos dois ciclos ao longo do ano letivo e recolhidos dados considerados pertinentes, subsiste a sensação de que seria desejável aprofundar a análise, nomeadamente abrangendo a totalidade dos alunos que integravam as duas turmas, em vez de apenas cinco sujeitos de cada. Tal procedimento teria permitido obter resultados mais generalizáveis e menos condicionados por um universo tão restrito da amostragem escolhida.

Outra limitação prendeu-se igualmente com a gestão do tempo, uma vez que a professora estagiária definiu, desde o início do ano letivo, o objetivo de elaborar materiais originais para todas as aulas, procurando ir “além do manual”, de forma a promover consistentemente a participação e reflexão dos alunos. Por um lado, esta opção revelou-se benéfica, na medida em que os alunos mantiveram elevados níveis de motivação e interesse, expressos no entusiasmo demonstrado no início de cada aula. Por outro lado, constituiu um desafio exigente e desgastante, dado que a preparação de atividades diferenciadas implicava, em simultâneo, a planificação e a implementação das tarefas específicas do projeto de investigação-ação. Neste sentido, considera-se desejável, em futuros projetos, alcançar um equilíbrio mais sustentável entre a utilização dos manuais escolares e a introdução de atividades complementares e inovadoras.

Por último, importa salientar que as duas turmas envolvidas, embora próximas em termos etários, apresentavam perfis bastante distintos. Enquanto uma se caracterizava por maior imaturidade, a outra evidenciava níveis mais elevados de maturidade, o que implicou uma significativa adaptação na planificação das atividades, de modo a garantir que todos os alunos pudessem desenvolver competências de reflexão, independentemente das suas características individuais. Estas diferenças, observáveis ao nível das atitudes, dos comportamentos e do desempenho escolar, não podem deixar de ser devidamente consideradas na análise dos resultados, uma vez que influenciaram de forma direta o desenrolar e os efeitos do plano de ação.

Investigações futuras

Este projeto de investigação-ação assentou em duas estratégias amplamente reconhecidas no âmbito da prática letiva: os guiões de escrita e as rubricas de avaliação formativa. No âmbito desta investigação, tais instrumentos foram articulados com o objetivo de potenciar a reflexão pessoal dos alunos. Ainda que este estudo possa já ter contribuído para a formação docente, ao disponibilizar exemplos de conceção de instrumentos pedagógicos eficazes, suscetíveis de serem integrados em programas de desenvolvimento profissional de professores de línguas, existem múltiplas possibilidades de aprofundamento em investigações futuras.

Primeiramente, seria relevante alargar a investigação a outros níveis de ensino, nomeadamente ao 1.º e/ou 2.º ciclos do Ensino Básico, de modo a compreender de que forma a idade e o grau de maturidade dos alunos poderão influenciar a eficácia destas estratégias.

Em segundo lugar, poderia ser desenvolvido um estudo comparativo entre a utilização dos guiões e das rubricas e outras metodologias de promoção da escrita reflexiva, como, por exemplo, o recurso a portefólios digitais. Ademais, seria igualmente pertinente explorar outros domínios que não o da escrita, nomeadamente a oralidade.

Para além disso, a realização de um estudo longitudinal permitiria analisar os efeitos destas práticas a médio e longo prazo, superando a limitação temporal de um único ano letivo e possibilitando uma avaliação mais consistente da sustentabilidade das melhorias observadas na escrita e na reflexão.

Finalmente, considerar a aplicação destas ferramentas em diferentes contextos educativos e realidades socioculturais constituiria uma via pertinente de investigação, na medida em que possibilitaria estabelecer comparações e identificar eventuais variáveis contextuais que condicionem a sua eficácia.

Referências bibliográficas

- Alves, F. C. (2004). Diário - um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millenium*(29), 222-239.
- Andersen, M. P. (2015). *Crenças de professores do 1º ciclo sobre o desenvolvimento de competências na escrita*. Dissertação de mestrado integrado em Psicologia, Lisboa. Obtido em 29 de agosto de 2025, de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/ulfpie047664_tm.pdf
- Barbeiro, L. (2006). Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos. *Proformar*(15). Obtido em 13 de agosto de 2025, de https://proformar.pt/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 11 de agosto de 2025, de https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (5.ª ed.). Gradiva.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. Em L. B. (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Lawrence Erlbaum Associates.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (fevereiro de 2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment
- Black, P., & William, D. (1998a). Assessment in education: principles, policy & practice. *Assessment and Classroom Learning*, 5(1), 7-74. Obtido em 17 de agosto de 2025, de

<https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWilliam1998.pdf>

- Black, P., & William, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. Obtido em 2 de agosto de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment
- Brookhart, S. M. (2006). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Bruner, J. S. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. Em J. W. Wertsch, *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Cambridge University Press. Obtido em 18 de junho de 2025, de <https://dokumen.pub/qdownload/culture-communication-and-cognition-vygotskian-perspectives-0521252148-9780521252140.html>
- Carecho, J., Fernandes, A., & Soares, R. (junho de 2020). Feedback do professor e (re)escrita em PLNM: a perspetiva dos alunos num estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 12(2), 159-179. Obtido em 17 de julho de 2025, de https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/99536/1/Carecho_Fernandes_Soares_2020_Feedback_do_professor.pdf
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Cruz, H. (2025). Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. “Procuramos ser uma escola inclusiva”. *Jornal de Notícias*. Obtido de

<https://www.jn.pt/nacional/artigo/secundaria-dr-joaquim-gomes-ferreira-alves-procuramos-ser-uma-escola-inclusiva/17770476>

Decreto-Lei n.º 54/2018. (06 de julho de 2018). Diário da República. Obtido em 22 de junho de 2025, de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-lei n.º 55/2018. (6 de julho de 2018). Diário da República. Obtido em 22 de julho de 2025, de https://aerosaramalho.pt/sites/default/files/dl_55-2018_-_curriculo_dos_ensinos_basico_e_secundario.pdf

DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido em 11 de agosto de 2025, de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Obtido em 10 de agosto de 2025, de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

DGE. (2020). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Obtido em 10 de agosto de 2025, de <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

Dodó, W., & Leurquin, E. (2023). As perspectivas teóricas sobre a produção escrita. *Open Science Research X*, 10, 1727-1746. Obtido de <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/230111648.pdf>

Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. (s.d.). *Documentos orientadores*. Obtido em 11 de junho de 2025, de <https://www.esdjgfa.org/documentos-orientadores>

Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. (s.d.). *Projetos*. Obtido em 11 de junho de 2025, de <https://www.esdjgfa.org/projetos>

Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. (s.d.). *Equipa de Apoio à Educação Inclusiva – EMAEI*. Obtido em 11 de junho de 2025, de <https://www.esdjgfa.org/emaei>

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. Em M. P. Alves, & J.-M. De Ketele, *Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo* (pp. 131-142). Porto Editora. Obtido em 2 de agosto de 2025, de [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Fernandes_2011_DeKeteleAlves%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Fernandes_2011_DeKeteleAlves%20(1).pdf)
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021c). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Festas, M. I. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*, 30, 173-185.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291. Obtido em 17 de junho de 2025, de <https://people.web.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (dezembro de 1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Obtido de

https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing

Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. Em *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português* (pp. 147-176). Porto Editora.

Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. Em J. Wertsch, *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 323-347). Cambridge University Press. Obtido em 18 de junho de 2025, de <https://dokumen.pub/qdownload/culture-communication-and-cognition-vygotskian-perspectives-0521252148-9780521252140.html>

Gartner, A., & Riessman, F. (agosto de 1993). Peer-Tutoring: toward a new model. Obtido em 1 de agosto de 2025, de <https://eric.ed.gov/?id=ED362506>

GoCLIL. (s.d.). *About us*. Obtido em 20 de julho de 2025, de <https://goclil.wixsite.com/goclil>

Gomes, S. d. (2013). *Concepções e Práticas de Escrita em Alunos com Dificuldades de Aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, Lisboa. Obtido em 15 de agosto de 2025, de <https://share.google/hI9IT7csUQ8n5BYEj>

Hattie, J., & Timperley, H. (março de 2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Illera, J. R., Roig, A. E., & García, O. H. (2000). Escritorio digital / digital desktop: a computer program for the teaching of writing skills. *Interactive Educational Multimedia*(1), 11-23. Obtido em 12 de agosto de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/254493433_Escritorio_Digital_Digital_Desktop_A_Computer_Program_for_the_Teaching_of_Writing_Skills

- King, A. (1997). ASK to THINK-TEL WHY: a model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*, 32(4), 221-235.
- Machado, E. A. (2019). *Feedback. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Machado, E. A. (2019). *Feedback. Texto de apoio à formação - Projeto MAIA*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Machado, E. A. (2021a). *Feedback. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021b). *Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2022). *Autoavaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66-83.
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. ASCD. Obtido em 1 de agosto de 2025, de <https://share.google/k6k8BGOUVc4khAeVA>
- Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar É Preciso? - Guia Prático de Avaliação para Professores e Formadores*. Guerra e Paz, Editores, S.A.

- Pardal, E. d. (2009). *A Competência da Escrita em manuais do 10º ano de Português*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, C. d. (2021). *A Escrita e a Avaliação por rubricas através da Google Classroom: uma aplicação didática no 12.º ano*. Relatório de estágio do mestrado em ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Obtido em 23 de agosto de 2025, de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/CaritaRodrigues_versaofinal.pdf
- Sá, A. B. (2024). *A competência da escrita no ensino secundário: As instruções enquanto instrumento orientador do processo de escrita*. Relatório de estágio do mestrado em ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita*. Porto Editora.
- Saramago, J. (2008). *A Viagem do Elefante*. Editorial Caminho.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Writing. Em R. F. Dillon, & R. J. Sternberg, *Cognition and Instruction* (pp. 59-81). Academic Press, Inc.
- Silva, A. M., Esteves, D., Cipriano, A., Sousa, F., & Paixão, C. (2025). *Amostragem*. Universidade Aberta. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/7cc8596d-d2b4-4a4a-b37d-64618e5cf478>
- Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones. Obtido em 2 de agosto de 2025, de <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136701/Rubricas-y-otrasherramientas.pdf?sequence=1>

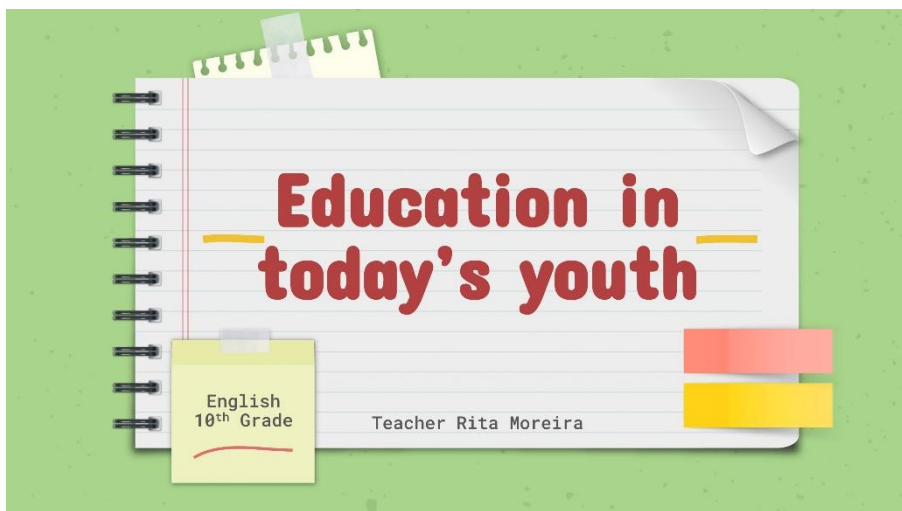
- Trust, D. Y. (s.d.). *The use of writing frames and planning tools to improve structure and increase depth in writing*. Obtido em 2 de julho de 2025, de The Chartered College of Teaching: <https://my.chartered.college/research-hub/the-use-of-writing-frames-and-planning-tools-to-improve-structure-and-increase-depth-in-writing/>
- Vieira, I. M. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Obtido em 19 de julho de 2025, de <https://core.ac.uk/download/pdf/303041227.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. Em J. V. Wertsch, *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 162-179). Cambridge University Press. Obtido em 18 de junho de 2025, de <https://dokumen.pub/qdownload/culture-communication-and-cognition-vygotskian-perspectives-0521252148-9780521252140.html>
- Wray, D., & Lewis, M. (1996). *An approach to scaffolding children's non-fiction writing: the use of writing frames*. University of Exeter.
- Xu, B. (January de 2018). Literature review of student self-assessment and its effects on the second language writing. *2nd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2018)*. 205, pp. 575-579. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Obtido em 18 de julho de 2025, de https://www.researchgate.net/publication/324753749_Literature_Review_of_Student_Self-assessment_and_Its_Effects_on_the_Second_Language_Writing
- Zabalza, M. (2004). *Diários de Aula. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Artmed Editora.

Anexos

Anexo 1: ficha da atividade de escrita da aula zero de Português

	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO	 DEPARTAMENTO CURRICULAR Línguas	
Ficha de Trabalho de Português – Expressão Escrita 9º ano Professora estagiária: Ana Rita Moreira			
			
<u>“Eu sou único/a”</u>			
No poema, o “tu” e os “outros” assumem posturas diferentes. Embora o sujeito poético faça uma crítica à forma como os “outros” encaram a realidade e vivem em sociedade, valorizando o “tu”, a quem se dirige, a verdade é que cada um de nós é único, com características, vivências, gostos e experiências que nos distinguem dos demais.			
<u>Escreve um texto</u>, entre 100 e 180 palavras, em que reflitas no que te torna diferente das pessoas ao teu redor. <u>Utiliza exemplos concretos</u> para ilustrar os teus argumentos e explicar como essas diferenças influenciam a forma como vês o mundo e interages com os outros.			
<u>Dicas:</u> ✚ O texto deverá conter uma introdução, um desenvolvimento (no mínimo, duas características ou aspetos que se destacam) e uma conclusão. ✚ Articula bem o teu texto através do uso de articuladores discursivos, ou seja, palavras e/ou expressões que encadeiam as ideias.			
1			

Anexo 2: ficheiro PowerPoint projetado na aula zero de Inglês



Film 'Freedom Writers'



Erin Gruwell
(played by Hilary Swank)

- 'Freedom Writers' follows an English teacher, Erin Gruwell.
- Erin teaches in a racially divided community.
- Therefore, she notices that there are many groups, divided by race and ethnicity, and they don't mix or hang out with each other.

While watching the excerpt of this film, identify what this teacher does to connect with her students.

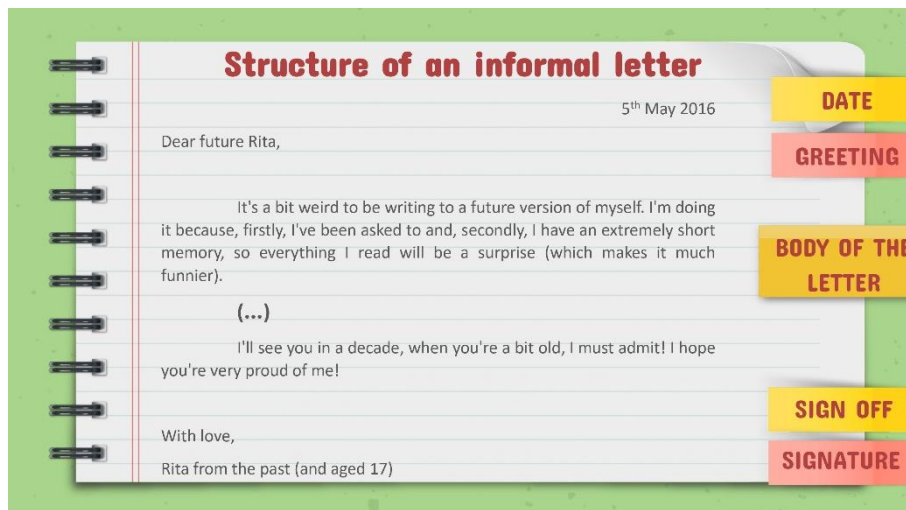
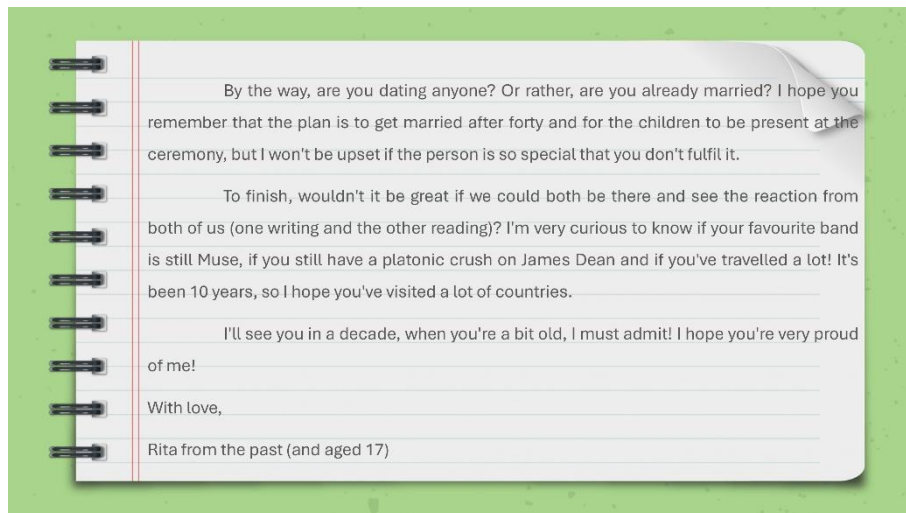
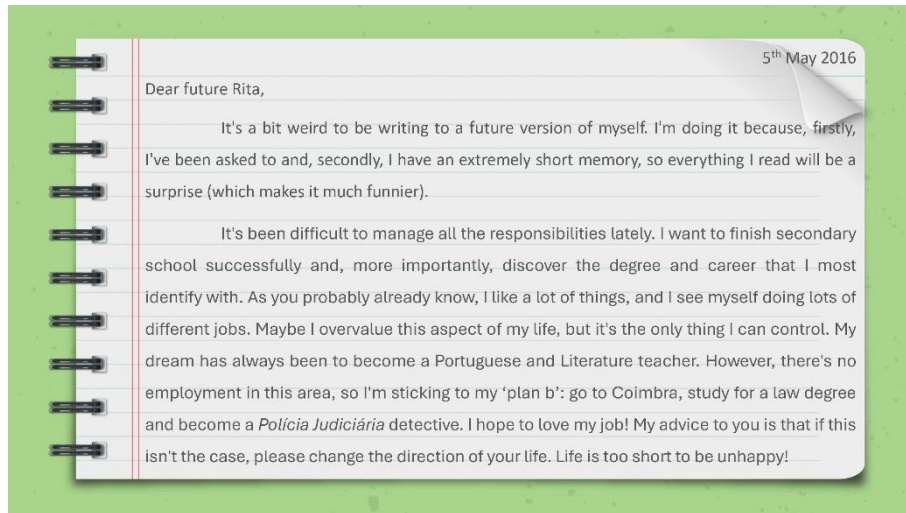
Discussion:

- What challenges do these characters face?
- What is the line game?
- What is the teacher's goal with providing notebooks for her students?



"Everyone has their own story and it's important for you to tell your own story, even to yourself."

Erin Gruwell



A letter to my future self

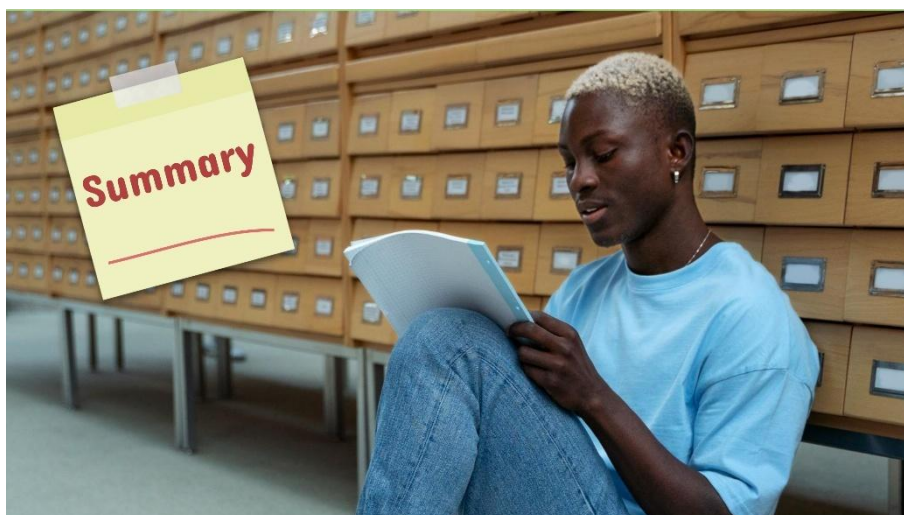
- What do you struggle with daily?
- What would you like to change or improve in your life?
- What do you hope to achieve in the near and more distant future?
- What are your dreams and ambitions?
- What advice would you give/offer?



Incorporate at least ONE quote that you like and explain why you've chosen it.

This quote can be from someone who inspires you, a book, a song, a movie... It is your choice.



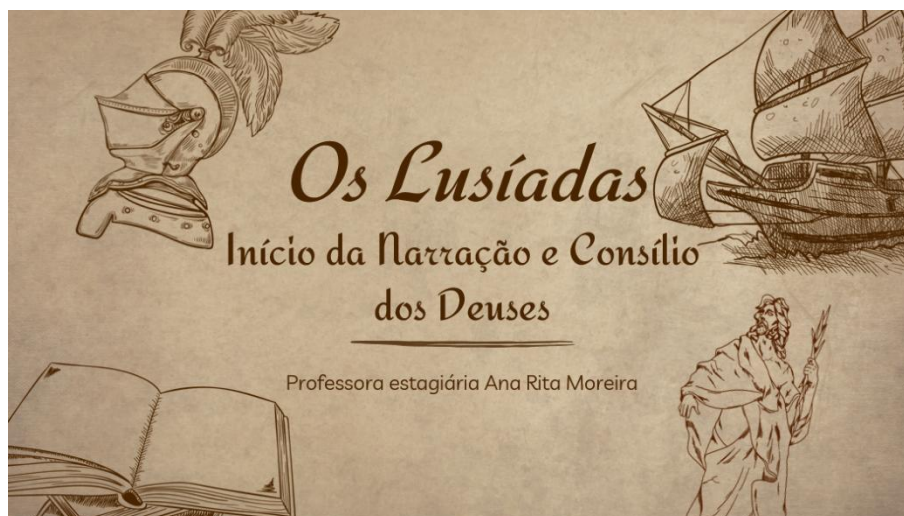


Anexo 3: fotografia dos envelopes



Anexo 4: exercício de oralidade durante a leção d'Os Lusíadas, no

9.º ano



Exercício de Oralidade:
Expressão de ideias e opiniões

Em grupos de quatro, **discute** com os teus colegas **a existência de um sentimento de orgulho nacional** e apresenta a argumentação, indicando três motivos que o justificam.

Na apresentação à turma, para vincar o posicionamento argumentativo, é fundamental:

- manter contacto visual com o auditório;
- acentuar o discurso através de elementos não verbais (gesto, postura...).

(Exercício adaptado do manual *Mensagens 9*, da editora Leya)

Exercício de Oralidade
RUBRICA DE AVALIAÇÃO

Critério	Excelente (5)	Bom (4)	Suficiente (3)	Insuficiente (1-2)
Organização e Clareza	Bem estruturado e claro	Estrutura adequada, com poucas falhas	Estrutura básica, mas compreensível	Falta de organização ou clareza
Qualidade Argumentativa	Motivos bem justificados	Argumentos relevantes	Argumentos suficientes, mas pouco sustentados	Falta de justificativa ou argumentos fracos
Comunicação Verbal e Não Verbal	Muito envolvente	Boa interação	Interação básica	Pouca interação ou insegurança
Trabalho em Grupo	Excelente equilíbrio	Boa divisão de papéis	Participação parcial	Participação desigual ou ausente

Anexo 5: guião da atividade de escrita do 1.º ciclo investigativo em Português

Ficha de trabalho de português – Escrita

9º ano

Professora estagiária: Ana Rita Moreira

Nome: _____

Data: _____

AMOR: UMA PESSOA ESPECIAL NA MINHA VIDA



Tendo em conta a temática do episódio de Inês de Castro, de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, analisado nas aulas anteriores, isto é, **o amor**, escreve um texto, entre **150 e 200 palavras**, em que reflitas sobre uma pessoa importante na tua vida e expliques por que razão a escolheste.

Dicas:

- ✚ O texto deverá conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.
 - **Introdução (contextualização sobre o amor):** inicia o teu texto com uma breve reflexão sobre o significado do amor para ti, sendo que podes mencionar diferentes formas de amor (amor romântico, familiar, de amizade), e como o amor influencia a tua vida.
 - **Desenvolvimento (apresentação da pessoa escolhida):** descreve a pessoa que escolheste e explica por que razão essa pessoa é importante para ti. Pensa em momentos marcantes, gestos de carinho, apoio ou exemplos de sacrifício que demonstrem o afeto que sentes. Podes questionar-te: "Como seria a minha vida sem esta pessoa?"

- **Conclusão (reflexão pessoal):** termina o texto com uma reflexão sobre o que aprendeste ao pensar nesta pessoa. Como a tua relação com ela te faz crescer ou entender melhor o amor? O que esperas para o futuro desta relação? Podes também ligar a tua conclusão à ideia de um amor que persiste no tempo, tal como o amor de Pedro por Inês.

🚩 Não te esqueças de rever o teu texto antes de entregar, prestando atenção à coerência das ideias, à correção linguística e à tua reflexão pessoal.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 6: rubrica de avaliação e comentário do 1.º ciclo investigativo em Português



Nome: _____

Data: _____

RUBRICA DE AUTOAVALIAÇÃO

CrITÉrios	<i>Excelente</i>	<i>Muito bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Precisa de ser melhorado</i>
<i>Clareza e coerência</i>	Segue uma estrutura lógica (com introdução, desenvolvimento e conclusão) e as ideias são apresentadas de forma clara e fluida	Segue uma estrutura lógica (com introdução, desenvolvimento e conclusão), embora algumas transições entre as ideias sejam menos fluidas	Apresenta uma estrutura reconhecível (com introdução, desenvolvimento e conclusão), mas com lacunas na coerência entre as ideias	A estrutura é parcialmente identificável, mas carece de consistência. Há partes em que as ideias podem parecer desconectadas, dificultando a compreensão do texto	Não há uma estrutura lógica clara. As ideias são apresentadas de forma confusa e desconecta, impossibilitando a compreensão do texto
<i>Correção linguística</i>	Gramática, pontuação e estrutura das frases sem erros ou com erros que não afetam a compreensão do texto	Poucos erros gramaticais, ortográficos ou de pontuação, mas que não afetam a compreensão do texto	Alguns erros gramaticais, ortográficos ou de pontuação que afetam a compreensão do texto	Numerosos erros gramaticais, ortográficos ou de pontuação que afetam a compreensão do texto	Erros significativos de escrita que impossibilitam a compreensão do texto
<i>Reflexão pessoal</i>	Reflexão profunda da importância do amor e da pessoa escolhida	Reflexão ponderada sobre o amor e a pessoa escolhida	Reflexão básica sobre o amor e a pessoa escolhida	Reflexão superficial e muito limitada	Nenhuma reflexão pessoal significativa

Número e nome de estudante	Clareza e coerência	Correção linguística	Reflexão pessoal

O que podes fazer de forma a melhorares o teu texto?

Anexo 7: digitalizações dos textos e dos comentários do 1.º ciclo investigativo em Português

P1

✚ Não te esqueças de rever o teu texto antes de entregar, prestando atenção à coerência das ideias, à correção linguística e à tua reflexão pessoal.

O amor ~~é a vida~~ é uma palavra com vários significados, para alguns é o que lhes faz viver e para outros é a vontade de morrer. O amor pode ser romântico, familiar ou de amizade, mas para mim é algo simples mas porém complexo, amor é algo que não dá para explicar.

A "pessoa", animal que vim falar é do tamanho da minha mão é verde e tem uma carapaça, eu escolhi a minha tartaruga pois ela faz-me feliz, ela é pequena, brincalhona e dorminhoca. Ela é importante para mim, pois já te corrigiu a 6 anos, ~~ela já vive~~ muitas momentos com ela, ~~um dos momentos~~, ela adora estar na cabeça e agarrar sol, um dos momentos mais marcantes que tive com ela foi quando ela me mordeu, também eu tava a chatear ~~ela adora pegala~~. A minha vida sem a minha tartaruga com certeza seria muito mais solitária.

Em suma eu aprendi que não a devo chatear e que ela adora dormir. A minha relação com ela ~~a~~ ensinou-me a ter responsabilidade das lbe de comer, trocar-lhe a água e muito mais, eu espero ter com ela por muito mais tempo.

O que podes fazer de forma a melhorares o teu texto?

- **Conclusão (reflexão pessoal):** termina o texto com uma reflexão sobre o que aprendeste ao pensar nesta pessoa. Como a tua relação com ela te faz crescer ou entender melhor o amor? O que esperas para o futuro desta relação? Podes também ligar a tua conclusão à ideia de um amor que persiste no tempo, tal como o amor de Pedro por Inês.

- ✦ Não te esqueças de rever o teu texto antes de entregar, prestando atenção à coerência das ideias, à correção linguística e à tua reflexão pessoal.

Para mim o amor mais importante é o amor familiar porque independente de tudo a família vai estar sempre lá para mim.

Por isso este texto vai ser direcionado à minha mãe, porque é a melhor exemplo de amor familiar.

Para mim a minha mãe é a pessoa mais importante no mundo pois realmente não conseguiria viver sem ela. Se me questionassem "Como seria a tua vida sem ela?" eu não sei o que eu responderia pois realmente não conseguiria viver sem ela. Eu também escolhi a minha mãe porque é das únicas pessoas que eu sinto que posso ser eu mesma quando estou com ela. E quando estou triste porque tive um dia péssimo, a minha mãe está sempre lá para me confortar e para eu poder desabafar.

Para finalizar, eu penso que o amor familiar pela minha mãe melhora os meus dias e espero que esta relação tão bonita de mãe e filha dure para sempre!

O que podes fazer de forma a melhorares o teu texto?

Tenho que ter mais criatividade nos textos elaborados.

- **Conclusão (reflexão pessoal):** termina o texto com uma reflexão sobre o que aprendeste ao pensar nesta pessoa. Como a tua relação com ela te faz crescer ou entender melhor o amor? O que esperas para o futuro desta relação? Podes também ligar a tua conclusão à ideia de um amor que persiste no tempo, tal como o amor de Pedro por Inês.

✚ Não te esqueças de rever o teu texto antes de entregar, prestando atenção à coerência das ideias, à correção linguística e à tua reflexão pessoal.

O amor é algo que dá cor à vida das pessoas, manifesta-se de diferentes formas, como carinho de um amigo, do abraço de um familiar, ou entre dois corações apaixonados.

O amor vai além de palavras, é sentido apontado de ações, em silêncios compartilhados e em gestos.

O Rodrigo é o meu melhor amigo, ele é especial porque me ajuda quando eu preciso, faz-me rir quando sabe que eu não estou bem e apoia-me a tomar decisões importantes da minha vida. Ele é simpático, carinhoso e engraçado (mesmo ele não sabe disso).

Sinceramente acho que não consigo imaginar a minha vida sem ele, desde o 5º ano que o conheço todos os dias, ele é um menino de ouro porque vai ver jogos meus, ajuda-me a tomar decisões e nunca me deixa sozinho, espero que por o tempo a nossa relação não mude por estarmos em turmas diferentes, a amizade é um laço que se fortalece com o tempo e apesar dos altos e baixos ele nunca me decepciona.

O que podes fazer de forma a melhorares o teu texto?

Muito, está perfeito! :)



- **Conclusão (reflexão pessoal):** termina o texto com uma reflexão sobre o que aprendeste ao pensar nesta pessoa. Como a tua relação com ela te faz crescer ou entender melhor o amor? O que esperas para o futuro desta relação? Podes também ligar a tua conclusão à ideia de um amor que persiste no tempo, tal como o amor de Pedro por Inês.

✚ Não te esqueças de rever o teu texto antes de entregar, prestando atenção à coerência das ideias, à correção linguística e à tua reflexão pessoal.

→ "Amor" é algo poderosa. É um sentimento forte e importante, que pode ser bondoso, mas também doloroso. Algo difícil de explicar mesmo por palavras.

A minha volta o papo-seguro são as diferentes tipos de amor, como: o amor romântico, algo que me atrai muito e que me faz sentir apaixonado; o amor familiar, maravilhosamente presente em nós desde sempre e que cresce dia a dia, tornando-se cada vez mais; o amor de amizade, sendo este o meu coração e que acompanha a vida dos meus; em todas as coisas e situações.

Todas as tipos de amor são relevantes e únicas, porém se gostam "quebradas" podem surgir algumas dificuldades.

A família é um elemento crucial para mim na criação do amor familiar, a família foi a primeira por amor, devido a esta razão sempre presente, apoio-me nas minhas dificuldades, ajuda-me a ser a mesma pessoa sempre, por desempenhar um papel importante na minha existência, mas apesar de tudo por ser a minha parte - amor.

Como de contexto familiar, existe um amor muito importante para mim, a minha irmã mais velha.

Para a minha irmã, ela sempre foi uma pessoa que representa o que sou e para mim, me inspira, me inspira, algumas vezes gosto-me porque ela é a minha pessoa favorita.

O facto de ela me ajuda a ultrapassar as minhas dificuldades, de ser a minha companhia para tudo e sempre, de ser a minha parte.

uma mãe e um pai, de pai e mãe quem gostava de
muito aquela mãe e aquela, as coisas eram assim, e as coisas
eram, de alegria de seu tempo e das coisas que ela
temia e por isso ela gostava, então ela, fez assim que ela
era tudo por isso e que se tornou a minha amiga, eu sei, a
meu (dona), então também a minha amiga amiga.

"Como seria a minha vida sem a minha irmã?" é a pergunta
que mais eu faço, porque é, a minha vida, um momento, a minha
vida sem a minha irmã seria muito mais difícil e diferente
do que é atualmente. Sem ela eu não seria a pessoa que me
torna a tornar, pois a minha presença é muito importante, então
esta questão é, na minha perspectiva, muito importante de ser
resposta.

A minha vida não seria a mesma, pois teria dificuldades de
relacionar-se com a minha mãe, pois ela é muito diferente, e
verdadeiramente diferente de como é a minha vida, então eu
não poderia ter a minha vida, pois ela é muito diferente, então
eu não poderia ter a minha vida, pois ela é muito diferente, então
eu não poderia ter a minha vida, pois ela é muito diferente, então

O que podes fazer de forma a melhorares o teu texto?

Como melhorar o que diz a pergunta do meu texto, porque eu
dizendo muito tempo a fazer a pergunta, o que me preocupa
é a minha vida, e a minha vida.



- **Conclusão (reflexão pessoal):** termina o texto com uma reflexão sobre o que aprendeste ao pensar nesta pessoa. Como a tua relação com ela te faz crescer ou entender melhor o amor? O que esperas para o futuro desta relação? Podes também ligar a tua conclusão à ideia de um amor que persiste no tempo, tal como o amor de Pedro por Inês.

✚ Não te esqueças de rever o teu texto antes de entregar, prestando atenção à coerência das ideias, à correção linguística e à tua reflexão pessoal.

Emoção Abençoada

Ganar é o que nos cria
O que dá futuro à nossa vida
É o que reacende uma chama já atida
É ele que nos diz onde temos de ir
É dá sentido às memórias que vamos sentir

Mesmo em trair ou discussão
Estivemos sempre do mesmo lado
Destinados assim pelo fado
Nascemos do mesmo coração

Espero que a dor que eu sinto
ao pensar numa vida sem a tua mão
seja igual à alegria que te causo como irmão

Em todos os momentos, sorriso ou choro
És tu que sabias sempre a tua razão

Agora estás longe, numa terra de nevão
Espero como um monge
Para voltares a casa

E Votos que ainda queima esta brasa
Não me esqueci do que aprendi
Nem do que Conheço de ti

Mesmo tendo uma amizade afastada
Com disputas malévolas
Que o coração gelaram
Continuamos os mesmos
Porque tudo isso (bem ou não) é o amor
e não a abençoad

O que podes fazer de forma a melhorares o teu texto?

Planificá-lo de forma mais profunda

Anexo 8: guião da atividade de escrita do 1.º ciclo investigativo em Inglês



Name: _____

Date: _____

Class: _____

Teacher Rita Moreira



“Describe a situation where one small action, decision or event changed your life or the lives of others.”



SHORT ESSAY PROMPTS

Before you start writing, brainstorm ideas, plan and reflect on the importance of such decision or event.

- ✚ What was the action, decision or event?
- ✚ Why was this action, decision or event significant?
- ✚ Who were the people involved in this event?
- ✚ How did it affect your life or someone else's life?
- ✚ What lessons did you learn from this experience?

Your text should have **three parts**:

- 1. Introduction:**
 - Start by briefly describing the action, decision or event.
- 2. Body Paragraphs:**
 - Explain the background of the situation: Where were you? Who was involved? What happened?
 - Describe the action, decision or event: What did you decide, or what small thing happened?
 - Explain the result: How did things change afterward?
- 3. Conclusion:**
 - Reflect on the outcome: Why was this a turning point?
 - Share how it made you or others feel and what you learned from the experience.

1

Anexo 9: rubrica de avaliação e comentário do 1.º ciclo investigativo em Inglês

SHORT ESSAY RUBRIC – SELF-ASSESSMENT GRID

Criteria	Excellent	Very Good	Good	Satisfactory	Needs improvement
<i>Narrative Focus and Descriptive Detail</i>	Clearly describes a single moment/decision, with vivid language that immerse the reader	Describes moment with personal significance, and with strong descriptive language	Presents moment with basic understanding of impact, and with adequate description	Moment is vaguely described, with limited descriptive elements	Lacks clear connection to personal experience, with minimal or no descriptive language
<i>Writing Mechanisms</i>	Grammar, punctuation, and sentence structure with no errors or errors that do not affect the understanding of the text	Minor grammatical errors, mostly clear writing	Some grammatical errors that affect the understanding of the text	Numerous grammatical errors affecting comprehension	Significant writing errors that obscure meaning
<i>Personal Reflection</i>	Deep analysis of how the moment transformed personal perspective or life trajectory	Thoughtful reflection on personal growth or change	Basic reflection on event's significance	Superficial reflection with limited depth	No meaningful personal reflection

Your student number and name	Narrative Focus and Descriptive Detail	Writing Mechanisms	Personal Reflection

What can you do to improve your text?

Anexo 10: digitalizações dos textos e dos comentários do 1.º ciclo investigativo em Inglês

E1

When I was 6 years old, my mother, me, and my father, we were walking on the street, when we saw the man playing piano, and I stop walking and I listening. After the man stop playing and I give 5€, isn't a lot, but the man smiled and said thanks. Not changed his life, but I help. After this I think we should help other people.

What can you do to improve your text?

Write more texts, ~~be someone~~ to practice, and think more.

E2

Looking back, it all started when I was 8 years old. In the year I started to do basketball, this thing change my life because in this years I found my favorite hobby. I found this hobby for my friend, and I started to do in the next week, and my parents go to work every day, so my coach for the day I created in the team, and I be depressed, this thing is happy. This thing make me more smiling and now a day I have more confidence with people because I have a career and I have a purpose, and I keep me a great in my life.

What can you do to improve your text?

When I was a kid, I went with my parents to a kind of concert that showed a lot of instruments.

More or less 6 years ago, my parents asked me if I wanted to go to the "Infância Bobber" because there was supposed to be a lot of workshops in concert where kids could see some instruments, play them and at the end hear them. I was there because I wanted to play drums and guitar but I wasn't so sure. At the end when some teachers were playing some instruments, I saw an instrument called Berimbau. At the time I didn't know what was that but when I heard the instrument, I instantly fell in love with the sound and I asked my mom if I could play it.

At this moment I changed my mind from playing drums and guitar to play berimbau. Playing it until now.

This decision of changing the instrument was really important because, with this decision I met a lot of people in a band played in "Lado do Mar" and in other places like this school.

This made me realize that sometimes we have to experience a lot of things, and reflect a bit in our decisions because if I followed the most common instrument like guitar and drums, I wouldn't meet so much people and be so happy.

What can you do to improve your text?

I could read more, and write more to improve my vocabulary and helping me in the punctuation and some grammar errors. I could be more reflective and write with a better handwriting.

THE BUTTERFLY EFFECT

• On Saturday, my brother asked if I wanted to see his game tomorrow. I usually said no, most of the times because it was too early but this time due to bad weather, the game was ^{at} four pm. so I said "okay I will go to your game but if you lose I'm never going again" and as promise I went.

At three o'clock I started getting ready I don't know why but I had a feeling I should try to ~~be~~ make the most prettiest version of myself. As we got there, Lucas (my brother) went to the lock rooms and I went to the ~~and~~ and saw my future boyfriend but at the time didn't care much. When the game started, probably after ten minutes "my boyfriend" (we weren't dating at the time) scores a goal and comes to the ~~and~~ and blows me a kiss, later on I learn it was a bet with his mates. ~~After~~ After the game, I asked my brother who he was and he ~~said~~ said it's the captain, and I laughed thinking the situation was so funny. Later on I received a text, guess who it was my brother's captain, asking to go out. Now after 10 months I'm dating the best guy possible and didn't even dreamed this would happen.

What can you do to improve your text?

Try to use my time in a better way so I don't do a lot of grammar mistakes and try to use more adjectives.

One decision that had a big impact on my life was made by my mom when I was little.

When I was 2 years old-I needed start attending a pre-school and even though there was one closer to my house, my mother still chose one further away. Due to this I still have the friends I have today. Because of the location of my pre-school and my friends, primary school was near it which ultimately led me to stick with my friends and end up in this school.

If instead my mother chose a pre school nearer to home maybe I wouldn't have the friends I have today, the personality I have and the school I'm in.

What can you do to improve your text?

Deeper meaning and well paced writing

Anexo 11: guião da atividade de escrita do 2.º ciclo investigativo em Português

Ficha de trabalho de português – Escrita

9º ano

Professora estagiária: Ana Rita Moreira

Nome: _____

Data: _____



A APARÊNCIA, O PODER E A VERDADEIRA JUSTIÇA



No *Auto da Barca do Inferno*, o Fidalgo acredita que o seu título e a sua aparência seriam suficientes para garantir a salvação, mesmo tendo sido um tirano que explorava os mais pobres em vida. Esta personagem leva-nos a refletir sobre a importância que a sociedade dá à aparência e ao estatuto social, muitas vezes em detrimento dos valores morais e da justiça.

Tarefa: escreve um texto de opinião, entre 200 e 250 palavras.

Dicas:

- ✚ O texto deverá conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.
 - **Introdução:** apresenta o tema e dá a tua opinião logo de início. Faz uma referência à personagem do Fidalgo e ao que ela representa: alguém que pensa que o seu título e aparência garantem a salvação, mesmo tendo sido injusto. Podes usar uma pergunta para chamar a atenção do leitor, como: “Será que ainda hoje damos mais valor à aparência e ao poder do que às ações das pessoas?” Depois, diz qual é a tua opinião sobre isso.
 - **Desenvolvimento:** apresenta argumentos para apoiar a tua opinião. Reflete sobre se ainda hoje existem pessoas que julgam outras pela aparência ou que acreditam que o poder os torna melhores. Fala de situações reais ou que conheces (pode ser alguém famoso, um político, uma personagem de filme, ou até uma situação que viste ou viveste). Mostra que as ações é que revelam quem somos.
 - Usa expressões como “por exemplo”, “além disso”, “na sociedade atual”.

- Podes comparar com o Fidalgo: “*Tal como o Fidalgo, há pessoas que...*”
- Tenta dar pelo menos **dois argumentos diferentes**, bem explicados.
- **Conclusão:** retoma a tua opinião e terminar com uma mensagem final. Resume o que defendeste no texto. Podes dizer o que aprendeste com a personagem do Fidalgo e como isso pode mudar a forma como vês o mundo. Deixa uma reflexão para o leitor.

VOCABULÁRIO E EXPRESSÕES QUE PODERÃO ENRIQUECER O TEU TEXTO

Para introduzir o tema:

- No *Auto da Barca do Inferno*, o Fidalgo representa...
- Esta personagem leva-nos a refletir sobre...
- Um dos temas principais desta história é...
- Este texto vai abordar a importância de...
- Na sociedade atual, ainda se verifica que...

Para apresentar opinião:

- Na minha opinião,...
- Eu considero que...
- Acredito que...
- Penso que...
- Defendo a ideia de que...
- Do meu ponto de vista,...

Para organizar ideias:

- Em primeiro/segundo/terceiro lugar,...
- Além disso,...
- Por outro lado,...
- Por exemplo,...
- De facto,...
- Tal como o Fidalgo,...
- Podemos comparar esta situação com...

Para desenvolver argumentos:

- A aparência nem sempre reflete o valor de uma pessoa.
- O poder pode ser perigoso quando usado de forma injusta.
- O que realmente define alguém é o seu caráter.
- As ações valem mais do que as palavras.
- Infelizmente, muitas pessoas ainda julgam os outros pela aparência.
- A justiça não deve depender do estatuto social.
- Devemos valorizar mais o interior das pessoas do que aquilo que elas aparentam ser.

Para concluir:

- Em conclusão,...
- Para terminar/concluir,...
- Em suma,...
- O que aprendi com esta personagem é que...
- Esta história fez-me perceber que...

Não te esqueças de rever o teu texto antes de entregar, prestando atenção à coerência das ideias, à correção linguística e à tua reflexão pessoal!

Anexo 12: rubrica de avaliação e comentário do 2.º ciclo investigativo em Português



Nome: _____

Data: _____

RUBRICA DE HETEROAVALIAÇÃO

CrITÉrios	<i>Excelente</i>	<i>Muito bom</i>	<i>Bom</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Precisa de ser melhorado</i>
<i>Clareza e coerência</i>	Segue uma estrutura lógica clara (introdução, desenvolvimento e conclusão); as ideias estão bem organizadas e fluem com naturalidade.	Segue uma estrutura lógica (com as três partes), com ideias bem desenvolvidas, ainda que com pequenas falhas nas transições.	Apresenta uma estrutura reconhecível (com introdução, desenvolvimento e conclusão), mas há algumas quebras na ligação entre as ideias ou nas partes do texto.	A estrutura está incompleta ou confusa. Há partes em que as ideias podem parecer desconectadas, dificultando a compreensão do texto	O texto não tem estrutura clara e as ideias estão desorganizadas ou confusas.
<i>Correção linguística</i>	Sem erros ou com erros mínimos que não afetam a compreensão do texto. Boa pontuação e vocabulário adequado.	Poucos erros gramaticais, ortográficos ou de pontuação, que não comprometem a compreensão.	Alguns erros gramaticais, ortográficos ou de pontuação que afetam a leitura e o sentido.	Muitos erros que dificultam a compreensão do texto.	Erros graves que impedem a leitura ou a compreensão do que foi escrito.
<i>Reflexão pessoal</i>	Reflexão profunda, crítica e bem argumentada sobre o tema (aparência vs. ações, justiça, poder). Usa exemplos claros e relevantes.	Reflexão bem construída, com opinião clara e alguns bons exemplos. Mostra pensamento pessoal sobre o tema.	Opinião presente, mas pouco desenvolvida ou com exemplos pouco relevantes.	Reflexão pouco clara, com argumentos fracos ou superficiais.	Nenhuma reflexão significativa ou fora do tema.

Número e nome de estudante que escreveu o texto	Clareza e coerência	Correção linguística	Reflexão pessoal

O que pode o teu colega fazer para melhorar a sua reflexão sobre os temas, de modo a utilizar uma linguagem que capte a atenção do leitor sobre o assunto?

Anexo 13: digitalizações dos textos e dos comentários do 2.º ciclo investigativo em Português

P1

Este texto vai abordar a importância da aparência e do estatuto social das pessoas. No Auto Barca do Inferno, o Fidalgo (ooba) acredita que o seu título e a sua aparência sejam suficientes para garantir a salvação, mesmo tendo sido um tirano que explorava os mais pobres em vida. ~~À~~ meu vez a aparência e o estatuto impõem um bocão, mas o que realmente importa é as atitudes e a personalidade da pessoa. ~~Porém esta é a minha~~ E tu concordas com o Fidalgo ou comigo?

Nos dias de hoje, infelizmente existem pessoas que só se importam com a aparência e o estatuto social. ~~acham~~ acham que dinheiro e aparência é tudo, porém, eu não concordo com isso pois ~~podem ter um marido ou uma esposa muito rica e bonita mas que não sabem de ti e têm um caso ajante (amante...)~~ ~~Se vale mais uma~~ ser muito rica e muito bonita, porém, tratam mal as pessoas e desrespeitam o seu ser. ~~Eu~~ preciso uma pessoa que trata bem os outros e ajuda as pessoas.

Em suma, dinheiro e riqueza não importam ~~mesmo~~ o que importa é a personalidade e a atitude das pessoas. Ao contrário do personagem Fidalgo que acha que estatuto e dinheiro é tudo.

O meu colega precisa de melhorar um pouco os erros de pontuação pois ele colocou vírgulas em sítios errados ~~que~~ esqueceu-se de algumas.

A aparência, o poder e a verdadeira justiça

Na obra "Auto da Barca do Inferno", o Fidalgo acredita que tem a sua salvação para a barca do arco garantida só pelo seu estatuto social, porque enquanto em vida, era considerado superior aos outros. Mas contudo as suas más ações em vida não permitiram ter a salvação garantida.

Ainda hoje se repete esta forma de pensar que o Fidalgo tinha. Como por exemplo as celebridades podem ter feito muitas más ações mas continuam a ser tratadas com respeito e algumas pessoas famosas só por terem carros caros e roupas de marca, etc... também são tratadas com mais consideração do que alguém que não tenha estas possibilidades. Outro exemplo que se pode ver na atualidade é pessoas a ganharem fama nas redes sociais pela aparência. E como se viu na obra "Auto da Barca do Inferno" o Fidalgo achava que a aparência era um dos pontos mais importantes.

O que aprendi com esta personagem é que a que realmente devia importar ^{numa} ~~em~~ uma pessoa não é a aparência ou o estatuto social, mas sim a sua personalidade e os seus atos. O Fidalgo julgava que por ter um estatuto social alto tinha a salvação garantida, mas por julgá-lo erroneamente pois os seus atos são a que realmente importa.

Acho que a colega devia desenvolver mais os assuntos e falar deles mais profundamente.

Na sociedade atual ainda se verifica diferença em relação aos mais favorecidos e aos mais pobres. Algo que é visto como importante para avaliar uma pessoa, podendo ser por roupas, carros, casas, sapatos, etc. 34

Acredito que o aspeto é algo importante e devemos manter-nos cuidados mas nunca para agnoscer somente outras pessoas. Fidalgo considera o estatuto social muito importante e de facto tem razão é necessário mas não o suficiente para avaliarmos uma pessoa por isso. 42

Vendo por outro lado, a sociedade liga demasiado a esses padrões irrealistas. Se formos a ver temos de parar de olhar por cima do ombro para pessoas que têm menos oportunidades apenas porque têm uma "roupa mais bonita" ou umas "sapatos novos".

Com isto tenho o realçar que não devemos ligar a esses padrões irrealistas, todos temos o direito de usar aquilo que gostamos sem sentirmos que estamos a ser julgados por isso. "Não deises que os padrões da sociedade isquem a tua personalidade". 85 ♥

Falou muito e disse pouco. A sua reflexão foi explícita de várias formas ao longo do texto ao invés de desenvolvida. Há coisas que discordo como ter dado parte da razão ao Fidalgo mas isso é a opinião de cada um.

O [] poderia ter estado mais dinâmica ao explicar a reflexão.

A realidade, desde sempre, valoriza muito a aparência, a imagem, o estatuto social, e as coisas de cada indivíduo existem. Esta realidade está presente nas estruturas e na personalidade. Já no séc. XVI se discutia esta questão, através de Gil Vicente, então havia quem gostava da aparência de grande enriquecida e muitas vezes havia um exemplo onde passava na mão para a força da imagem representada pela aparência, Eudórgo.

A realidade atual apresenta uma evidente preocupação com a aparência e com a imagem que transmite, desta forma a personalidade e os seus traços - as partes despretensivas e desvalorizadas, enquanto a aparência não reflete o valor de uma pessoa.

Esta preocupação exigida deixa surgir cada vez mais devido "ao zelo pessoal, modas, dietas e "influências" que se tornam necessárias para os padrões, essa a sua influência é semelhante e valorizada, desvalorizando a pessoa de vestir impressões de aparência, distinção mental e física, devido à obsessão constante de ser visto por todos. começa com despretensiosidade, simulação do poder ou baixa autoestima, insegurança, falta de amor próprio são exemplos de semelhança.

Por outro lado, existem pessoas que julgam que na sua pessoa, o seu estatuto social e a sua influência determinam a sua essência de verdade, dignidade e probidade, no entanto as suas atitudes evidenciam a semelhança que se vê nos autistas, tiranos, vaidosos, egoístas, maliciosos e por serem de uma determinada espécie social têm a direito de se organizarem (democrática) com outros.

Embora a realidade ~~diversificada~~ de tenha vindo a diminuir e o mundo para um fenómeno mais uniforme, a discriminação, a tirania e a arrogância são elementos que ainda persistem, com como a valorização excessiva da aparência e imagem que agita os padrões e as suas relações interpessoais.

Esta vez, no entanto vindo a realidade continua a ser um meio de evolução para este tema.

A minha colega [REDACTED] sabe apresentar bem a sua ideia e a sua opinião e exprime bem os argumentos que a sustentam, contudo não sempre percebe muito bem o contexto em que inclui certas palavras.

Resumindo, um texto muito bom.

A obra de Gil Vicente inclui várias "personagens tipo" que representam diferentes membros da sociedade, particular, o personagem "O fidalgo", da obra O Rute da Barca do Inferno, mostra-nos um arquétipo societal que, a meu ver, ainda se beneficia da sociedade contemporânea.

Este personagem devido à sua aparência de alto-estatuto, considera-se impune ao julgamento divino.

Dentro do meu ponto de vista, a sociedade atual (bem como a do tempo do fidalgo) está preocupada com a aparência em primeiro lugar, muitas vezes incluindo esta em julgamentos de caráter.

Ainda hoje, muitos patrões não contratam pessoas, apenas por causa da sua idade ou género.

Muita gente rica e de alto estatuto não julga (tal como o fidalgo) que é permitida a fazer tudo aquilo que deseja, sem consequências.

Este preconceito que privilegia a aparência e não o caráter, magoa a sociedade, prejudicando o avanço sociocientífico (contratar pessoas devido ao estatuto social) e a felicidade de todos nós.

Na minha opinião, vivemos ainda hoje entre muitos fidalgos, e a obra vicentina ainda representa o preconceito da sociedade perfeitamente.

Não tem nenhum erro, pelo menos eu não encontrei. O texto tá bem escrito com letra legível e foi feito com clareza e coerência. Porém as palavras escritas muito próximas umas das outras que ~~deixa~~ um bocado confuso de ler. Em geral tá tudo ótimo.

Anexo 14: guião da atividade de escrita do 2.º ciclo investigativo em Inglês



Name: _____

Teacher Rita Moreira

Reflective essay:

How do smartphones and social media impact teenagers' lives? Should we do more to fight misogyny online?

Before you start writing, brainstorm ideas, plan and reflect on the topic and what has been discussed throughout the lesson.

Your text should have **three parts**:

1. **Introduction:** start by briefly introducing the topic (smartphones, social media, and their influence).
2. **Body paragraphs** (the following topics are merely indicative; you can address other issues in the development of the text):
 - Explain how smartphones and social media shape teenage experiences, using examples from your own life or observations and giving your personal opinion.
 - Analyse how misogyny appears in social media and this may affect you.
3. **Conclusion:** summarise your main points and reinforce your personal opinion.

Should we do more to fight misogyny online?

VOCABULARY AND EXPRESSIONS THAT CAN MAKE YOUR TEXT MORE REFLECTIVE AND IMPACTFUL

- Discussing the influence of social media and smartphones: *Social media has reshaped the way we... / Nowadays, it is impossible to deny that... / The constant exposure to... can have a lasting impact on... / Smartphones have become an inseparable part of our daily lives because... / The pressure to be "perfect" online often leads to... / One of the biggest dangers of social media is...*
- Expressing personal reflection and thoughtfulness: *This made me realize that... / Looking back, I now understand that... / I can't help but wonder... / It is striking to me that... / This experience taught me that... / At first, I thought..., but now I see... / What worries me the most is... / It's hard to ignore the fact that...*
- Addressing misogyny and gender issues: *Sadly, many people still believe that... / It is frustrating to see how... / Misogyny is deeply rooted in... / Women are often judged by..., while men... / Double standards become evident when... / The media often reinforces harmful stereotypes by... / This situation highlights how...*
- Expressing strong emotions and opinions: *I was shocked to realize that... / It's heartbreaking to see how... / This issue makes me feel... / I strongly believe that... / It is unacceptable that... / We must take action because... / It is crucial to reflect on...*
- Making comparisons and drawing conclusions: *Compared to the past, today's society... / Unlike what many believe, the reality is... / This situation reminds me of... / From my perspective, the best way to address this is... / In conclusion, it is clear that... / If we do not change our mindset, then... / Ultimately, we must ask ourselves...*

Anexo 15: rubrica de avaliação e comentário do 2.º ciclo investigativo em Inglês



DEPARTAMENTO CURRICULAR
Línguas



REFLECTIVE ESSAY RUBRIC – PEER ASSESSMENT

Criteria	Excellent	Very Good	Good	Satisfactory	Needs Improvement
<i>Content and argumentation (clarity, use of examples, depth of analysis)</i>	Exceptionally clear, well-developed argument with insights into smartphone and social media impacts; multiple examples that demonstrate deep critical thinking.	Strong argument with clear insights into smartphone and social media impacts and relevant examples; demonstrates solid understanding of topic.	Adequate argument with some insights into smartphone and social media impacts; basic examples provided.	Weak argument with limited analysis of smartphone and social media impacts; minimal connection to topic.	Insufficient or no coherent argument; lacks understanding of the topic.
<i>Writing mechanisms (grammar, vocabulary, sentence structure, coherence)</i>	Flawless grammar, varied sentence structure, advanced vocabulary; perfect punctuation and spelling.	Minor grammatical errors, mostly clear writing; good vocabulary usage.	Some grammatical errors that do not significantly impede understanding; adequate language use.	Frequent grammatical errors that interfere with comprehension; limited vocabulary.	Numerous grammatical errors that prevent clear communication; very poor language use.
<i>Personal Reflection (connection with real-life experiences and observations)</i>	Strong, meaningful connections between the topic and your personal experiences or observations. The reflection is deep and original.	Clear connections with personal experiences or observations.	Makes connections with personal experiences or observations, but they could be more deeply explored.	Attempts to connect to personal experiences but lacks depth or clarity. Connections feel general or superficial.	Does not include personal reflection, or the connections made are vague and unclear.

Your colleague's student number and name	Content and argumentation	Writing mechanisms	Personal reflection

What can your colleague do to improve his/her reflection on topics, so that he/she uses language that captures the reader's attention on the matter?

Anexo 16: digitalizações dos textos e dos comentários do 2.º ciclo investigativo em Inglês

E1

Smartphones and social media impact teenagers' lives, because when they are in social media ^{they} probably ^{don't} ~~not~~ speak with other people.

One of the biggest dangers of social media is when a group of people are ~~in~~ ^{on the} phone and ~~however~~ they communicate face-to-face, ^{however} ~~they~~ communicate ~~in~~ ^{on the} phone. This is a big problem.

On ~~the~~ one hand, smartphones and social media ~~important because~~ are important because we can learn ^{and} more information, we can create memories with our family.

On the other hand, smartphones and social media have disadvantages, for example we want to do nothing only will be in smartphone or social media, or we ~~however~~ communicate face-to-face or we only communicate in phone.

In conclusion, social media is important, however we need ^{to} communicate face-to-face, do ^{activities} ~~activity~~ with our family or friends without ^{our} phones, and ~~we~~ can do create memories.

What can your colleague do to improve his/her reflection on topics, so that he/she uses language that captures the reader's attention on the matter?

connect other topics and not just face-to-face communication.
Structure better sentences.
But, overall, good job!

social media has ~~shaped~~ the way we communicate with the people around the world and the people we ~~met~~ ^{met} part of our lives.

Now, smartphones had a big impact and influence in our daily lives. In some cases ~~it's~~ ^{it's} difficult to separate the smartphones and real life. But I think ~~the~~ ^{that} smartphones had ~~an~~ ^{an} important role in communication. ~~In~~ ^{on} the other hand, social media ~~is~~ ^{is} one of the biggest problems in ~~our~~ ^{our} ~~lives~~ ^{lives}.

~~So~~ ^{So} This can influence ~~life~~ ^{life} positively and negatively, but I think this all depends on ~~how~~ ^{how} we use it.

Smartphones and social media are ~~becoming~~ ^{becoming} more common in our lives. They can ~~have~~ ^{have} impact the way ~~we~~ ^{we} communicate with the others. I think ~~the~~ ^{that} smartphones shaped a little bit my point of view of society. At first, I thought the smartphones had a big importance in ~~life~~ ^{life} of teenagers and in some cases ~~it's~~ ^{it's} to be addicted, and this for the mental health of the teenager isn't good. What worries me the most is ~~seeing~~ ^{seeing} people publishing photos and videos ~~on~~ ^{on} Instagram, Facebook, and also ~~in~~ ^{on} Facebook ~~without significant~~ ^{and} this can be attracted ~~people~~ ^{people} with negative ideas and thoughts.

It is difficult and ~~interesting~~ ^{interesting} to see and understand how ~~a~~ ^a lot of people around the world are misogynistic. Women are often judged by the personality, what ~~they~~ ^{they} discuss, and the acts of religion, for example.

Compared to the past, today's society, ~~has~~ ^{has} in my opinion, ~~lots of~~ ^{lots of} problems and things ~~that~~ ^{that} ~~could~~ ^{could} be enhanced in, for example, social media and smartphones turning society without problems.

What can your colleague do to improve his/her reflection on topics, so that he/she uses language that captures the reader's attention on the matter?

~~She~~ ^{She} should improve grammar because some ~~express~~ ^{express} interfere with comprehension. She could have elaborated better the arguments, connecting them with personal experiences. Also, could use vocabulary related with the topic, that we talked in the class, but in general the text is good.

As many people know, social media has restored the way we live, specially the teenagers lives, molding the ideas they have and creating wrong ideas about certain topics.

The pressure to be "perfect" online often leads to bullying or waste of money because sometimes when a new trend appears if you ~~don't~~ ^{don't} follow ~~the~~ it, you will receive bullying from some people, or even, the common image of the "perfect family" that sometimes we can see ~~in~~ ^{on} the internet ~~can be~~, and some families feel ~~the~~ depressed for not being like that image they see and even wasting money in things that they don't need because that "perfect family", that sometimes is less perfect than the other families said they should be.

It is unacceptable that anyone can be famous on social media, even if they spread wrong ideas, for example one time a video from a famous person called Andrew Tate appeared ^{on} my TikTok for your life and when I heard ~~was~~ what he was saying, I didn't believe ~~or~~ ^{how} someone was famous saying that stupid things. But then I looked in the ^{and a podcast} comments and saw many people appraising him and I didn't believe it, so, at this made me realize a lot of people are influenced into wrong ideas by people they see on the internet ^{net}.

Sadly, many people still believe that there is a superior gender specially online. It is commonly seen in tweets of gender war in some people spreading it like Andrew Tate and included in jokes. And this is very harmful for our society because the major part of the social media war are teenagers, that are highly influential and they including me, being exposed to that ideas every day could create misogynistic ideas.

To summarize, we should do more to fight ~~the~~ ^{misogynistic} misogyny online, ~~because~~ if we don't, our future society ^{will} be misogynistic, as racist and ~~other~~ ^{have} other wrong ideas.

I underlined what I couldn't read → your peer struggled w/ your calligraphy but I understood everything.

What can your colleague do to improve his/her reflection on topics, so that he/she uses language that captures the reader's attention on the matter?

██████ could be more creative when he is ^{arguing} argue. He can improve his ^{writing} writing skills and write the words more clearly so I could read better the text. About the Personal Reflection, I didn't understand the example that he gave about the TikTok, but he gave others examples that ~~that~~ ^{He} could explore more.

that were more creative and interesting.

Reflective Essay:

Today I'm going to speak about the impact of smartphones in teenagers' lives. As you should know, social media has reshaped the way we live, talk and socialize. Nowadays, it is impossible to not have a smartphone; it became part of our existence as individuals. With that being said we've become constantly exposed to misogyny, cyberbullying, violence and discrimination. This led to a lot of problems that will be explained.

Starting off with one of the most alarming problems, misogyny, it is frustrating to see how many people are still brave enough to be capable to say some things. It's really surprising how can someone think like that, honestly.

Another one is, cyberbullying. To be honest, this issue makes me feel ^{sick} sick to my stomach, situations like committing suicide due to the constant mean comments because society made this standards that are impossible to achieve, leading young teenagers to be obsessed with the ^{standard of} "perfect life", and comparing themselves with everyone.

Ultimately, if we do not change people's ^{mindset} mindset of what social media really is ^{supposed} to be, we will face a lot of problems among the young especially.

What can your colleague do to improve his/her reflection on topics, so that he/she uses language that captures the reader's attention on the matter?

I think the text is very good, because the text has a good structure and a good connection with real life examples. I think the can improve giving examples. ✓

One of the biggest dangers of social media is that it's easy for someone with the wrong principles and ideals to become famous and gain a massive following. These shared ideals sometimes can be harmful to others, for example, Andrew Tate, who got very famous for his podcasts, where he deemed women as inferior to men. His claims were accepted by some and he became an idol for teenagers. Looking back, I more understand that the fame he got and the acceptance of his principles by many teenagers was also due to Andrew Tate's ~~old~~ wealth. He lived a ~~luxurious~~ life, often showing his ~~big~~ car as leverage to win arguments. This ~~led~~ ^{led} teenagers to believe that his way of thinking got him where he is today, and, as their idol, they wanted to be like him: rich, strong, and ^{ego-centric} ~~ego-centric~~, thinking that, by being like him, they would achieve the wealth and level of ~~age~~ respect he had from other men.

The constant exposure to this kind of online content led to an outburst of misogynistic ~~comments~~ comments towards women, some examples of these comments were; "Get back to the kitchen!", "Go do my laundry!", "Make me a sandwich!", etc... These insults were almost always made ~~in~~ in the form of an order, and with a tone of voice with the goal of trying to get women to think they're inferior to men.

During this time I didn't agree with Andrew Tate's claims nor made any comments despite never showing my disagreement online or with friends.

In conclusion, it is ~~clear~~ clear that social media changed teenagers' lives probably for the worst, and hopefully they don't agree now with what they did back then.

What can your colleague do to improve his/her reflection on topics, so that he/she uses language that captures the reader's attention on the matter?

I think [redacted] used a really varied sentence structure, ~~with~~ with no grammar mistakes. He used a great example to develop his opinion, he was ~~clear~~ clear about his ideals and had a great conclusion.

Anexo 17: grelhas com as classificações obtidas nos dois ciclos investigativos em Português

PORTUGUÊS 1.º ciclo de investigação

	Clareza e coerência		Correção linguística		Reflexão pessoal	
	Autoavaliação	Avaliação da professora	Autoavaliação	Avaliação da professora	Autoavaliação	Avaliação da professora
P1	Bom	Suficiente	Suficiente	Precisa de ser melhorado	Bom	Precisa de ser melhorado
P2	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente
P3	Muito bom	Muito bom	Bom	Bom	Muito Bom	Bom
P4	Muito bom	Bom	Excelente	Muito bom	Excelente	Muito bom
P5	Muito bom	Excelente	Muito bom	Excelente	Bom	Muito bom

2.º ciclo de investigação

	Clareza e coerência		Correção linguística		Reflexão pessoal	
	Heteroavaliação	Avaliação da professora	Heteroavaliação	Avaliação da professora	Heteroavaliação	Avaliação da professora
P1	Bom	Bom	Bom	Suficiente	Bom	Suficiente
P2	Muito bom	Excelente	Muito bom	Excelente	Excelente	Muito bom
P3	Suficiente	Bom	Excelente	Muito bom	Suficiente	Bom
P4	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Excelente	Excelente	Excelente
P5	Muito bom	Muito bom	Excelente	Excelente	Muito bom	Excelente

Anexo 18: grelhas com as classificações obtidas nos dois ciclos investigativos em Inglês

INGLÊS 1.º ciclo de investigação

	Narrative Focus and Descriptive Detail		Writing Mechanisms		Personal Reflection	
	Self-assessment	Teacher's assessment	Self-assessment	Teacher's assessment	Self-assessment	Teacher's assessment
E1	Good	Satisfactory	Good	Satisfactory	Satisfactory	Needs improvement
E2	Satisfactory	Satisfactory	Good	Satisfactory	Satisfactory	Satisfactory
E3	Very good	Excellent	Good	Excellent	Very good	Good
E4	Good	Good	Very good	Very Good	Excellent	Very good
E5	Good	Very good	Very good	Excellent	Excellent	Very good

2.º ciclo de investigação

	Content and Argumentation		Writing Mechanisms		Personal Reflection	
	Peer assessment	Teacher's assessment	Peer assessment	Teacher's assessment	Peer assessment	Teacher's assessment
E1	Good	Satisfactory	Good	Satisfactory	Satisfactory	Satisfactory
E2	Good	Good	Satisfactory	Satisfactory	Very good	Very good
E3	Satisfactory	Excellent	Good	Excellent	Satisfactory	Very good
E4	Good	Excellent	Very good	Very good	Excellent	Excellent
E5	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent	Excellent

Anexo 19: atividades complementares na segunda supervisão

Conforme anteriormente mencionado, para além das turmas diretamente integradas no projeto, as segundas supervisões foram conduzidas em grupos pertencentes a diferentes ciclos de ensino. Assim, no âmbito da disciplina de Português, a supervisão decorreu no 12.º D, enquanto, no contexto da disciplina de Inglês, a mesma teve lugar no 7.º E.

Assim, paralelamente à implementação dos ciclos de investigação-ação e atendendo às especificidades das turmas em apreço, foram desenvolvidas duas atividades de carácter complementar, cujo tema do projeto influenciou o planeamento das aulas. Apesar de não se centrarem na produção escrita, estas exigiam que os alunos refletissem sobre os temas abordados e expressassem a sua compreensão de forma artística, por meio da realização de desenhos.

Tabela 2 – Atividades complementares na segunda supervisão

<i>Atividades complementares na segunda supervisão</i>		
Disciplina	Português	Inglês
Ano e turma	12.º D	7.º E
Sequência didática (total)	Uma aula de 90 minutos e uma aula de 135 minutos.	Uma aula de 90 minutos e uma aula de 45 minutos.
Temática	Unidade 3 (texto poético) – <i>Mensagem</i> , de Fernando Pessoa	<i>Module 5 (“Healthy body, healthy mind”) – Healthy habits and Comparatives</i>
Ações estratégicas	- Discussão sobre aprendizagens já adquiridas acerca da <i>Mensagem</i>. - Análise dos poemas “D. Sebastião, Rei de Portugal” e “O Infante”. - Elaboração de um desenho em grupos, com base na análise dos poemas lecionados pela professora estagiária, que traduza a	- Recapitulação da aula anterior com a professora orientadora Cândida Grijó, de forma a interligar com a aprendizagem dos adjetivos. - Discussão acerca do que são hábitos, saudáveis e prejudiciais, através da análise de imagens e de um vídeo, interligando este assunto com os Comparativos (tópico de gramática).

	ideia de “sonho”, uma das linhas estruturantes da obra. - Apresentação da sua obra à turma e análise dos seus elementos constitutivos.	- Realização de exercícios. - Divisão da turma em grupos e distribuição de <i>flashcards</i> com orações acerca de hábitos saudáveis e prejudiciais. - Elaboração de frases com os <i>flashcards</i> e ilustração. - Apresentação da ilustração à turma.
Modo de recolha de dados	- Registos no diário de investigadora. - Registos fotográficos dos desenhos elaborados.	- Registos no diário de investigadora. - Registos fotográficos dos desenhos elaborados.

Com efeito, a proposta de atividade emergiu da observação de aulas e da análise das especificidades das turmas em questão.

No que respeita ao 12.º ano, constatou-se que os alunos revelam o hábito de realizar ilustrações e desenhos nos seus cadernos enquanto assimilam novas aprendizagens, prática que lhes possibilita manter a concentração durante a escuta ativa. Tratando-se de uma turma da área das Artes Visuais, o retorno obtido relativamente à atividade foi extremamente positivo, dado que os discentes tiveram a oportunidade de interpretar texto literário através de uma modalidade de expressão com a qual se identificam, nomeadamente o desenho e a ilustração.

Atividade de desenho aplicada ao 12.º ano



***Mensagem*, de
Fernando Pessoa:**

**“D. Sebastião,
Rei de Portugal”
e “O Infante”**

Professora estagiária Ana Rita Moreira

O Sonho em *Mensagem*

O Sonho é uma das linhas estruturantes da obra *Mensagem*.

Tendo em conta a ideia de sonho, presente nos poemas “D. Sebastião, Rei de Portugal” e “O Infante”, elabora um desenho inspirado neste tema.

O Sonho em *Mensagem*

Instruções:

1. Com base na leitura dos dois poemas, elabora um desenho na folha A5 entregue pela professora, que traduza a ideia de sonho presente neles.
2. Podes utilizar quaisquer elementos que consideres adequados para representar o tema, tais como figuras, símbolos ou cores.
3. A tua apresentação será feita à turma, e nela deverás explicar o significado do teu desenho, referindo-te aos elementos escolhidos e como eles se relacionam com a temática do sonho nos poemas.

Avaliação: Não será avaliada a tua capacidade artística, mas sim a criatividade do teu desenho e a qualidade da tua exposição oral, isto é, a forma como explicas a relação entre o teu desenho e a obra *Mensagem*.

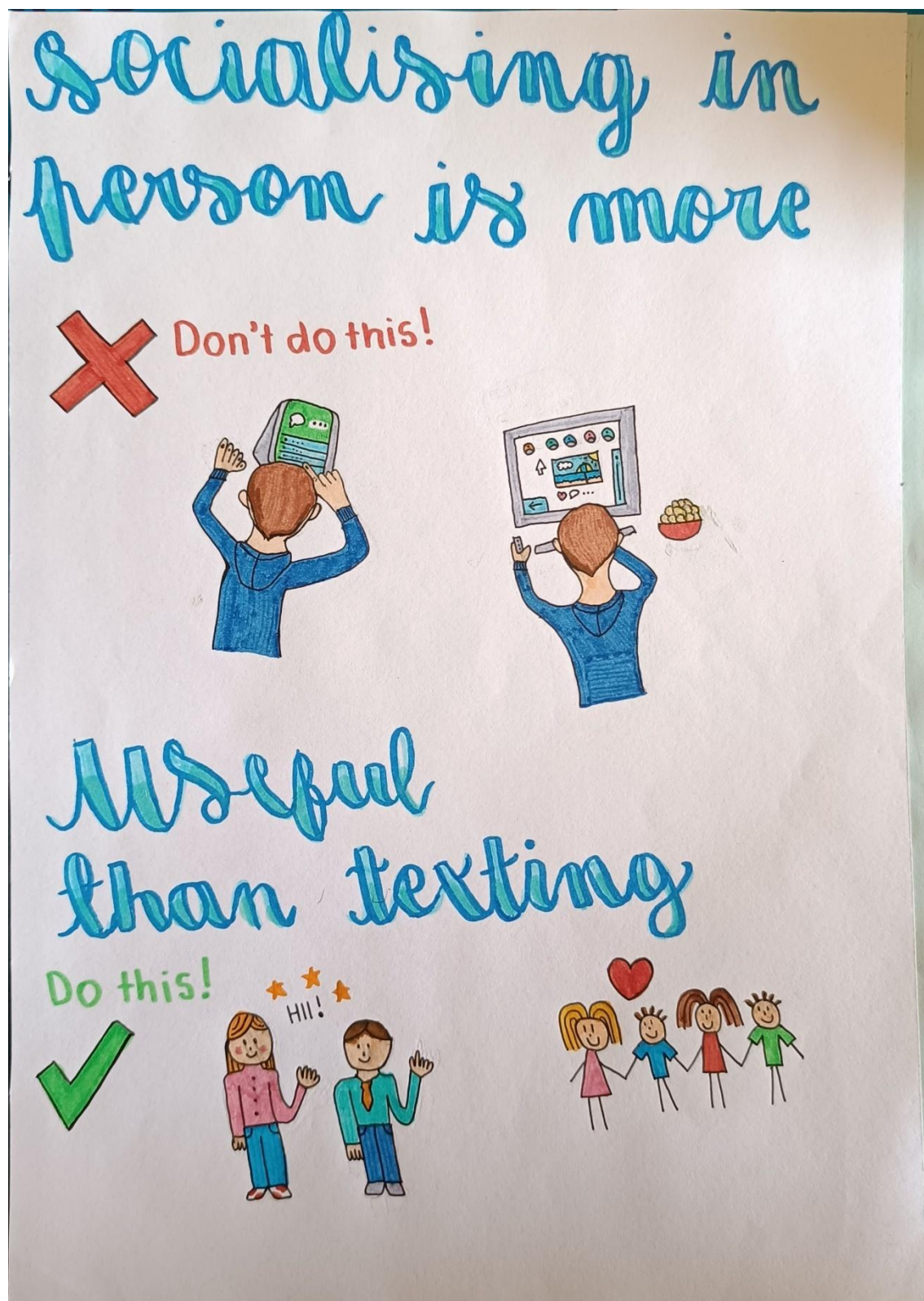
Um dos desenhos elaborados no 12.º ano



Relativamente ao 7.º ano, os alunos demonstraram, desde o início do ano letivo, um interesse assinalável por trabalhos manuais e artísticos, interesse esse frequentemente explorado pela professora titular Cândida Grijó. A título exemplificativo, os discentes realizaram a ilustração do seu autorretrato para posteriormente se apresentarem à turma, bem como a elaboração de um livro de “*Classroom Rules*”, no qual incorporaram desenhos.

Fotografia dos *flashcards*





Anexo 20: questionário aplicado à turma de Português



Ficha de reflexão

Esta ficha de reflexão insere-se no âmbito de um projeto de investigação-ação que tem como objetivo perceber **de que forma as atividades de escrita** realizadas ao longo do ano letivo, através da utilização de guiões, rubricas de avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) e feedback da professora estagiária, **contribuíram para o teu desenvolvimento na escrita e na aprendizagem da língua portuguesa.**

Ao longo deste ano letivo, houve vários momentos em que foste desafiado(a) a refletir sobre temas abordados nas aulas e expressar essas reflexões através da escrita:

- Em **novembro**, analisámos o poema *Porque*, de Sophia de Mello Breyner Andresen e escreveste um texto sobre **o que te distingue dos outros**, identificando **características próprias** (defeitos e qualidades).
- Em **fevereiro**, depois de estudarmos os episódios do **Consílio dos Deuses** e da **Inês de Castro**, foi-te pedido que escrevesse um texto sobre **uma pessoa especial na tua vida**, estabelecendo uma relação com *Os Lusíadas*, que autoavaliaste no final.
- Em **abril**, após a análise da cena do Fidalgo, no *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, escreveste um texto sobre **a importância que a sociedade dá à aparência e ao estatuto social**, muitas vezes em detrimento dos valores morais e da justiça. Esses textos foram sujeitos a **heteroavaliação**.

A tua participação nesta ficha é importante para avaliar o impacto destas práticas no teu percurso enquanto aluno(a) e não influencia a tua avaliação final. Responde com **sinceridade**.

Obrigada pela tua colaboração!

Os guiões (de escrita) ajudaram-me a organizar melhor as ideias e a desenvolver os textos de forma mais clara. *

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo fortemente

As rubricas de avaliação permitiram-me compreender o que é esperado em termos de conteúdo (clareza e coerência), correção linguística e reflexão pessoal. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

A autoavaliação incentivou-me a refletir criticamente sobre o que escrevo. *

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo fortemente

A heteroavaliação ajudou-me a reconhecer diferentes perspetivas e formas de abordar os assuntos através da escrita. *

	1	2	3	4	5	
Discordo fortemente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo fortemente

O feedback da professora estagiária contribuiu para o desenvolvimento da minha escrita e da minha capacidade de reflexão. *

1 2 3 4 5

Discordo fortemente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo fortemente

No decurso do ano letivo nas aulas da professora estagiária foram utilizadas várias atividades de escrita. De que forma avalias o impacto dessas atividades na tua aprendizagem da língua? *

A sua resposta

Anexo 21: questionário aplicado à turma de Inglês



Ficha de reflexão

Esta ficha de reflexão insere-se no âmbito de um projeto de investigação-ação que tem como objetivo perceber **de que forma as atividades de escrita** realizadas ao longo do ano letivo, através da utilização de guiões, rubricas de avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) e feedback da professora estagiária, **contribuíram para o teu desenvolvimento na escrita e na aprendizagem da língua inglesa.**

Ao longo deste ano letivo, houve vários momentos em que foste desafiado(a) a refletir sobre temas abordados nas aulas e a produzir textos escritos:

- Em **dezembro**, na aula *Education in Today's Youth*, debatemos citações de pessoas famosas e assistimos a um excerto do filme *Freedom Writers*. No final, escreveste uma **carta para o teu futuro eu**, que será hoje entregue.
- Em **janeiro**, refletiste sobre o tema do *Butterfly Effect* e escreveste um texto sobre um **momento marcante da tua vida**, que autoavaliaste no final.
- Em **abril**, após analisarmos a série *Adolescence* (da *Netflix*), escreveste um texto sobre o **incremento dos ideais misóginos** influenciado pelo uso dos telemóveis e das redes sociais. Esses textos foram sujeitos a **heteroavaliação**.

A tua participação nesta ficha é importante para avaliar o impacto destas práticas no teu percurso enquanto aluno(a) e não influencia a tua avaliação final. Responde com **sinceridade**.

Obrigada pela tua colaboração!

Os guiões (de escrita) ajudaram-me a organizar melhor as ideias e a desenvolver os textos de forma mais clara. *

1 2 3 4 5

Discordo fortemente

☐☐☐☐☐

Concordo fortemente

As rubricas de avaliação permitiram-me compreender o que é esperado em termos de conteúdo (*content*), correção linguística (*writing mechanisms*) e reflexão pessoal (*personal reflection*). *

1 2 3 4 5

Discordo fortemente

☐☐☐☐☐

Concordo fortemente

A autoavaliação incentivou-me a refletir criticamente sobre o que escrevo. *

1 2 3 4 5

Discordo fortemente

☐☐☐☐☐

Concordo fortemente

A heteroavaliação ajudou-me a reconhecer diferentes perspetivas e formas de abordar os assuntos através da escrita. *

1 2 3 4 5

Discordo fortemente

☐☐☐☐☐

Concordo fortemente

O feedback da professora estagiária contribuiu para o desenvolvimento da minha escrita e da minha capacidade de reflexão. *

1 2 3 4 5

Discordo fortemente

☐☐☐☐☐

Concordo fortemente

No decurso do ano letivo nas aulas da professora estagiária foram utilizadas várias atividades de escrita. De que forma avalias o impacto dessas atividades na tua aprendizagem da língua? *

A sua resposta

Apêndices

Apêndice 1: certificado de presença na sessão “GoCLIL at ESDJGFA”



Apêndice 2: certificado de participação no workshop “Integração da IA Generativa no Ensino básico e Secundário”



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E INOVAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA
Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

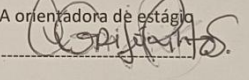
CNE 401468

Certificado

Para os devidos efeitos certifica-se que **Ana Rita da Rocha Moreira** participou no **workshop** com a designação "**Integração estratégica da IA Generativa no Ensino Básico e Secundário**", que decorreu na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, no dia 23 de outubro de 2024, dinamizado pelo **Professor Doutor Carlos Lindade**.

Valadares, 23 de outubro de 2024

A orientadora de estágio



(Cândida Grijó)

Apêndice 3: certificado de participação na ACD “(Re)descobrir Camões”

 CENTRO DE FORMAÇÃO AURÉLIO DA PAZ DOS REIS GAIA-SUL-ESPINHO CCPFC/ENT-AE- 1492/23	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO
---	---

CERTIFICADO

Para os efeitos previstos no Despacho n.º 5741/2015, certifica-se que:

Ana Rita da Rocha Moreira, portador(a) do BI/CC n. **15562130**

participou no(a) **Workshop**

com a designação: **ACD43.24/25 - (Re)descobrir Camões**

que se realizou no(a): **Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves**

com a duração de: **3 Horas** no dia: **26/03/2025** e cuja entidade promotora foi **Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves**

Nos termos do art.º 4.º do Despacho n.º 5741/2015 o(a): **Workshop** referido(a) foi reconhecido(a) como **Ação de Curta Duração** pelo Conselho de Diretores do Centro de Formação Aurélio da Paz dos Reis.

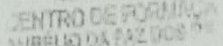
O(A) **Workshop** foi da responsabilidade do(a) formador(a): **Maria Agostinha Gomes** detentor(a) do grau académico de: **Mestre**

A Ação de Curta Duração inclui-se na área de formação (art.º 5.º do Dec. Lei n.º22/2014):

b) Prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula

A presente Ação de Curta Duração reúne os requisitos previstos no Despacho n.º 5741/2015, designadamente o expresso nas alíneas a), b) e c) do n.º 2 do art.º 5.º do referido Despacho.

Valadares, 04/04/2025



(Maria João Pereira)