Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alzira Manuela Fernandes Pereira

ESCRITA, AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

janeiro de 2026

ESCRITA, AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Margarida Fernandes Silva

UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Alzira Manuela Fernandes Pereira

ESCRITA, AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Mestrado em Ciências da Educação
Didática e Supervisão

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Alfredo Moreira

janeiro de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

AGRADECIMENTOS

- Aos meus alunos pelo entusiamo com que encararam este desafio;

- À Direção do Agrupamento de Escolas onde o estudo ocorreu pela confiança e apoio desde o primeiro minuto;

- Aos meus pais pela paciência e incentivo para a concretização deste projeto;

- À minha querida afilhada Beatriz Neto pelo apoio e incentivo constantes;

- À minha orientadora Professora Doutora Maria Alfredo Moreira pela sua disponibilidade e confiança em mim.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

ESCRITA, AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

RESUMO

Este estudo investiga de que modo o processo de escrita em língua inglesa pode ser desenvolvido através de um percurso pedagógico-investigativo, centrado na escrita como processo, na autorregulação e na metacognição, promovendo simultaneamente o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos. O estudo teve como objetivos conhecer as perceções e representações dos alunos sobre as práticas de escrita em língua inglesa, desenvolver e avaliar uma intervenção didática orientada para a promoção de competências de escrita e favorecer o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos.

A investigação inscreve-se num paradigma interpretativo, de natureza qualitativa, assumindo a forma de um estudo de caso, no âmbito da investigação-ação. O estudo foi desenvolvido em duas turmas, envolvendo 29 alunos, e a intervenção contemplou momentos de planificação, produção, revisão e autoavaliação da escrita. O percurso pedagógico incluiu atividades de escrita orientadas por guiões, trabalho colaborativo, nomeadamente a criação de rubricas para a avaliação dos textos, revisão entre pares, autoavaliação e reflexão metacognitiva, bem como o uso orientado do ChatGPT como ferramenta de apoio à revisão da escrita. A recolha de dados incluiu questionários com perguntas abertas, respostas reflexivas, diálogos em grande grupo, uma entrevista de grupo semiestruturada final e um caderno de investigação.

Os resultados evidenciam melhorias na qualidade da escrita, no envolvimento e na confiança dos alunos, bem como no desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da criatividade. Apesar destes resultados, o estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente as decorrentes da natureza da investigação-ação, do duplo papel da docente enquanto investigadora, da possível reserva dos alunos em expressar posicionamentos mais críticos — agravada pelo facto de os questionários e as sequências didáticas serem identificados com o nome dos alunos —, da exploração inicial e não sistemática do ChatGPT e da impossibilidade de aferir o impacto da intervenção a longo prazo. Ainda assim, conclui-se que a abordagem processual e reflexiva da escrita contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da competência de escrita em língua inglesa e de competências transversais dos alunos.

Palavras-chave: Escrita em língua inglesa; ensino da escrita; autonomia do aluno; pensamento crítico e criativo; investigação-ação

WRITING, AUTONOMY AND CRITICAL THINKING IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT

This study investigates how the writing process in English as a foreign language can be developed through a pedagogical-research pathway centred on writing as a process, self-regulation, and metacognition, while simultaneously promoting students' critical thinking, creativity, and autonomy. The study aimed to explore students' perceptions and representations of writing practices in English, design and evaluate a didactic intervention to foster writing competence, and promote the development of learner autonomy and critical thinking.

The research adopts an interpretive paradigm, with a qualitative approach, and takes the form of a case study within an action research framework. The study was conducted with two classes, involving 29 students, and the intervention included stages of planning, texting, revising, and self-assessing writing. The pedagogical pathway comprised guided writing activities, collaborative work, namely the co-construction of assessment rubrics, peer review, self-assessment, and metacognitive reflection, as well as the guided use of ChatGPT as a tool to support the revision of written texts. Data collection included open-ended questionnaires, reflective responses, whole-class discussions, a final semi-structured group interview, and a research journal.

The results show improvements in the quality of students' writing, as well as in their engagement and confidence, and in the development of autonomy, critical reflection, and creativity. Despite these positive outcomes, the study presents some limitations, namely those arising from the action research design, the teacher's dual role as both researcher and practitioner, the possible reluctance of students to express more critical viewpoints—heightened by the fact that the questionnaires and didactic sequences were identified with students' names—the initial and non-systematic use of ChatGPT, and the impossibility of assessing the long-term impact of the intervention. Nevertheless, it is concluded that a process-oriented and reflective approach to writing contributed significantly to the development of students' writing competence in English and their transversal skills.

Key words: Writing in English; teaching writing; learner autonomy; critical and creative thinking; action research.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS ..... **III**

RESUMO ..... **V**

ABSTRACT ..... **VI**

ÍNDICE DE GRÁFICOS ..... **X**

ÍNDICE DE FIGURAS ..... **X**

ÍNDICE DE TABELAS ..... **XI**

ÍNDICE DE QUADROS ..... **XI**

LISTA DE SIGLAS ..... **XII**

INTRODUÇÃO **1**

1. Contextualização do estudo 3

1.1. A escola 5

1.2. As turmas 6

1.3. A professora investigadora 7

1.4. Questão e objetivos de investigação 9

1.5. Estrutura do Trabalho 9

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **11**

1.1. O ensino da escrita na aprendizagem da Língua Estrangeira 11

1.2. O processo de escrita de Flower e Hayes (1981) 12

1.2.1. A planificação 13

1.2.2. A textualização 13

1.2.3. A revisão 14

1.3. O pensamento crítico e a criatividade 14

1.4. Pedagogia para a autonomia 19

1.4.1. A autonomia como princípio e prática educativos 19

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA E INVESTIGATIVA 23

2.1. Tipo de estudo, objetivos e plano geral de intervenção 23

2.2. Questões éticas 29

2.3. Estratégias e instrumentos de recolha de informação 30

2.3.1. Questionário inicial 30

2.3.2. Questões abertas 31

2.3.3. A entrevista de grupo 32

2.3.4. Caderno de investigação 35

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DE RESULTADOS 37

3.1. Fase de diagnóstico 37

3.1.1. Síntese dos resultados 37

3.1.2. Síntese dos resultados 49

3.2. Primeiro ciclo de investigação-ação *(My Writing Pathway!)* 50

3.2.1. Fase de planificação 50

3.2.2. Fase de ação 53

3.2.3 Fase de Avaliação 59

3.3. Segundo ciclo de investigação-ação (*My Written Production Assessment Rubric*) 61

3.3.1. Fase de planificação 61

3.3.2. Fase de ação 62

3.3.3. Fase de Avaliação 65

3.3.4. Avaliação das produções escritas dos alunos 68

3.4. Terceiro ciclo de investigação-ação (*Written Production with an Electronic Ally*) 74

3.4.1. Fase de planificação 74

3.4.2. Fase de ação 75

3.4.3. Fase de reflexão 75

3.4.4. Avaliação 77

3.5. A avaliação da intervenção 78

3.5.1. Entrevista de grupo 78

CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 89

4.1. Principais conclusões do estudo 89

4.2. Limitações da investigação 91

4.3. Implicações para a prática pedagógica 92

4.4. Recomendações para investigações futuras 92

REFERÊNCIAS 94

ANEXOS 98

Anexo 1: Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento 99

Anexo 2: Pedido de autorização aos Encarregados de Educação 100

Anexo 3: A minha Escrita!" 101

Anexo 4: *"My Writing Pathway!"* 103

Anexo 5: *"Written Production- Part II"* 106

Anexo 6: "*It's Time to Revise!"* 107

Anexo 7: *"My Written Assessment Production Rubric"* 108

Anexo 8: *"Written Production with an Electronic Ally!"* 109

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Autoavaliação do desempenho na escrita em língua portuguesa. 38
Gráfico 2. Fatores que promovem o sucesso na escrita em língua portuguesa. 38
Gráfico 3. Autoavaliação do desempenho na escrita em língua inglesa. 39
Gráfico 4. Fatores que promovem o sucesso na escrita em língua inglesa. 40
Gráfico 5. Fatores que causam o insucesso na escrita em língua portuguesa e língua inglesa. .. 41
Gráfico 6. Recursos utilizados na preparação para o momento de escrita. 44
Gráfico 7. Familiaridade com os conceitos de Planificação, Textualização e Revisão. 45
Gráfico 8. O gosto pela escrita. 47
Gráfico 9. Avaliação do percurso de escrita. 58
Gráfico 10. Emoções associadas ao processo de escrita. 59
Gráfico 11. Perceções da evolução escrita enquanto corretor/a. 65
Gráfico 12. Pontos fortes dos textos produzidos. 66
Gráfico 13. Melhorias verificadas nos textos pelos alunos. 66
Gráfico 14. Aspetos a melhorar. 67
Gráfico 15. Apreciação da experiência de escrita. 79
Gráfico 16. As preferências relativamente às sequências didáticas. 79
Gráfico 17. Motivos da preferência pela sequência 1. 80
Gráfico 18. Motivos da preferência pela sequência 2. 80
Gráfico 19. Motivos da preferência pela sequência 3. 81
Gráfico 20. Melhorias na escrita em língua inglesa. 82
Gráfico 21. Dificuldades sentidas ao longo do processo. 83
Gráfico 22. Emoções associadas à aula de Inglês. 84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exemplo da atividade "My Writing Pathway!" (Aluno A). 52
Figura 2. Exemplo de "Written Production- Part II" (Aluno B) 54
Figura 3. Exemplo da tarefa "Time to Revise!" (Aluno C). 56
Figura 4. Exemplo da tarefa "Time to Revise!" (Aluno D). 57
Figura 5. Exemplo da sequência com uso da rubrica (Aluno E). 64
Figura 6. Texto 1. 68
Figura 7. Texto 2. 69
Figura 8. Texto 3. 72
Figura 9. Texto 4. 72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Momentos de escrita para os alunos. 43
Tabela 2. Motivações dos alunos para o processo de escrita. 47
Tabela 3. Dificuldades associadas ao processo de escrita. 48
Tabela 4. Evolução da competência de escrita em Inglês. 85
Tabela 5. Aspetos destacados nos hábitos de escrita fora da sala de aula. 86
Tabela 6. Opiniões dos alunos sobre o uso do ChatGPT. 87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Plano de desenvolvimento do estudo. 25
Quadro 2. Etapas da intervenção pedagógico-investigativa. 26
Quadro 3. Estrutura do questionário inicial. 30
Quadro 4. Guião da entrevista final 33
Quadro 5. Rubrica de avaliação da produção escrita criada pelos alunos. 62
Quadro 6. Avaliação texto 1 e texto 2. 70
Quadro 7. Avaliação texto 3 e texto 4. 72
Quadro 8. Exemplos de apreciações dos textos (geradas pelo ChatGPT a pedido dos alunos). ... 76

LISTA DE SIGLAS

MAIA - Projeto de Monitorização, Acompanhamento, Investigação e Acompanhamento em Avaliação Pedagógica

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

"Essa qualquer coisa que está diante dos olhos do eu – um qualquer coisa que se move, e, portanto, tem vida – deve ser «colhido com a mão» provida de lápis, e transformado, no pedaço de papel, em palavra escrita."

— Elena Ferrante, *As margens da escrita* (2021, p. 21)

INTRODUÇÃO

À luz das palavras de Dewey (1916), a escola assume um papel central na educação das crianças nas sociedades modernas, sendo, por isso, fundamental que educadores e professores reconheçam o seu enorme potencial na construção de uma sociedade mais justa, crítica e participativa. A aprendizagem, nesta perspetiva, emerge da ação, da experimentação e da vivência, e não da mera observação passiva. Como afirma Dewey (1916), "the very idea of education is a freeing of individual capacity in progressive growth directed at social aims" (p. 88). Deste modo, enquanto professora, observadora atenta e questionadora dos contextos e dinâmicas escolares que me rodeiam, a reflexão contínua sobre a forma como os alunos aprendem e sobre o modo como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido torna-se inevitável. Importa compreender de que forma esse processo interfere no desenvolvimento dos alunos e no seu posicionamento enquanto sujeitos ativos da aprendizagem. Numa lógica construtivista, os alunos assumem-se como protagonistas do cenário educativo, sendo as suas vozes, interesses e necessidades o ponto de partida para a tomada de decisões pedagógicas. Deixam de ser meros recetores ou observadores apáticos das escolhas do professor para se tornarem agentes ativos do seu próprio percurso de aprendizagem. Num ambiente verdadeiramente democrático, há lugar apenas para professores reflexivos e questionadores, capazes de adaptar as suas práticas às transformações, desafios e movimentos que emergem quotidianamente na sala de aula.

A agitação emocional constante que experienciava, decorrente da apatia e da frustração manifestadas por uma parte significativa dos meus alunos nos momentos de escrita em língua inglesa, conduziu à necessidade de os acompanhar e orientar nessa "conversa com uma página em branco" (Elena Ferrante). O privilégio de acompanhar alguns dos alunos que constituem o corpus deste estudo desde o 3.º Ciclo até ao Ensino Secundário possibilitou não só um conhecimento aprofundado das suas principais fragilidades linguísticas, com especial incidência no domínio da escrita, como também um questionamento sistemático acerca das estratégias pedagógicas suscetíveis de contribuir para a superação dessas dificuldades.

O processo de transformar o pensamento em discurso escrito revelou-se particularmente complexo, uma vez que a escrita era frequentemente percecionada como uma tarefa enfadonha, difícil e desprovida de significado. Esta perceção materializava-se em cenários recorrentes de desmotivação, em que alunos entediados, munidos apenas de um lápis e de uma folha em branco,

assumiam um papel passivo perante o ato de escrever. Estas constatações constituíram o ponto de partida para a definição do problema de investigação que sustenta a presente dissertação. Minimizar o papel e o valor da produção de escrita na vida escolar dos alunos nunca estaria nas opções, não só porque é um dos domínios explanados nas *Aprendizagens Essenciais* emanadas pelo Ministério da Educação, nomeadamente, na Competência Comunicativa, Produção Escrita, onde se prevê que os alunos sejam capazes de *planificar e produzir, de forma articulada, enunciados para descrever, narrar e expor informações e pontos de vista; elaborar textos claros e variados, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário* (*Aprendizagens Essenciais: 11.º ano – Inglês – Formação geral – Continuação- Ministério da Educação*), mas, e essencialmente, devido ao valor que a escrita ocupa no desenvolvimento intelectual de um aluno. Assim, cabe à escola e aos professores a tarefa de ensinar a escrever. Tal como Duarte (2000) definiu, o modo primário da comunicação é o oral, porque é aquele que se desenvolve intuitivamente a partir do primeiro contacto com uma língua. Contudo, para o desenvolvimento da escrita está inerente um estágio de aquisição formal que implica a integração em ambientes de aprendizagens formais como a escola. Esta aprendizagem formal não deve estar apenas circunscrita à disciplina de Português, deve envolver as outras disciplinas (Carvalho, 2012), sendo a disciplina de Inglês uma área curricular de excelência para este objetivo.

Vygotsky (2007) assinalara em 1934 um dos pontos fulcrais que me influenciaram também na escolha da competência de escrita, aliada à autonomia e pensamento crítico, para o desenvolvimento do presente trabalho de investigação:

> A linguagem escrita é uma linguagem monológica. É uma conversa com uma página de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou conceptualizado. No entanto, à semelhança da linguagem oral, é uma situação de conversação. A linguagem escrita exige da criança uma dupla abstracção: a abstracção dos aspetos auditivos da linguagem e a abstração do interlocutor (p. 258).

Era fulcral partir à busca das perceções em relação à escrita por parte dos meus alunos, bem como de informações para a criação de momentos que os fizessem experimentar novas abordagens e a fruir o prazer da escrita, alavancados na promoção da autonomia e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Tudo isto implicaria uma mudança no paradigma do processo de escrita enraizado que, ao longo do tempo, deixei que fosse sendo um momento que se resumia a uma preparação breve e antecipada, com a troca de ideias e a redação simples de tópicos, e, de seguida, uma produção de

um texto num determinado momento específico de avaliação sumativa, com a duração de 50 minutos, prática esta difícil de alterar, pois estava já enraizada e assumida por todos os agentes envolvidos devido às imposições do programa a cumprir, a falta de tempo e o enraizamento passivo das práticas. Isto estava a causar-me frustração e desalento, porque sabia que me estava a afastar do meu ideal, que me acompanhou desde o primeiro ano de lecionação, uma pedagogia para autonomia, na qual o aluno é sujeito "consumidor crítico e produtor criativo do saber e o professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro na relação pedagógica" (Vieira, 1998, p. 38).

Assim, decidi arriscar com os meus alunos das turmas de 11.º ano um clima de escrita democrático, informal e formativo, quebrando com a resignação ao método tradicional passivamente enraizado.

1. Contextualização do estudo

O presente estudo não teve como objetivo de base a prática académica e ou a teorização de diversas tipologias textuais; centrou-se no texto argumentativo e no texto de opinião, uma vez que estas tipologias permitem trabalhar a aprendizagem do *saber fazer*, de natureza processual, no sentido do desenvolvimento da *escrita compositiva*, nas suas três dimensões: *compositiva*, *comunicativa* e *metacognitiva* (Carvalho & Barbeiro, 2013).

O foco esteve na renovação ou insistência nos caminhos inerentes ao processo de escrita que permitiram incentivar a maturação cognitiva e a maior estruturação do pensamento, função fundamental da escrita, bem como a capacidade de tornar as palavras num objeto autónomo, o texto, com a capacidade de transmitir a ideia fundamental ao recetor. Portanto, olhou-se para a escrita como uma ferramenta de aprendizagem e pretendeu-se, em grande medida, a ativação da dimensão metacognitiva, elevando o pensamento crítico e autonomia dos alunos.

> Por meio da expressão do processo, o aluno liga o conhecimento do objeto em si próprio, enquanto sujeito aprendente, toma consciência das dificuldades encontradas, dos progressos e transformações realizadas ao longo de um percurso e pode confrontar as suas vivências com as dos colegas, mobilizando também a vertente colaborativa em relação aos seus pares, que são colegas de aprendizagem. (Carvalho & Barbeiro, 2013, p. 618).

Esta preocupação com a reflexão, o pensamento crítico sobre o processo de escrita, a tomada de decisão sobre o conteúdo produzido faz com que o "discurso metaescritural" (Carvalho et al., 2018) aumente ou potencie a metacognição no processo de ensino-aprendizagem, uma das grandes bases deste estudo.

As ideias expressas por Carvalho et al. (2018) resumiram aquilo que fora também um impulso para este estudo, dado que, já há alguns anos, observava que os alunos acreditavam, cada vez mais, que o sucesso na escrita estava muito dependente de fatores externos, como falar bem, ler muito, saber "coisas" sobre o tema, do que na possibilidade de experimentar verdadeiramente o processo de escrita, de intervir, aperfeiçoar, tomar decisões nos seus textos, ou seja, implicarem-se e assumirem-se como autores do seu texto.

A escolha da competência de escrita baseou-se fundamentalmente nas implicações que aquela tem no desenvolvimento cognitivo dos alunos, porque, ao longo do percurso escolar, a escrita não serve apenas para registo de ideias — ela molda a forma como os alunos pensam, estruturam e dão sentido ao que aprendem. Quando utilizada como instrumento de reflexão, torna-se um espaço onde o pensamento se expande, as conexões se tornam visíveis e o conhecimento ganha contornos mais claros. É nessa dimensão transformadora que se reconhece o seu verdadeiro potencial. As potencialidades da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem alargam-se quando consideramos que, para além de constituir uma forma de configurar conhecimento, a escrita facilita a reflexão sobre o próprio processo de construção desse conhecimento. O registo desse processo, em diários de aprendizagem, notas de campo, portefólios de percurso, balanço de atividades, etc., possibilita a tomada de consciência dos passos dados e do que estes permitem alcançar. Pelo nível da explicitação que exige, pela autonomização em relação à situação de enunciação, pela reflexão e reformulação que desencadeia, a escrita constitui um instrumento privilegiado para a evolução dos alunos (Carvalho & Barbeiro, 2013, p. 614).

A investigação foi conduzida segundo a metodologia investigação-ação pela natureza do estudo e pela crença de que "os professores são produtores de conhecimento e de mudança" (Vieira, 2019, p. 28), no sentido de promover o sucesso educativo de forma humanista e democrática, com o propósito da melhoria da prática educativa e do sucesso dos alunos. Deste modo, a escolha da metodologia está explicada no facto de ser "orientada para a ação ou ciclos de ações que os membros de uma organização ou comunidade desenvolvem em torno de uma situação problemática (...) O processo envolve uma espiral de planeamento, ação, observação, reflexão e replaneamento, o que exige conhecimento do que foi feito anteriormente pelos profissionais" (Pereira & Oliveira, 2020, p.

342). A investigação-ação enfatiza a reflexão sobre os dados da prática e procura observar os efeitos da ação no contexto em que ocorrem. Valoriza a prática, como meio de produzir conhecimento, e a utilidade dos resultados da investigação.

1.1. A escola

O estudo realizou-se numa Escola Básica e Secundária no concelho de Felgueiras. Este concelho localiza-se no norte de Portugal continental, integrando o distrito do Porto e a sub-região do Tâmega e Sousa (NUTS III). Apresenta uma posição intermédia entre o litoral e o interior norte, beneficiando de uma relativa proximidade aos principais centros urbanos da Área Metropolitana do Porto. Felgueiras confina a norte com os concelhos de Lousada e Amarante, a leste com Celorico de Basto, a sul com Marco de Canaveses e a oeste com Paços de Ferreira. O concelho possui uma área aproximada de 115 km^2, caracterizando-se por um relevo moderadamente acidentado, típico do Vale do Sousa, com colinas suaves e vales férteis.

Do ponto de vista demográfico, o concelho de Felgueiras apresenta uma população superior a 55 mil habitantes, distribuída por várias freguesias, com uma densidade populacional relativamente elevada quando comparada com outros territórios do interior norte. Tal reflete um padrão de ocupação policêntrica, com forte ligação entre áreas urbanas e rurais.

A estrutura económica do concelho é marcadamente industrial, destacando-se o setor do calçado, que assume um papel central na identidade económica local e na integração do concelho em cadeias de valor nacionais e internacionais. Este setor é complementado por atividades nos domínios do têxtil, metalomecânica, construção civil e serviços associados à indústria.

A agricultura, embora com menor peso económico, mantém relevância ao nível da produção familiar e da preservação da paisagem rural, sendo caracterizada por explorações de pequena dimensão e policultura tradicional.

Em termos sociais, Felgueiras tem registado uma evolução progressiva dos indicadores de qualificação, impulsionada pela expansão da rede educativa, pela proximidade a instituições de ensino superior regionais e por programas de formação profissional orientados para a indústria local. Contudo, persistem desafios associados à reconversão industrial, à valorização do emprego qualificado e à retenção da população jovem.

Do ponto de vista demográfico, a freguesia onde se situa a escola apresenta uma população de dimensão reduzida a moderada, distribuída de forma relativamente dispersa pelo território. A estrutura etária evidencia tendências de envelhecimento populacional, comuns às freguesias de cariz

rural do interior norte, embora se verifique a presença de população em idade ativa associada às atividades industriais do concelho.

Em termos sociais, a freguesia mantém uma forte coesão comunitária, assente em redes de proximidade e em práticas culturais e religiosas tradicionais. A população beneficia do acesso a equipamentos e serviços localizados na sede do concelho e em freguesias vizinhas, reforçando sua integração funcional na dinâmica territorial de Felgueiras.

A base económica da freguesia assenta maioritariamente no setor secundário, com particular destaque para a indústria do calçado, que constitui o principal empregador da população ativa, ainda que muitas unidades produtivas se localizem fora da freguesia, mas dentro do concelho. O setor terciário assume um papel complementar, sobretudo ao nível do comércio local e dos serviços de proximidade.

A atividade agrícola, embora com peso económico reduzido, mantém relevância ao nível da agricultura familiar, contribuindo para o autoconsumo e para a preservação da paisagem e das práticas tradicionais. Esta atividade é caracterizada por explorações de pequena dimensão e policultura. No que diz respeito à população escolar, o Agrupamento é uma das principais unidades educativas do concelho, abrangendo 10 freguesias e uma rede de 11 estabelecimentos educativos, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, incluindo oferta regular e profissional. Conta com 1475 alunos, dos 4 aos 19 anos, 172 professores e 99 funcionários.

1.2. As turmas

O estudo realizou-se com as minhas duas turmas do 11.º ano de escolaridade, nível VI de Inglês de continuação. As duas turmas perfazem um total de 29 alunos, que já acompanhava desde o 10.º ano, 7 dos quais já acompanho desde o 7.º ano de escolaridade.

A turma do curso de Ciências Socioeconómicas é constituída por 7 rapazes e 2 raparigas, 9 alunos na totalidade, com idades entre os 16 e os 17 anos. A maioria dos Encarregados de Educação destes alunos possui o 9.º ano de escolaridade. Todos os alunos tiveram Inglês desde o 3.º ano de escolaridade. Um dos alunos da turma está abrangido pelas Medidas de Suporte e Apoio à Aprendizagem-Medidas Seletivas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018. Tendo em conta as informações do Plano de Turma, as maiores dificuldades da turma estão ligadas com a falta de hábitos de trabalho e métodos de estudo. Todos os docentes do Conselho de Turma identificaram a necessidade de implementar estratégias que levassem ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e da pedagogia diferenciada em sala de aula.

A turma do curso de Línguas e Humanidades é constituída por 10 rapazes e 10 raparigas, 20 alunos na totalidade, com idades entre os 15 e os 17 anos. A maioria dos Encarregados de Educação possui o 9.º ano de escolaridade. Todos os alunos tiveram Inglês desde o 3.º ano de escolaridade. De acordo com as informações do Plano de Turma, as maiores dificuldades da turma estão ligadas com a falta de hábitos de trabalho, métodos de estudo, interesse e empenho. Todos os docentes do Conselho de Turma identificaram a necessidade de implementar estratégias que levassem ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Todos os alunos das duas turmas transitaram para o 11.º ano com sucesso a todas as disciplinas, à exceção de um aluno que transitou com um nível 9 na disciplina de Português.

1.3. A professora investigadora

À data de realização do estudo, lecionava há 24 anos, pertencendo ao Quadro de Zona Pedagógica, e exercendo funções há oito anos no Agrupamento de Escolas onde se desenvolveu o estudo, o que me permitiu adquirir um conhecimento aprofundado do contexto educativo e organizacional da instituição. Desde o início da minha atividade neste Agrupamento, desempenho funções como Coordenadora do Subdepartamento de Inglês do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, assumindo igualmente responsabilidades como Diretora de Turma. Paralelamente, desenhei, implementei e coordenei o Projeto de Monitorização, Acompanhamento, Investigação e Acompanhamento em Avaliação Pedagógica (MAIA) do Agrupamento, exercia funções como avaliadora externa, corretora dos Exames Nacionais e aplicadora das Provas Orais de Inglês, colaborando ativamente nos processos de avaliação externa.

Acumulava ainda funções como Assistente Convidada na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras, integrada no Politécnico do Porto, conciliando a docência no Ensino Básico e Secundário com a atividade no Ensino Superior.

A minha formação inicial - Licenciatura em Ensino de Português e Inglês - foi obtida na Universidade do Minho. Realizei estágio pedagógico na Escola Secundária D. Luís de Castro em Braga, no ano letivo de 1999/2000, sob a supervisão dos orientadores da escola Paula Ferreira e Custódio Braga e dos orientadores da Universidade, Maria Alfredo Moreira e Rui Vieira de Castro. Durante o estágio, desenvolvi um projeto de investigação-ação intitulado "Aprender a ler!", o qual visava apoiar alunos do 11.º ano, nível inicial, a desenvolver a competências de leitura em Inglês, através de um percurso didático desenhado nesse sentido. Este projeto foi publicado nos Cadernos do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA). Permaneci membro participante deste grupo,

desenvolvendo cada vez mais o meu interesse pela Pedagogia para a Autonomia. Completei a Especialização em Leitura de Clássicos, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano de 2005, e o Curso de 3 anos de Chinês, também na FLUP.

Desde então, fui procurando sempre aumentar o meu conhecimento, aprofundar conceitos e investir no conhecimento das novas tecnologias no ensino das línguas. Frequentei muitas ações de formação relacionadas com pedagogia e didática das línguas.

Em 2020, fui selecionada pela Direção do Agrupamento deste estudo para integrar a equipa da escola no Projeto MAIA para a frequência de uma formação de longa duração no sentido de elaboração de um projeto para todo o agrupamento no âmbito da avaliação pedagógica. Seguindo as diretrizes do Ministério da Educação, desenhei e implementei o projeto para todo o agrupamento, tendo ficado coordenadora do mesmo. Procurei que esse projeto se alinhasse com toda a aprendizagem e conhecimento adquiridos aquando da licenciatura e do estágio pedagógico. Apesar de atualmente extinto, o projeto MAIA implementado, em todas as monitorizações, mostrou-se muito valioso para o desenvolvimento académico, mas também pessoal e de cidadania de todos os alunos.

De seguida, fui nomeada avaliadora externa e interna, tendo sido responsável pela avaliação de vários docentes nos anos que se seguiram.

Frequentei ainda duas mobilidades de professores, Erasmus+, uma em Amesterdão intitulada "21st Century skills for students and teachers" e outra em Barcelona sobre "Happy Schools: Positive Education for Well-Being and Life-Skills Development". Estas formações permitiram trocar impressões com professores de diversas nacionalidades, trazer novas práticas e partilhar experiências do contexto educacional português.

Em 2023, tudo se encaminhou para, finalmente, concretizar o Mestrado com que sempre me identifiquei, Mestrado em Didática e Supervisão, o qual se coadunava com todo o meu percurso de experiência em sala de aula e de investigação, o que se verificou como muito valioso para a minha evolução profissional e pessoal, no final do 1.º ano curricular.

O meu percurso profissional e formativo, marcado pelo envolvimento contínuo com a Pedagogia para a Autonomia, a diferenciação curricular, a educação para a cidadania e a integração das tecnologias no ensino, fundamenta e legitima o desenvolvimento do presente estudo.

1.4. Questão e objetivos de investigação

Ao valorizar a expressão do processo de escrita, pretendeu-se que os alunos articulassem o conhecimento do objeto com a reflexão sobre si próprios enquanto sujeitos aprendentes, tomando consciência das dificuldades, dos progressos e das transformações ocorridas ao longo do percurso, bem como confrontando as suas vivências com as dos colegas, numa lógica de aprendizagem colaborativa (Carvalho & Barbeiro, 2013). Esta preocupação com a reflexão, com a tomada de decisão e com o pensamento crítico sobre o processo de escrita potencia o chamado discurso metaescritural (Carvalho et al., 2018), reforçando a metacognição, um dos pilares estruturantes deste estudo.

Tendo em conta este enquadramento, e considerando a opção metodológica pela investigação-ação, entendida como uma metodologia orientada para a melhoria da prática educativa, baseada em ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão (Pereira & Oliveira, 2020), corporizou-se o problema de investigação na seguinte questão: **Como desenvolver o processo de escrita em Inglês nos alunos?**

Tendo em consideração a questão anteriormente referida, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

(1) Conhecer as perceções e representações das práticas de escrita em Inglês dos alunos de uma escola no norte de Portugal;

(2) Desenvolver e avaliar uma intervenção didática para promover competências de escrita;

(3) Desenvolver a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.

1.5. Estrutura do Trabalho

O texto encontra-se organizado em quatro capítulos, para além da introdução. A introdução apresenta as motivações que estiveram na origem do estudo, o seu enquadramento no contexto educativo, a justificação da sua pertinência e a formulação da questão de investigação. São igualmente definidos os objetivos do estudo e explicitada a estrutura do trabalho.

O Capítulo 1 – Fundamentação teórica - insere o estudo no quadro conceptual e científico relevante, integrando a revisão da literatura sobre as principais dimensões que sustentam a investigação, nomeadamente o ensino da escrita, a escrita como processo, a motivação e as dimensões afetivas, a autorregulação e as abordagens pedagógicas centradas no aluno.

O Capítulo 2 – Metodologia de intervenção pedagógico-didática e investigativa - descreve o desenho do estudo, o contexto e os participantes, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, bem como as opções metodológicas adotadas no âmbito da investigação qualitativa.

O Capítulo 3 – Análise e discussão dos resultados - apresenta e interpreta os dados recolhidos, recorrendo à triangulação entre diferentes fontes (questionários, respostas a questões abertas, diálogos e entrevista). Os resultados são analisados à luz do enquadramento teórico, permitindo compreender o impacto da intervenção ao nível da competência de escrita, da autorregulação e das dimensões afetivas dos alunos.

O Capítulo 4 – Conclusões e considerações finais - sintetiza os principais resultados do estudo, responde aos objetivos do estudo e reflete sobre as implicações pedagógicas da intervenção. Este capítulo inclui ainda as limitações do estudo e apresenta pistas para investigações futuras.

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O ensino da escrita na aprendizagem da Língua Estrangeira

Constituindo a escrita uma das dimensões fundamentais de uma língua estrangeira, sendo assumida como conteúdo fundamental nos documentos reguladores do Ministério da Educação e assumindo também que a escrita "não pode ser circunscrita ao contexto da disciplina de Português/ Língua Portuguesa (...) [mas] deverá ser perspetivada para além dela, envolvendo outras disciplinas" (...) (Carvalho, 2012, p. 12), a aula de Inglês torna-se, portanto, espaço privilegiado para experimentar, refletir e atuar sobre o processo individual de escrita, catapultando a autonomia e pensamento crítico dos alunos.

Segundo Carvalho (2012) e Vygotsky (1934/2007), a escrita é uma forma de discurso mais elaborada, pois, ao contrário da oralidade, o interlocutor não conta com o emissor nem com o contexto situacional para auxiliá-lo na interpretação da mensagem. Por isso, o texto escrito exige do autor uma cuidadosa escolha de palavras e uma organização coerente das ideias. Essa complexidade representa um grande desafio para os alunos, que precisam tomar diversas decisões durante o processo de escrita. No momento da leitura, já na mão do recetor, é essencial que o texto não apresente lacunas ou ambiguidades que comprometam a sua compreensão. No entanto, muitos alunos não estão preparados ou sequer têm consciência dos elementos necessários para uma leitura e produção eficazes, o que os leva, muitas vezes, a se descomprometerem do ato de escrever ou a encararem a escrita como uma habilidade inata e inacessível. Esta preocupação acrescida às peculiaridades do domínio de uma língua estrangeira, acrescem mais valor à necessidade de colocar os alunos perante este processo de forma reflexiva e monitorizada. O modelo de escrita implicado será o de *transformação do conhecimento* (Bereiter & Scardamali, 1987), "o mais complexo, [pois] o conteúdo resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interação entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspetos relacionados com conhecimentos, crenças, consistência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objetivos do texto que está a ser produzido. (Carvalho, 2012, pp. 5-6). Para esta *transformação de conhecimento* estão inerente os princípios preconizados pelo Ministério da Educação, vertidos nas *Aprendizagens Essenciais* de Inglês 11.º ano, Formação Geral, nomeadamente no Domínio da Competência Comunicativa - Produção Escrita - que preveem que o aluno "Planifique e produza, de forma articulada, enunciados para descrever, narrar e expor informações e pontos de vista; que elabore textos claros e variados, de modo estruturado, atendendo

à sua função e destinatário" (p. 7). Ora, como professora e investigadora previ que fosse necessário proporcionar aos alunos experiências que os dotassem de competências de produção textual sempre alicerçadas no pensamento crítico e na autonomia. Na minha sala de aula, já não era suportável dar espaço aos tradicionais momentos de produção escrita em que são dados dois temas à escolha, por exemplo, para o aluno escrever no espaço de 50 minutos para posterior avaliação. Os alunos que já eram escreventes mais experientes não evoluiriam, os menos resolutos iriam ficar no mesmo patamar ou acabariam por desistir de completar esta tarefa. Considerando aquilo que é esperado na *Aprendizagens Essenciais* para o 11.º ano de Inglês - Continuação-, e assumindo o valor que a escrita representa no conhecimento e transformação pessoal dos alunos, recuperei o modelo de escrita desenvolvido por Flower e Hayes em 1981, de "mãos dadas" com estratégias que fomentassem o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, já que no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), na *Visão* de aluno, pretende-se que:

> "(...) o jovem seja um cidadão munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; que seja livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; e que seja capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação" (Ministério da Educação, 2017, p. 15).

1.2. O processo de escrita de Flower e Hayes (1981)

Tal como o estudo de Ramos (2006), o presente estudo também enquadra o modelo de escrita de Flower e Hayes (1981), assumindo as componentes do processo como dimensões de análise, planificação, textualização e revisão. Portanto, este estudo "encontra-se balizado pelas grandes componentes do processo de escrita que tais autores aí advogam: a planificação, a redação e a revisão." (Ramos, 2006, p. 37). Não se pretendeu discorrer sobre os movimentos e diferentes estudos da escrita ao longo dos tempos, não sendo este o objetivo do estudo, tal como João Ramos (2006) discorreu no seu; pretendeu-se usar o modelo de Flower e Hayes, modelo este muito importante e aceite pela comunidade científica, desde o início da década de 80 do século passado. Segundo Scardamalia e Bereiter (1986), este modelo constituiu-se como um dos mais importantes marcos de referência na investigação sobre a problemática da escrita. Igualmente, Carvalho (2012) advoga o mesmo modelo como sendo de referência no desenvolvimento da escrita.

> O modelo de Flower e Hayes (1981) perspetiva o ato de escrita como resultado de um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito através de um mecanismo, designado como monitor, que determina a passagem de um subprocesso a outro. Integra três domínios: a) o contexto, intra e extratextual da tarefa, que engloba o próprio texto em construção bem como aspetos relativos ao tema, ao objetivo, ao destinatário, no entendimento da escrita como um ato retórico e não como construção de um mero artefacto; b) a memória de longo prazo do escrevente, entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa, no âmbito da qual se considera o conhecimento do sujeito sobre o assunto, o destinatário, a tipologia e o género textual em produção; c) o processo de escrita propriamente dito, que integra as três subcomponentes atrás referidas, planificação, redação e revisão. (p. 7)

1.2.1. A planificação

A planificação é a construção e a organização do saber representado mentalmente. "Planning, or the act of building this internal representation, involves a number of subprocesses. The most obvious is the act of generating ideas, which includes retrieving relevant information from long-term memory" (Flower & Hayes, 1981, p. 372). Nesta fase, há a tomada de decisão sobre o caminho a percorrer no texto que se pretende redigir. Tal como referi anteriormente, é nesta fase que se enquadra a escolha cuidadosa de palavras e uma organização coerente das ideias. Os alunos têm de tomar consciência da complexidade que isto representa e, para tal, é imperioso que experimentem e pensem sobre esta fase da *sua* escrita.

1.2.2. A textualização

A textualização é a fase da materialização das ideias: "This is essentially the process of putting ideas into visible language" (Flower & Hayes, 1981, p. 373). Portanto, tal como Carvalho (2013) definiu, corresponde a "à passagem do plano das ideias para o plano da linguagem visível, materializada numa folha de papel ou num ecrã" (p. 90). Neste momento, o aluno tem de estar já seguro do vocabulário, das estruturas gramaticais, da tipologia textual e do destinatário do seu texto para conseguir colocar no "papel" as suas crenças, as suas ideias e as suas interpretações do tema sobre o qual pretende discorrer.

1.2.3. A revisão

A terceira componente do processo de escrita, a revisão, "depends on two sub-processes: evaluating and reviewing. Reviewing, itself, may be a conscious process in which writers choose to read what they have written either as a springboard to further translating or with an eye to systematically evaluating and/or revising the text" (Flower & Hayes, 1981, p. 374). Tal como Carvalho (2003) coloca, o processo de revisão refere-se à reflexão sobre o discurso produzido e eventual modificação. Contudo, não se limita apenas a uma simples releitura ou mera reparação de problemas no final da textualização; deve sobretudo ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, dando origem a novos ciclos de planificação e redação, constituindo-se, portanto, um processo de elevada complexidade.

1.3. O pensamento crítico e a criatividade

Ainda que se tenha o foco nesta questão de escrita processual tal como se apresentou anteriormente, há um ingrediente fundamental para completar a receita: a expressão das ideias. As ideias acompanhadas da expressão da criatividade, "a curiosidade, reflexão e inovação, o querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo" (Ministério da Educação, 2017, p. 17). Através da escrita, ambicionei dotar os alunos de competências que lhes permitissem "pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentação com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada" e que fossem capazes de "prever e avaliar o impacto das suas decisões" (Ministério da Educação, 2017, p. 24). Ao criar ambientes novos de produção da escrita na aula de Inglês, facultei aos alunos a capacidade de concetualizarem cenários de aplicação das suas ideias, de testagem e de tomada de decisão sobre a sua exequibilidade, avaliando ainda o impacto das suas decisões. (Ministério da Educação, 2017, p. 24).

A partir deste ponto, os alunos desenvolvem atividades recorrendo à "imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, estando dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação" (Ministério da Educação, 2017, p. 24).

Portanto, as competências na área do pensamento crítico preconizadas nos documentos oficiais do Ministério da Educação que requerem "observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas variáveis" (Ministério da Educação, 2017, p. 24) foram acauteladas.

O Programa de Inglês do 11.º ano valoriza uma abordagem comunicativa e intercultural da escrita, orientada para a produção de textos funcionais e significativos, adequados a diferentes contextos, finalidades e destinatários. Espera-se que os alunos sejam capazes de produzir textos escritos diversificados — como textos de opinião, textos argumentativos, textos reflexivos, narrativos ou de carácter funcional — mobilizando vocabulário adequado, estruturas gramaticais corretas e estratégias discursivas coerentes. A escrita em língua inglesa implica, assim, a capacidade de expressar ideias, opiniões e sentimentos de forma clara e organizada, bem como de justificar pontos de vista e sustentar argumentos de modo fundamentado.

À semelhança do que é defendido nas abordagens processuais da escrita, o Programa de Inglês do 11.º ano enfatiza a importância das diferentes etapas do processo de escrita. Na fase de planificação, espera-se que os alunos definam objetivos comunicativos, considerem o destinatário, selecionem informação relevante e organizem ideias de forma lógica. Na fase de textualização, os alunos são chamados a desenvolver essas ideias de modo coerente, respeitando as convenções do género textual e utilizando recursos linguísticos adequados ao nível de proficiência esperado. A revisão e a reescrita assumem particular relevância, uma vez que promovem a reflexão crítica sobre o texto produzido, permitindo aos alunos identificar fragilidades, reformular ideias, melhorar a clareza e aperfeiçoar a correção linguística.

O pensamento crítico e a criatividade constituem competências transversais essenciais no desenvolvimento cognitivo e académico dos alunos, assumindo particular relevância no contexto educativo contemporâneo. Estas dimensões não devem ser entendidas como domínios independentes, uma vez que o pensamento crítico integra, necessariamente, uma componente criativa, enquanto a criatividade pressupõe critérios de análise, avaliação e adequação. Tal interdependência revela-se especialmente evidente em atividades de natureza discursiva e reflexiva, como o processo de escrita.

No que se refere à *criatividade*, Torrance (1995) conceptualiza-a como um processo que envolve a identificação de problemas, a formulação de hipóteses, a experimentação de soluções e a comunicação de resultados. Esta perspetiva processual evidencia o papel determinante de ambientes de aprendizagem ricos em estímulos, abertos à exploração e tolerantes ao erro no desenvolvimento do desempenho criativo. Complementarmente, a definição padrão proposta por Runco e Jaeger (2012), que associa originalidade e adequação, reforça que a criatividade não se limita à produção de ideias novas, exigindo igualmente que estas sejam pertinentes e ajustadas a um determinado contexto, objetivo comunicativo e público-alvo. Esta conceção está alinhada com o PASEO, que define

o pensamento criativo como a capacidade de "gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários" (Ministério da Educação, 2017, p. 24). O PASEO assume, assim, uma visão da criatividade orientada para a resolução de problemas e para a ação reflexiva, em articulação com processos de análise e tomada de decisão fundamentada.

Paralelamente, o PASEO caracteriza o pensamento crítico como a competência que permite analisar, questionar e interpretar a realidade, mobilizando critérios, evidências e argumentos consistentes, bem como formular juízos informados e tomar decisões responsáveis. Esta abordagem sublinha o caráter normativo do pensamento crítico, entendido como um pensamento orientado por padrões de rigor, coerência e validade.

Esta perspetiva encontra suporte teórico em Bailin e Siegel (2003), para quem o pensamento crítico é, antes de mais, uma forma de "bom pensamento" ("a variety of good thinking"), envolvendo operações cognitivas como observar, classificar, comparar, problematizar e avaliar. Caracterizar o pensamento como crítico implica, assim, reconhecer a sua orientação por critérios e a exigência de avaliar a qualidade das razões subjacentes a crenças, julgamentos e ações. Neste sentido, a função central da educação para o desenvolvimento do pensamento crítico consiste em fomentar nos alunos a capacidade de avaliar a força probatória das razões que sustentam diferentes posições (Bailin & Siegel, 2003).

O pensamento crítico constitui uma competência central no processo educativo contemporâneo, sendo amplamente reconhecido como fundamental para a formação de sujeitos autónomos, reflexivos e capazes de tomar decisões fundamentadas. De acordo com Bailin e Siegel (2003), a disposição primária do pensamento crítico consiste na valorização do bom raciocínio e na predisposição para procurar razões, avaliá-las e orientar crenças e ações com base nessa avaliação. Para além desta disposição nuclear, os autores sublinham a importância de um conjunto de disposições complementares, como a abertura de espírito, a imparcialidade, a independência intelectual, a atitude investigativa e o respeito pelos outros no contexto da investigação e da deliberação em grupo.

Assim, o pensamento crítico não se reduz a um conjunto de competências cognitivas. Envolve igualmente disposições e atitudes, tais como a abertura à revisão de ideias, a autonomia intelectual e o compromisso com a argumentação fundamentada. Paul e Elder (2020) reforçam esta dimensão ao definirem o pensamento crítico como um processo de análise e avaliação dos próprios processos de pensamento com vista à sua melhoria, sublinhando o seu caráter autodirigido, autodisciplinado,

automonitorizado e autocorretivo. Para estes autores, o pensamento crítico implica padrões rigorosos de excelência, competências comunicativas eficazes, capacidades de resolução de problemas e um compromisso ético com a superação do egocentrismo e do sociocentrismo.

Nesta perspetiva, o pensamento crítico distancia-se claramente da conceção de uma capacidade inata, sendo entendido como uma competência que se desenvolve segundo critérios relevantes, passíveis de serem ensinados, aprendidos e avaliados. Consequentemente, a escola assume um papel fundamental no seu desenvolvimento por diversas razões. Em primeiro lugar, promover o pensamento crítico significa respeitar os estudantes enquanto pessoas, reconhecendo-lhes a possibilidade de pensar por si próprios, de construir autonomamente as suas ideias e os seus projetos de vida, em vez de lhes serem impostas as consciências e visões de outros. Em segundo lugar, o pensamento crítico prepara os alunos para a vida adulta sem a imposição de papéis sociais pré-concebidos, favorecendo a autonomia e a responsabilidade. Em terceiro lugar, o pensamento crítico tem vindo a assumir um lugar central mesmo nos conteúdos escolares tradicionais, atravessando as diferentes áreas do conhecimento. Por fim, a promoção do espírito crítico contribui para a formação dos alunos enquanto sujeitos democráticos, capazes de participar de forma informada, ética e responsável na vida social. Assim, ao fomentar o pensamento crítico, a escola promove o pensamento independente, a autonomia intelectual e a formulação de juízos fundamentados.

Neste enquadramento, o processo de escrita assume-se como um contexto privilegiado para a mobilização integrada do pensamento crítico e da criatividade. A escrita, entendida como um processo e não apenas como um produto final, envolve etapas como a planificação, a textualização, a revisão e a reescrita, nas quais os alunos são chamados a gerar ideias, formular hipóteses, selecionar e organizar informação, bem como a avaliar criticamente a clareza, a coerência, a adequação e a qualidade argumentativa do texto produzido. Estas operações exigem, simultaneamente, criatividade na construção de significados e pensamento crítico na análise e reformulação das ideias.

Deste modo, o processo de escrita configura-se como um espaço de aprendizagem particularmente relevante para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO, ao promover a capacidade de questionar, argumentar, justificar escolhas, considerar diferentes perspetivas e comunicar de forma eficaz e ética. Ao articular pensamento crítico e criatividade, a escrita contribui para a formação de sujeitos autónomos, reflexivos e capazes de intervir de forma fundamentada em contextos académicos, sociais e profissionais.

Esta visão emancipatória da educação encontra suporte na pedagogia crítica. Shor (1999) defende a criação de uma *liberatory classroom*, centrada nas relações entre escola, sociedade e cultura, orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico através de práticas educativas dialógicas, nas quais professores e alunos aprendem conjuntamente e se transformam mutuamente. Na mesma linha, inspirando-se em Paulo Freire (1996), Shor (1992) sublinha a necessidade de uma educação que forme sujeitos críticos, éticos e conscientes, capazes de questionar o sistema, as desigualdades de acesso ao conhecimento e as estruturas de poder. Nesta abordagem pedagógica, todos os alunos são chamados a assumir a responsabilidade de partilhar as suas crenças, experiências e dúvidas, participando ativamente na construção do conhecimento.

Neste enquadramento, o pensamento crítico surge intrinsecamente articulado com o pensamento criativo, sendo ambas as competências indissociáveis. Como referem Paul e Elder (2005), como citado em Paiva, Costa, & Reis, (2025), enquanto a capacidade crítica domina os processos de avaliar e julgar, a capacidade criativa domina os processos de produzir e construir; assim, ao pensar, o sujeito gera e avalia simultaneamente, produzindo e julgando os produtos do seu próprio pensamento. A criatividade pode, deste modo, ser entendida como indissociável — ou mesmo resultante — da ativação do pensamento crítico, sendo potenciada pela motivação e pelo comprometimento do aluno no processo de aprendizagem (Runco & Jaeger, 2012).

A escrita constitui, assim, um espaço privilegiado para a promoção do pensamento crítico, na medida em que exige a tomada de decisões conscientes, a reflexão sobre escolhas linguísticas e discursivas e a consideração de diferentes perspetivas. Como referem Carvalho e Barbeiro (2013), o envolvimento dos alunos em práticas de escrita promove a organização e hierarquização da informação, a clarificação do pensamento e a sustentação de argumentos de forma coerente e adequada ao contexto comunicativo. Deste modo, a escrita assume-se como um dispositivo pedagógico fundamental para o desenvolvimento integrado do pensamento crítico e criativo, contribuindo para a formação de sujeitos autónomos, reflexivos e capazes de participar criticamente na construção do conhecimento e na vida em sociedade.

1.4. Pedagogia para a autonomia

1.4.1. A autonomia como princípio e prática educativos

A autonomia, no contexto do ensino de línguas, constitui-se como uma competência essencial para a formação de aprendentes capazes de gerir de forma consciente e responsável o seu próprio processo de aprendizagem. Longe de se reduzir à independência individual, a autonomia, tal como defendida por Vieira (2009), é uma construção social e dialógica, que implica participação ativa do aluno na definição de objetivos, escolha de estratégias, monitorização e avaliação do próprio trabalho, em articulação com o professor e com os pares. Este enquadramento vai ao encontro da metodologia adotada nesta investigação, na qual os alunos assumiram um papel central na seleção de temas, planificação textual e mobilização de recursos, tomando decisões que influenciaram diretamente o resultado final da sua produção escrita.

Deste modo, numa pedagogia para a autonomia, tanto o aluno como o professor assumem papéis ativos no processo de ensino-aprendizagem. "The development of a kind of person whose thought and action in important areas of his life are to be explained by reference to his own choices, decisions, reflections, deliberations — in short, his own activity of mind" (Dearden, 1972, citado por Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2017, p. 12). O desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia visa apoiar o aluno na construção das suas crenças, do seu pensamento e do seu papel na escola e, consequentemente, no mundo. Segundo Vieira et al. (2006), a pedagogia para a autonomia integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem, exigindo tarefas significativas, oportunidades de escolha genuínas e corresponsabilidade na avaliação.

No âmbito de uma pedagogia orientada para a autonomia, Vieira et al. (2006) defendem que o professor desempenha um papel central enquanto mediador, investigador e co-construtor do processo educativo. Para tal, deve compreender profundamente a disciplina que leciona e o papel que esta desempenha no currículo, bem como conhecer e afirmar a articulação entre teoria e prática pedagógica. Conceber o ensino como uma atividade investigativa e exploratória implica desafiar rotinas, convenções e tradições instituídas, podendo mesmo subvertê-las quando necessário, com vista à promoção de aprendizagens significativas e críticas. Neste enquadramento, o professor partilha teorias, práticas pedagógicas e responsabilidades com os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade de formas de pensar e de aprender. Ao articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a dimensão social e cultural da sala de aula, promove a comunicação, o diálogo e o direito de

expressão dos estudantes, criando condições para a co-construção de sentidos e para a participação ativa no processo educativo.

Outro papel fundamental do professor consiste na recolha sistemática de informação sobre os alunos, com o objetivo de compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução. Para tal, pode recorrer a diferentes instrumentos e estratégias, como o diálogo, a observação, questionários, entrevistas ou listas de verificação. A análise crítica dessas informações permite ajustar e melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma prática pedagógica mais reflexiva e responsiva. Paralelamente, o docente deve encontrar formas de integrar a autoavaliação dos alunos na avaliação global, reconhecendo o valor da reflexão crítica do estudante sobre o seu próprio progresso enquanto componente essencial do desenvolvimento da autonomia (Vieira & Moreira, 2011).

Neste modelo pedagógico, o aluno assume igualmente um papel ativo e responsável. É chamado a refletir não apenas sobre os conteúdos aprendidos, mas também sobre o seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo consciência metacognitiva acerca do que aprende e de como aprende. Este processo envolve o autocontrolo, bem como a mobilização de atitudes, crenças, preferências, estilos e estratégias pessoais de estudo. Espera-se, ainda, que o aluno experimente diferentes formas de aprender, descubra e teste novas estratégias, utilize recursos diversos — dentro e fora da sala de aula — e explore tanto materiais pedagógicos como não pedagógicos (Vieira & Moreira, 2011).

A regulação da aprendizagem constitui, neste contexto, uma dimensão central da autonomia do aluno. Esta implica a capacidade de avaliar e ajustar atitudes, conhecimentos, estratégias e resultados, através da identificação de necessidades, do planeamento do estudo, da avaliação do processo didático e da análise do próprio desempenho. Assim, o aluno torna-se progressivamente responsável pela gestão do seu percurso de aprendizagem (Vieira & Moreira, 2011).

Por fim, a negociação assume-se como um elemento essencial da autonomia, na medida em que o aluno é convidado a co-construir experiências de aprendizagem em colaboração com colegas e professores, a assumir iniciativas, a realizar escolhas e a tomar decisões de forma consciente e fundamentada. Todas estas funções e responsabilidades foram colocadas ao dispor do aluno no âmbito do presente estudo, enquadrando-se numa abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa, a reflexão crítica e a autonomia na aprendizagem.

No contexto do Ensino Secundário, e especificamente no âmbito do Programa Nacional de Inglês do 11.º ano, a escrita assume um papel central enquanto competência linguística, cognitiva e

comunicativa, sendo entendida como um processo que envolve reflexão, tomada de decisões e construção de sentido. A escrita em língua estrangeira é concebida não apenas como um meio de avaliação do domínio linguístico, mas sobretudo como um instrumento de aprendizagem e de desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia do aluno.

Neste enquadramento, a escrita em língua inglesa constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da metacognição e da autorregulação da aprendizagem. Espera-se que os alunos sejam progressivamente capazes de monitorizar o seu próprio desempenho, avaliar a adequação das suas escolhas linguísticas e discursivas e utilizar estratégias de revisão de forma autónoma. A integração da autoavaliação e da heteroavaliação no ensino da escrita contribui, deste modo, para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, na medida em que incentiva os alunos a refletirem sobre os seus processos de aprendizagem e sobre a qualidade dos seus textos.

Para além disso, o Programa de Inglês do 11.º ano valoriza a Escrita enquanto prática social e intercultural, frequentemente articulada com a leitura de textos autênticos, orais e escritos, provenientes de diferentes contextos culturais. A análise de textos-modelo permite aos alunos compreender e apropriar-se de estratégias discursivas e argumentativas, promovendo a transferência desses conhecimentos para a produção escrita. Este trabalho favorece não só a competência linguística, mas também a consciência intercultural e a capacidade de interpretar criticamente diferentes perspetivas e realidades socioculturais.

Deste modo, no Ensino Secundário, a escrita em língua inglesa assume-se como um dispositivo pedagógico fundamental para a concretização das finalidades do currículo, ao promover o desenvolvimento integrado de competências linguísticas, comunicativas, cognitivas e interculturais. Ao envolver os alunos em tarefas de escrita significativas, reflexivas e contextualizadas, a escola contribui para a formação de aprendentes autónomos, críticos e capazes de utilizar a língua inglesa de forma eficaz e responsável em contextos académicos, sociais e profissionais.

Em consonância com este enquadramento, o PASEO atribui particular relevância ao Desenvolvimento da Autonomia Pessoal, entendida como a capacidade de os alunos assumirem a responsabilidade pelas suas escolhas, aprendizagens e ações, de forma consciente, crítica e ética. Neste domínio, o PASEO sublinha a importância de promover a autorregulação da aprendizagem, a tomada de decisões fundamentadas, a persistência perante dificuldades e a reflexão sobre o próprio percurso pessoal e académico. A autonomia pessoal implica, assim, que o aluno seja capaz de definir objetivos, monitorizar processos, avaliar resultados e ajustar estratégias, mobilizando conhecimentos, atitudes e valores de forma integrada.

No contexto da escrita em língua inglesa, tal como preconizada pelas *Aprendizagens Essenciais* do 11.º ano, estas dimensões da autonomia pessoal concretizam-se de forma particularmente evidente. Ao envolver os alunos em tarefas de escrita processual — que exigem planificação, revisão, reescrita e autoavaliação — promove-se a consciência do próprio funcionamento cognitivo e linguístico, bem como a responsabilização pelas escolhas efetuadas ao longo do processo de produção textual. A escrita torna-se, deste modo, um espaço privilegiado para o exercício da autonomia, na medida em que obriga o aluno a gerir o tempo, selecionar estratégias adequadas, refletir criticamente sobre o seu desempenho e assumir um papel ativo na construção do conhecimento.

Além disso, o PASEO valoriza a autonomia pessoal como uma competência que se desenvolve em interação com os outros, através da comunicação, da cooperação e da participação responsável em contextos sociais e educativos. Neste sentido, práticas de escrita colaborativa, negociação de critérios de avaliação e momentos de reflexão partilhada sobre os textos produzidos contribuem para a articulação entre autonomia individual e responsabilidade coletiva. Assim, ao alinhar o ensino da escrita com os princípios do PASEO, a escola promove não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, mas também a formação de alunos autónomos, críticos e conscientes do seu papel enquanto aprendentes e cidadãos.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA E INVESTIGATIVA

2.1. Tipo de estudo, objetivos e plano geral de intervenção

Ao referir-se que o processo de ensino-aprendizagem da escrita envolverá a tomada de decisão, entraremos no campo da abstração e da metacognição. Para que estas sejam eficazes é necessário dar ao aluno um papel proativo, interativo e emancipatório no sentido da consciencialização necessária do seu próprio processo de escrita como um ato motivador, transformador e efetivo, no sentido da construção da sua autonomia. Num plano socioconstrutivista, a aprendizagem deve ser encarada como autónoma, que necessita de autorregulação, de construção de metacognição através da reflexão e abstração (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007). O aluno terá oportunidade de conduzir os seus processos de aprendizagem e refletir sobre estes. O professor deverá ser capaz de promover a comunicação, envolver os alunos no conhecimento e monitorizar as escolhas dos alunos (Vieira & Coelho da Silva, 2009). Assim, o pensamento crítico será inquietado e a autonomia vai em crescendo.

Nesta linha, a presente investigação inscreve-se num paradigma interpretativo, assumindo uma natureza fundamentalmente qualitativa, com recurso a uma abordagem interventiva e naturalista.

O estudo configura-se como um estudo de caso interpretativo, uma vez que procura compreender em profundidade os fenómenos educativos tal como ocorrem num contexto real e singular, valorizando os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. A investigação é ainda interventiva, na medida em que envolve a implementação deliberada de práticas pedagógicas com o intuito de promover mudanças e melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, adotou-se a metodologia de investigação-ação, considerada particularmente adequada a contextos educativos, por permitir articular reflexão teórica e prática pedagógica. A investigação-ação possibilita à professora-investigadora observar, planear, intervir, refletir e reajustar a sua ação pedagógica de forma cíclica e sistemática, contribuindo simultaneamente para a melhoria da prática e para a produção de conhecimento científico.

O estudo foi desenvolvido em duas turmas distintas, num contexto escolar real, envolvendo 29 alunos, dos quais a investigadora é professora. Os alunos participantes apresentam características heterogéneas, refletindo a diversidade típica das salas de aula, o que contribui para a riqueza

interpretativa do estudo. A seleção dos participantes ocorreu por amostragem de conveniência, justificada pelo enquadramento naturalista da investigação e pela necessidade de analisar as práticas pedagógicas no seu contexto habitual de implementação.

A investigação assume uma perspetiva naturalista, na medida em que os dados foram recolhidos no ambiente educativo habitual, sem manipulação de variáveis ou afastamento dos participantes do seu contexto. Privilegia-se, assim, a compreensão dos processos educativos tal como ocorrem naturalmente.

Embora se possa recorrer pontualmente a dados quantitativos de apoio, o estudo é essencialmente qualitativo, centrando-se na análise de práticas, interações, perceções e produções dos alunos, com o objetivo de interpretar os significados subjacentes às experiências vividas no contexto da intervenção pedagógica.

Atendendo à dupla função da investigadora como professora e investigadora, foram salvaguardados os princípios éticos da investigação em educação, nomeadamente a confidencialidade, o anonimato dos participantes e o consentimento informado. A participação dos alunos não implicou prejuízo para o seu percurso escolar, sendo as atividades integradas na prática pedagógica regular (Bogdan & Biklen, 1994).

No sentido de dar seguimento aos objetivos deste estudo, traçou-se um plano de desenvolvimento das diferentes etapas, tal como se pode verificar no quadro 1.

Quadro 1. Plano de desenvolvimento do estudo.

Objetivos	Estratégias de recolha de informação	Tipo de informação	Período Temporal
1. Conhecer as perceções e representações das práticas de escrita em Inglês dos alunos de uma escola no norte de Portugal. 2. Desenvolver e avaliar uma intervenção didática para promover competências de escrita. 3. Caracterizar práticas de desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos.	Questionário Inicial (obj.1): "A Minha Escrita!"	Perceções e representações das práticas dos alunos relativamente à escrita em língua inglesa. Tipologias textuais com as quais os alunos estão mais familiarizados.	outubro 2024
	Tarefas e registos reflexivos (obj. 2, 3) Atividades didáticas (obj.2): "Writing Pathway" "Now It's Time to Revise" "My Written Production Assessment Rubric" "Written Production with an Electronic Ally!" Entrevista de grupo semiestruturada com guião pré-definido, gravada em áudio.	Informação sobre a forma como as etapas que sustentam a construção de textos estão a ser apreendidas. Mobilização metacognitiva de estruturação de um texto. Transformações na mobilização de organização textual. Evolução na autonomia e pensamento crítico dos alunos.	outubro de 2024 a maio de 2025 maio de 2025

O quadro 2 sintetiza as diversas etapas do plano que integra as estratégias pedagógico-didáticas que serviram também propósitos investigativos: três sequências didáticas acompanhadas por momentos de diálogo/reflexão no final de cada atividade didática, suscitados por uma questão aberta, questionário inicial e entrevista audiogravada, transcrita para avaliação do trabalho realizado. Ao longo de todo o processo, redigi um caderno com notas de campo de natureza descritiva e reflexiva.

Quadro 2. Etapas da intervenção pedagógico-investigativa.

Etapa 1: Diagnóstico inicial / Tomada de decisões	**Período**	**Recursos**
Aplicação do questionário inicial: *"A Minha Escrita!"*	7 de outubro de 2024	Anexo 3
Análise de dados do questionário inicial em conjunto com os alunos. Tomada de notas das conclusões e passos a seguir. Negociação de estratégias a seguir de acordo com a nova forma de atuação relativamente aos momentos de avaliação da produção escrita.	14 de outubro de 2024	
Etapa 2: Intervenção pedagógico-didática	**Período**	**Recurso**
Aplicação do 1.º percurso: *"My Writing Pathway!"* Escolha do tema, pesquisa de vocabulário e de estruturas gramaticais para a planificação da introdução do texto. Redação da introdução do texto. Avaliação das *Introduções* dos textos redigidas por cada aluno. Registo de reflexões. Continuação do percurso *"My Writing Pathway!"* com a redação do desenvolvimento e conclusão dos textos. "My Written Production- PART II"	4, 7 e 11 de novembro de 2024	Anexo 4
"It's Time to Revise" Atualização dos textos escritos com todo o processo de revisão concluído.	2 de dezembro de 2024	Anexo 5
Aplicação de questão de reflexão aos alunos: "Como avalias a tua prestação/sensações / enquadramento/ aprendizagens em todo este percurso de escrita?"	9 de dezembro de 2024	Anexo 6
Aplicação do 2.º percurso: *"My Written Production Assessment Rubric"* Reflexão e tomada de decisão conjunta sobre critérios, descritores e ponderações para a criação de uma rubrica de avaliação das produções escritas em grupos de trabalho. Partilha no grupo-turma de ideias sobre as obras literárias em estudo para a redação de um texto de opinião.	24 a 27 de fevereiro de 2025	Anexo 7

Redação individual do texto. Correção dos textos por parte dos alunos, utilizando a rubrica criada em turma. Registo de reflexões: "Como corretor/a ..." **Aplicação do 3.º percurso: *"Written Production with an Electronic Ally"*** Escolha de um tema, planificação dos texto e redação do texto. Upload do texto no ChatGPT para correção. Registo das reflexões: "Como se sentiram ao terem os vossos textos corrigidos pelo ChatGPT?"	24 de março de 2025 27 de março de 2025 19 de maio de 2025	Anexo 8
Etapa 3: Avaliação Final	**Período**	**Recurso**
Aplicação da entrevista de grupo semiestruturada, a partir de um guião pré-definido, com questões abertas ao grupo-turma, gravada em áudio. Registo de reflexões.	26 a 28 de maio de 2025	Guião

A etapa 1 centrou-se na recolha das perceções dos alunos sobre a sua escrita em língua portuguesa e em língua inglesa, através de um questionário de perguntas abertas intitulado *A Minha Escrita!* (ver anexo 3). Este primeiro contacto com as representações dos alunos acerca do seu processo de escrita ocorreu em outubro de 2024. A aplicação do questionário, bem como o diálogo subsequente com os alunos sobre as suas preferências e dificuldades relativamente à escrita, permitiu fundamentar as decisões pedagógicas que orientaram as sequências desenvolvidas nas etapas seguintes.

A etapa 2 — Intervenção pedagógico-didática — foi organizada em três momentos. No primeiro momento, decorreu a implementação do percurso *My Writing Pathway !*(ver anexo 4), entre novembro e dezembro de 2024. Neste período, procedeu-se à recolha de dados através de uma questão aberta destinada a identificar as sensações, perceções e aprendizagens dos alunos relativamente a esta nova abordagem ao desenvolvimento da escrita.

No segundo momento, entre fevereiro e março de 2025, foi aplicado o percurso *My Written Production Assessment Rubric* (ver anexo 7), tendo sido recolhida informação a partir da reflexão dos alunos sobre o seu papel enquanto revisores e corretores dos seus próprios textos, no final do percurso. Este momento permitiu compreender de que forma os alunos percecionavam o processo de avaliação formativa e a sua influência na melhoria da escrita.

O terceiro momento, ocorrido em maio de 2025, envolveu novamente a aplicação do percurso *Written Production with an Electronic Ally* (ver anexo 8) e a recolha de dados através de respostas a perguntas abertas e de momentos de discussão em grupo-turma, possibilitando uma análise mais aprofundada das perceções dos alunos sobre a evolução da sua escrita e do processo de ensino e aprendizagem.

Para encerrar o projeto e aprofundar o conhecimento das perceções dos alunos relativamente à experiência de escrita adotada nas aulas de Inglês, foi realizada uma entrevista de grupo semiestruturada, a partir de um guião previamente definido, com questões abertas, tendo sido a sessão gravada em áudio para posterior análise. Tal como Bogdan e Biklen (1994) colocam, as entrevistas em grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos e, ao refletirem juntos, os intervenientes podem estimular-se uns aos outros. Além disso, a entrevista permite a recolha de dados mais descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo também que o investigador retire mais dados sobre as perceções e emoções experimentadas por esses intervenientes.

O presente estudo assume uma abordagem metodológica predominantemente qualitativa, uma vez que a recolha de dados foi realizada através da resposta a perguntas abertas, permitindo aos participantes expressarem livremente as suas perceções e experiências. As respostas obtidas foram analisadas com recurso à análise de conteúdo, processo que implicou a leitura sistemática do corpus, a definição de categorias e subcategorias e a interpretação dos significados emergentes. A análise de conteúdo seguiu as três fases propostas por Bardin (2004, p. 89): (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As categorias emergentes corresponderam aos seguintes eixos: *adjetivos, dificuldades, motivações, emoções, pontos fortes, necessidades de melhoria e preferências*, sendo cada categoria organizada em subcategorias representativas dos significados expressos pelos participantes. Após a categorização, procedeu-se à quantificação das ocorrências das subcategorias e de palavras recorrentes, com o objetivo de identificar tendências nos dados e apoiar a interpretação dos resultados. Estes dados foram posteriormente apresentados sob a forma de gráficos e tabelas, funcionando como complemento à análise qualitativa e facilitando a visualização dos padrões identificados.

Assim, embora o estudo se enquadre essencialmente numa perspetiva qualitativa, integra também elementos quantitativos complementares, sendo que a quantificação surge apenas como suporte à interpretação qualitativa dos resultados.

À semelhança do estudo desenvolvido por Carvalho et al. (2018), este trabalho não centra a sua atenção exclusivamente na análise do produto final — o texto escrito —, privilegiando, antes, as vozes dos alunos, tal como se manifestam ao longo dos processos de escrita e nos seus depoimentos e reflexões sobre a experiência de escrita (p. 133).

Os instrumentos de recolha de dados foram utilizados no âmbito de uma metodologia de investigação-ação, assumida como enquadramento metodológico central do estudo. Esta abordagem é entendida como uma estratégia de questionamento autorreflexivo, sistemático e científico, desenvolvida pelos próprios intervenientes com o objetivo de melhorar a prática educativa (Makernan, 1996, como citado em Vieira & Moreira, 2011, p. 57). Neste sentido, o professor-investigador assume simultaneamente os papéis de agente de intervenção e de analista da sua própria prática.

De acordo com Carr e Kemmis (1986), a investigação-ação consiste numa forma de investigação autorreflexiva conduzida pelos próprios participantes de uma situação social, com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, a compreensão dessas práticas e das situações em que são realizadas. Este processo desenvolve-se segundo um modelo em espiral, constituído por ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão, o que permite a realização de ajustes progressivos e contínuos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Questões éticas

No desenvolvimento do estudo foram assegurados princípios éticos fundamentais, nomeadamente o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação. Para a realização do estudo, foram obtidas as autorizações necessárias, designadamente a autorização do Diretor do Agrupamento (anexo 1) e o consentimento informado dos Encarregados de Educação de todos os alunos participantes (anexo 2). Aos alunos foram prestados esclarecimentos de como se iria desenvolver o estudo e o papel que eles assumiriam neste processo para que fossem participantes ativos e informados nas decisões que iam tomando com a professora.

Adicionalmente, o estudo obteve parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade do Minho. Este parecer foi enviado por correio eletrónico com a identificação do documento: CEICSH 184/2024.

2.3. Estratégias e instrumentos de recolha de informação

Face aos objetivos e ao quadro ético e conceptual deste estudo de caso, optei pela aplicação de métodos de recolha de informação diversificados, centrados nas perceções dos alunos, através do questionário inicial e questões abertas no final de cada sequência didática; entrevista de grupo semiestruturada com gravação áudio e transcrição das respostas e caderno de investigação.

2.3.1. Questionário inicial

O questionário inicial, intitulado *A Minha Escrita!* (ver Anexo 3), assumiu um caráter diagnóstico e exploratório, tendo como objetivo promover, desde o início, uma reflexão metacognitiva por parte dos alunos sobre a escrita enquanto competência transversal, formal e contextualizada. Este instrumento procurou desencadear um processo de autoconhecimento e consciencialização relativamente ao nível de desenvolvimento e maturidade dos alunos enquanto escritores.

Estruturado a partir de questões abertas (Quadro 3), o questionário permitiu recolher informações sobre as perceções dos alunos relativamente ao seu desempenho na escrita, bem como sobre a experiência individual do processo de escrita, incluindo dimensões cognitivas, processuais e atitudinais. A natureza aberta das questões favoreceu uma expressão livre e reflexiva, possibilitando uma compreensão aprofundada das conceções e atitudes dos alunos face à escrita.

Quadro 3. Estrutura do questionário inicial.

Dimensões	Questões
Perceções sobre o desempenho individual na escrita em língua portuguesa e língua inglesa	1. Como avalias o teu desempenho na escrita em língua portuguesa? Explica. 2. Como avalias o teu desempenho na escrita em língua inglesa? Explica 4. Quando te preparas para um exercício de *Escrita* em língua inglesa, quais são os recursos que utilizas? Explica.
Perceções sobre o processo de escrita, consciência processual e dimensão atitudinal	3. Dos exemplos que se seguem, indica aqueles que, para ti, são momentos de escrita. a) Apontar informação no caderno diário. ___ b) Fazer resumos dos temas das disciplinas para estudar. ___ c) Escrever textos variados / pessoais / desabafos num diário / bloco /caderno. ___ d) Escrever textos nos testes das disciplinas de Português, Inglês, História, Economia, entre outras. ___ e) Outros. _____ 5. Os conceitos de *Planificação*, *Textualização* e *Revisão* textuais são-te familiares? Explica. 6. Gostas de escrever? Explica.

O questionário foi administrado na língua materna dos alunos, de modo a garantir uma expressão mais livre, precisa e aprofundada das suas perceções, evitando constrangimentos linguísticos que pudessem limitar a riqueza dos dados recolhidos.

O instrumento é constituído por seis questões, de natureza predominantemente aberta e reflexiva, que incidem sobre diferentes dimensões da escrita. As duas primeiras questões centram-se na autoavaliação do desempenho dos alunos na escrita em língua portuguesa e em língua inglesa, permitindo comparar perceções entre a língua materna e a língua estrangeira. A terceira questão procura alargar a conceção de escrita dos alunos, identificando os contextos e situações que estes reconhecem como momentos de escrita, tanto em contextos formais como informais. As questões seguintes incidem mais diretamente sobre o processo de escrita e na autonomia do aluno enquanto aprendente. A identificação dos recursos utilizados na preparação de tarefas de escrita em língua inglesa, bem como o grau de familiaridade com os conceitos de planificação, textualização e revisão, permite aferir o nível de consciência processual dos alunos relativamente à escrita. Por fim, a última questão aborda a dimensão atitudinal, explorando a relação afetiva dos alunos com a escrita e a sua predisposição para escrever.

A informação recolhida através deste instrumento constituiu a base para a posterior análise de conteúdo, descrita na secção seguinte.

2.3.2. Questões abertas

Para efeitos de monitorização da experiência pedagógica, os alunos responderam a três questões abertas no final de cada sequência pedagógico-investigativa, uma para cada sequência:

1. "Como avalias a tua prestação, sensações, enquadramento e aprendizagens ao longo deste percurso de escrita?"
2. "Como corretor/a dos teus próprios textos, como avalias o teu papel neste processo?"
3. "Como se sentiram ao terem os vossos textos corrigidos pelo ChatGPT?"

A opção pelas questões abertas fundamentou-se na necessidade de aceder aos significados, perceções e experiências dos alunos, permitindo uma maior liberdade de expressão e profundidade reflexiva, em contraste com respostas condicionadas por escalas ou opções fechadas.

As respostas produzidas pelos alunos constituíram dados de natureza qualitativa, possibilitando a interpretação das suas conceções, emoções e processos de autorregulação no

decurso da construção, monitorização e avaliação da experiência pedagógica desenvolvida. Permitiram-me ainda a revisão e adequação da intervenção ao contexto, seguindo uma metodologia de investigação-ação.

Tal como referido anteriormente, a análise dos dados recolhidos foi realizada com recurso à análise de conteúdo, permitindo uma abordagem sistemática e interpretativa das respostas dos alunos. Após a leitura integral das respostas, procedeu-se à codificação das unidades de registo, à definição de categorias e à sua posterior organização em subcategorias, construídas de forma indutiva a partir dos dados emergentes.

Concluída a fase de categorização, realizou-se uma análise das tendências identificadas, através da quantificação das ocorrências das categorias e subcategorias, bem como de palavras e ideias recorrentes. Estes resultados foram posteriormente representados graficamente, com o objetivo de facilitar a visualização dos padrões observados e reforçar a interpretação qualitativa dos dados. Desta forma, a análise integrou uma abordagem predominantemente qualitativa, complementada por procedimentos quantitativos de apoio.

2.3.3. A entrevista de grupo

A entrevista em grupo foi de natureza semiestruturada e gravada em áudio para que a transcrição permitisse aceder posteriormente ao discurso para a análise. Aplicada no final do projeto, a entrevista constituiu um instrumento de aprofundamento e validação das perceções dos alunos relativamente à experiência de escrita desenvolvida ao longo da intervenção. A opção metodológica pela entrevista de grupo enquadra-se numa abordagem qualitativa, permitindo aceder às representações, significados e interpretações construídas pelos alunos a partir da sua experiência. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de entrevista possibilita transportar o investigador para o mundo dos sujeitos, favorecendo a emergência de dados ricos e descritivos na linguagem dos próprios participantes. Além disso, o contexto grupal potencia a interação entre os entrevistados, estimulando a recordação de experiências, a reflexão conjunta e o confronto de perspetivas.

Estruturada a partir de um guião previamente definido (Quadro 4), com questões abertas, esta entrevista permitiu explorar de forma flexível os significados atribuídos pelos alunos às suas aprendizagens, dificuldades e progressos enquanto escritores.

Quadro 4. Guião da entrevista final

Dimensões	Questões
Perceções sobre a intervenção didática	1. Se tivessem de escolher uma palavra para descrever a vossa experiência de escrita este ano, qual seria? 2. Houve dificuldades neste processo? Quais? 6. Após a conclusão da atividade *"My Writing Pathway!"*, ouvi muitos alunos a pedir para haver mais aulas de escrita. Porquê? 10. Se estivessem no lugar da professora, o que fariam de diferente ou melhorariam?
Perceções sobre a intervenção no processo de escrita	3. Houve melhorias na vossa *Escrita* em Língua Inglesa? Quais? 4. Houve dificuldades neste processo? Quais? 5. Quais as emoções que associam agora aos momentos de escrita na aula de Inglês 7. Como avaliam a vossa competência de escrita? Consideram que já escrevem mais, melhor ou com mais confiança? 8. Como estão os vossos hábitos de escrita fora da sala de aula? Iguais? Diferentes? Expliquem. 9. Consideram que houve mudanças na forma como utilizam as ferramentas digitais para apoiar a vossa escrita? Quais?

O guião da entrevista foi estruturado com base em duas grandes dimensões analíticas: perceções sobre a intervenção didática, perceções sobre o efeito da intervenção no processo de escrita. Estas dimensões foram operacionalizadas através de objetivos específicos e de um conjunto de questões abertas, organizadas de forma progressiva, permitindo aos alunos refletir tanto sobre aspetos globais da experiência como sobre mudanças concretas no seu percurso enquanto escritores.

As questões iniciais incidem sobre o envolvimento dos alunos nas sequências didáticas e sobre as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, procurando identificar preferências, níveis de motivação e perceções globais da experiência. Seguidamente, o guião centra-se no impacto da intervenção no processo de escrita, explorando possíveis melhorias, dificuldades sentidas e emoções associadas aos momentos de escrita em aula.

A natureza semiestruturada do instrumento possibilitou, por um lado, a comparação das respostas entre os participantes e, por outro, a emergência de tópicos não previstos, resultantes do discurso espontâneo dos alunos. A sessão foi realizada em grande grupo, em duas sessões diferentes, uma sessão para cada turma, e gravada em áudio, assegurando a fidelidade dos dados recolhidos e permitindo uma análise rigorosa do discurso produzido.

Os dados recolhidos através da entrevista foram tratados segundo uma abordagem de análise qualitativa de conteúdo. As gravações áudio foram integralmente transcritas, de forma a garantir a fidelidade ao discurso dos alunos e a preservar os significados expressos.

Posteriormente, procedeu-se a uma leitura das transcrições, com o objetivo de identificar ideias recorrentes, padrões discursivos e unidades de significado relevantes para os objetivos da investigação. Com base neste processo, foram definidas categorias de análise, construídas de forma indutiva a partir dos dados, permitindo organizar e interpretar as perceções dos alunos sobre a sua experiência de escrita. Assim, após análise do conteúdo das transcrições, procurei categorias que dessem conta das perceções dos alunos de todo o processo, sobretudo de natureza positiva, dado que não houve em nenhuma questão respostas negativas. Deste modo, retirei adjetivos relacionados com a experiência de escrita, preferências, motivos das preferências pelas diferentes sequências didáticas, melhorias apontadas, dificuldades sentidas, emoções e sugestões.

A codificação dos excertos foi realizada de modo sistemático, assegurando a coerência entre os dados empíricos e as categorias analíticas, e permitindo estabelecer relações entre as diferentes fontes de informação recolhidas ao longo do projeto. Este procedimento favoreceu a interpretação dos significados atribuídos pelos alunos ao seu desenvolvimento enquanto escritores, bem como à eficácia das estratégias pedagógicas implementadas.

Após a categorização, procedeu-se à quantificação das ocorrências das categorias e subcategorias identificadas, com o objetivo de analisar tendências nos dados. Os resultados dessa análise foram posteriormente representados graficamente, funcionando como suporte à interpretação qualitativa e facilitando a visualização dos padrões emergentes.

A entrevista contribuiu, assim, para a triangulação dos dados, ao permitir confrontar e aprofundar a informação obtida através do questionário inicial, das respostas às questões abertas no final de cada sequência didática e dos diálogos em sala de aula, reforçando a consistência interpretativa dos resultados.

2.3.4. Caderno de investigação

O caderno de investigação constituiu um instrumento central de recolha e organização de dados ao longo de todo o projeto, funcionando como suporte para o registo sistemático de notas de campo, monitorização dos percursos pedagógico-didáticos desenvolvidos e produção de notas reflexivas resultantes da observação direta das aulas e da análise das transcrições das interações orais. Este instrumento permitiu documentar de forma contínua o processo de investigação, captando não apenas os acontecimentos observáveis, mas também interpretações, hipóteses e reflexões emergentes da prática pedagógica.

Enquanto instrumento típico da investigação qualitativa e da investigação-ação, o caderno de investigação favoreceu uma postura reflexiva, possibilitando a análise crítica das decisões tomadas, das estratégias implementadas e das reações dos alunos. De acordo com Alarcão (2001) e Schön (1983), a reflexão sistemática sobre a ação constitui um elemento fundamental no desenvolvimento profissional docente e na construção de conhecimento a partir da prática. Do mesmo modo, Bogdan e Biklen (1994) sublinham que as notas de campo permitem preservar o contexto, os significados e as dinâmicas das situações observadas, contribuindo para uma interpretação mais profunda dos dados.

Os registos efetuados no caderno de investigação foram igualmente utilizados como fonte de triangulação, permitindo confrontar os dados provenientes do questionário inicial, das respostas às questões abertas e da entrevista, reforçando a credibilidade e a consistência da análise. Assim, este instrumento desempenhou um papel essencial na articulação entre a prática pedagógica e a investigação, assegurando uma visão integrada e contextualizada do processo de desenvolvimento da escrita dos alunos.

Os registos efetuados no caderno de investigação incluíram notas descritivas e reflexivas, realizadas de forma sistemática após as sessões, incidindo sobre comentários espontâneos dos alunos, interações em grande grupo e reações observadas durante as atividades de escrita. Estes momentos de interação oral possibilitaram o acesso a significados, justificações e processos de tomada de decisão que nem sempre emergem nos registos escritos, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do impacto da experiência nos alunos.

A título ilustrativo, apresentam-se alguns excertos registados no caderno de investigação:

> "Professora, as nossas aulas de escrita vão ser sempre desta forma todo o ano letivo? Eu gosto mais." (Caderno de investigação, Aluno X, dezembro de 2024)
>
> "Os grupos estão muito empenhados na organização dos critérios para a rubrica." (Caderno de investigação, 24 de fevereiro de 2025)
>
> "Nunca tinha usado o Chat para corrigir os meus textos. Afinal, as minhas ideias são boas!" (Caderno de investigação, Aluno Y, 20 de maio de 2025)

Para além de reforçar a consistência dos dados recolhidos, as notas tiradas favoreceram a identificação de aspetos emergentes, surgidos de forma espontânea durante as interações, os quais foram registados e integrados na análise. Desta forma, o registo do discurso dos alunos em contexto de sala de aula contribuiu para uma recolha de dados mais rica, contextualizada e coerente com a natureza interpretativa da investigação. Ouvir a voz dos alunos, compreendê-los ainda melhor e levá-los a compreenderem-se e a afirmarem-se no seu processo de Escrita fundamentou a ideia de Dewey (2007) de que "Education, in its broadest sense, is the means of this social continuity of life" (p. 2).

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DE RESULTADOS

3.1. Fase de diagnóstico

Como já referido no capítulo anterior, o questionário *"A Minha Escrita!"* (anexo 3) foi aplicado com o objetivo de recolher dados relativos às perceções dos alunos sobre a escrita, a sua experiência enquanto escritores e o grau de consciência que manifestam relativamente aos seus processos de escrita em língua portuguesa e em língua inglesa.

Assumiu um caráter diagnóstico e exploratório, procurando promover, desde logo, uma reflexão metacognitiva por parte dos alunos sobre a escrita enquanto competência transversal, formal e contextualizada. Tal como explicitado na introdução do instrumento, a escrita é entendida como uma prática que se desenvolve em ambientes formais de aprendizagem, exigindo um processo consciente de aquisição e aperfeiçoamento, distinto do desenvolvimento mais intuitivo da oralidade (Duarte, 2000). Neste sentido, o questionário convida os alunos a iniciarem um percurso de autoconhecimento e consciencialização relativamente ao seu nível de maturidade e desenvolvimento enquanto escritores.

Importa salientar que o questionário foi apresentado aos alunos como um espaço de reflexão pessoal, sem respostas certas ou erradas, valorizando-se a autenticidade das respostas e a experiência individual de cada participante. Esta opção metodológica está alinhada com os objetivos do estudo, que privilegiam a compreensão das perceções dos alunos sobre a escrita, a autonomia e o pensamento crítico, mais do que a avaliação de desempenhos objetivos.

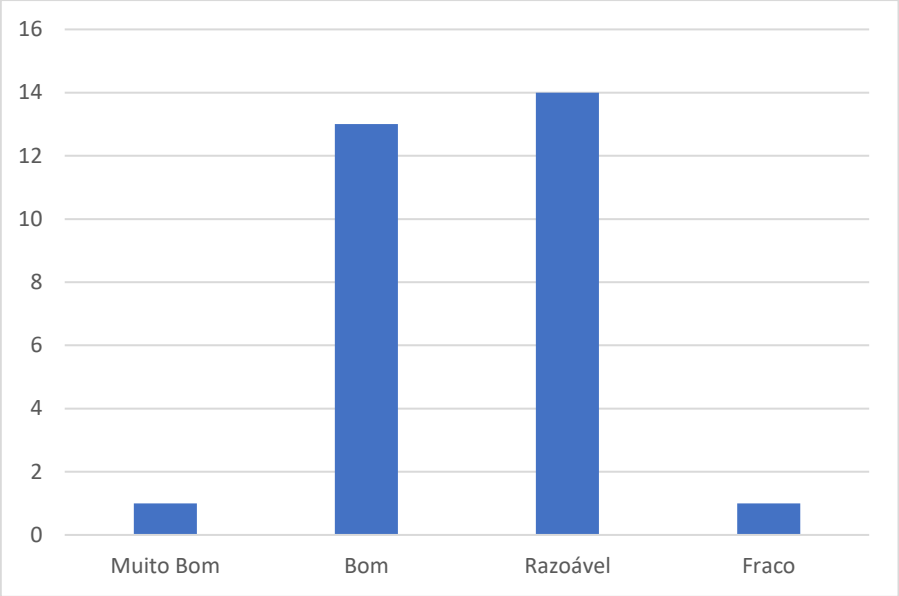
Deste modo, os dados recolhidos através deste questionário constituíram um ponto de partida fundamental para a análise subsequente, permitindo enquadrar as práticas de escrita desenvolvidas ao longo do estudo e compreender a evolução das perceções dos alunos relativamente à escrita, ao processo de aprendizagem e à sua autonomia enquanto aprendentes de língua inglesa

3.1.1. Síntese dos resultados

Antes de saber qual a autoavaliação que os alunos faziam da escrita em Inglês, foi fundamental perceber em que nível consideravam que se situavam em Português. Tal como se verifica no gráfico 1, a maioria colocou-se no nível razoável.

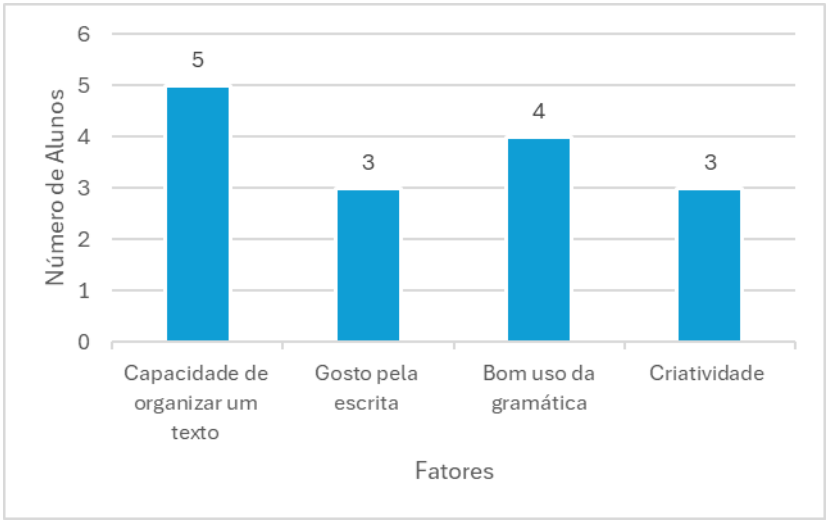
Questão 1: Como avalias o teu desempenho na escrita em língua portuguesa? Explica.

Gráfico 1. Autoavaliação do desempenho na escrita em língua portuguesa.



Num universo de 29 alunos, 14 consideraram que o seu desempenho de escrita em língua portuguesa era razoável; 13 consideraram-no de bom; 1 considerou muito bom e 1 considerou-o fraco. A maioria posicionou-se num nível positivo de desempenho, registando os fatores que promovem o sucesso do processo de escrita em língua portuguesa, tal como se pode verificar no gráfico 2.

Gráfico 2. Fatores que promovem o sucesso na escrita em língua portuguesa.



O fator mais valorizado é a capacidade de organizar um texto, o que evidencia a centralidade da coerência, da estrutura textual e da planificação no processo de escrita.

Este dado reforça a importância pedagógica do ensino explícito da escrita enquanto processo, incluindo fases de planificação, textualização e revisão. O domínio da organização textual surge como base para uma comunicação escrita eficaz, permitindo que as ideias sejam apresentadas de forma lógica e compreensível.

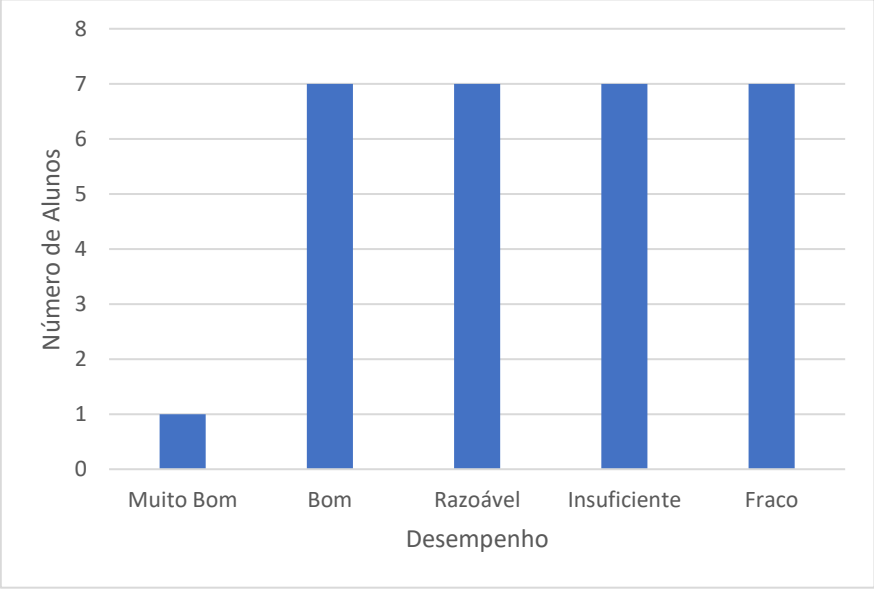
O bom uso da gramática, o segundo fator mais referido, revela que os alunos reconhecem a relevância do conhecimento linguístico para a correção e clareza do texto. No entanto, a menor valorização relativa da criatividade e do gosto pela escrita pode indicar a necessidade de práticas pedagógicas que promovam maior motivação, expressividade e envolvimento pessoal na produção textual.

Assim, do ponto de vista pedagógico, os resultados sugerem a necessidade de uma abordagem equilibrada ao ensino da escrita, que articule competências formais e estruturais com dimensões motivacionais e criativas, contribuindo para o desenvolvimento integral da competência escrita dos alunos.

Em Inglês, a situação já se altera, pois, como é projetado no gráfico 3, os alunos dividiram-se nos níveis de bom, razoável, insuficiente e fraco.

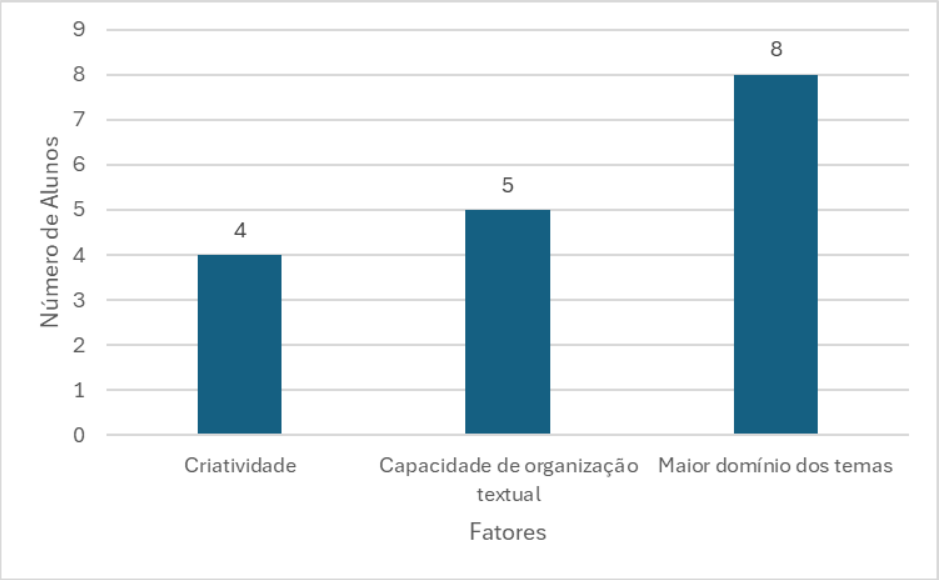
Questão 2: Como avalias o teu desempenho na escrita em língua inglesa? Explica.

Gráfico 3. Autoavaliação do desempenho na escrita em língua inglesa.



Nesta questão, como seria expectável, a maioria dos alunos estabeleceu uma comparação do desempenho em língua inglesa com o desempenho em língua portuguesa, havendo 3 alunos que consideraram que o seu desempenho em língua inglesa superava o desempenho na sua língua materna. Os fatores que contribuem para esta avaliação, elencados pelos alunos, foram divididos em três grandes categorias: criatividade, capacidade de organização textual e maior domínio dos temas, sendo a percentagem de cada um visível no gráfico 4.

Gráfico 4. Fatores que promovem o sucesso na escrita em língua inglesa.



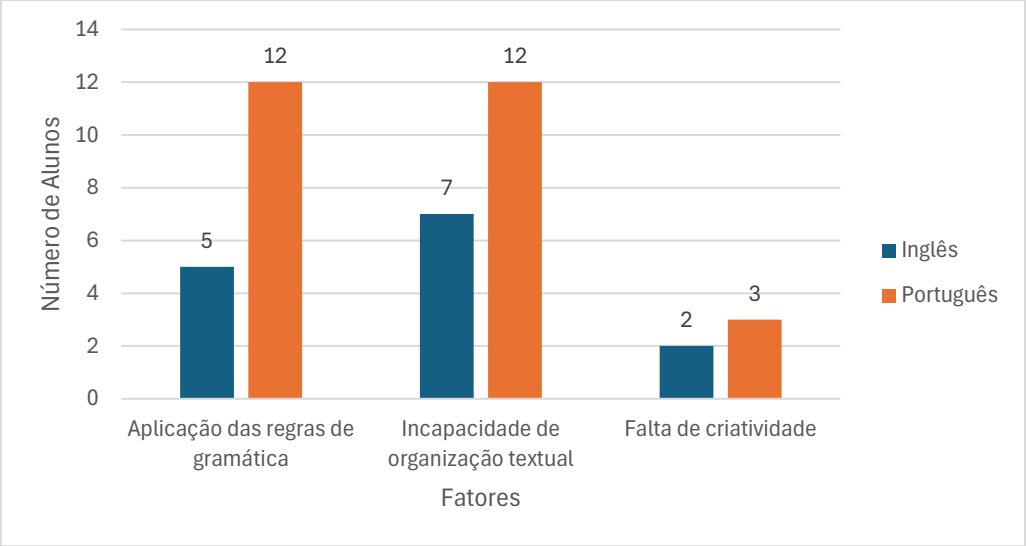
A análise dos dados evidencia que o fator mais valorizado pelos alunos para o sucesso na escrita em língua inglesa é o maior domínio dos temas (8 alunos). Este resultado sugere que os alunos reconhecem a importância do conhecimento de conteúdo como base para a produção escrita, o que está em consonância com abordagens pedagógicas que defendem que a escrita eficaz depende não apenas da competência linguística, mas também da familiaridade com os tópicos abordados. Em contextos de língua estrangeira, a falta de conhecimento temático pode constituir um obstáculo adicional, aumentando a carga cognitiva do aluno durante o processo de escrita.

A capacidade de organização textual surge como o segundo fator mais referido (5 alunos), o que demonstra uma consciência crescente da necessidade de estruturar ideias de forma coerente e lógica. Este aspeto é particularmente relevante na escrita em língua inglesa, uma vez que os padrões discursivos podem diferir da língua materna dos alunos, exigindo um ensino explícito de estruturas textuais, como introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como o uso adequado de conectores.

Por sua vez, a criatividade, embora mencionada por um número menor de alunos (4), continua a ser reconhecida como um elemento facilitador da escrita. Este dado pode indicar que, embora os alunos valorizem a originalidade e a expressão pessoal, tendem a priorizar fatores mais instrumentais, como o domínio do tema e a organização, sobretudo em contextos escolares e avaliativos.

Também foram apontadas dificuldades no processo de escrita tanto em língua portuguesa como em língua inglesa. Em ambas as línguas as dificuldades dividem-se em três categorias gerais: falta de criatividade, incapacidade de organização textual e de aplicação das regras de gramática, tal como se pode verificar no gráfico 5.

Gráfico 5. Fatores que causam o insucesso na escrita em língua portuguesa e língua inglesa.



Os dados revelam que os alunos atribuem o insucesso na escrita em Português e em Inglês, sobretudo, a dificuldades de natureza estrutural e linguística. A aplicação das regras de gramática surge como um dos principais entraves, o que poderá refletir uma perceção da escrita como uma atividade fortemente normativa. Esta valorização excessiva da correção gramatical pode gerar bloqueios no processo de escrita, levando os alunos a centrar-se no erro em detrimento da construção de sentido e da fluidez textual.

De forma igualmente significativa, a incapacidade de organização textual evidencia dificuldades ao nível da coerência e da estruturação das ideias. Este resultado aponta para fragilidades na planificação do texto e no domínio das convenções dos diferentes géneros textuais, sugerindo que os alunos necessitam de um ensino mais explícito das estratégias de organização, como a definição de objetivos comunicativos, a hierarquização da informação e o uso adequado de conectores.

Em contraste, a falta de criatividade mencionada assume um papel menos relevante como causa de insucesso. Este dado sugere que os alunos não percecionam a ausência de ideias como o principal problema, mas sim a dificuldade em transformar essas ideias num texto linguisticamente correto e estruturalmente organizado.

A Questão 3 surge na sequência das questões anteriores com o objetivo de aprofundar a compreensão das representações dos alunos sobre a escrita, complementando a identificação dos fatores de sucesso e de insucesso na escrita em língua portuguesa e em língua inglesa. Enquanto as questões precedentes se centram na perceção dos alunos relativamente às competências e dificuldades associadas ao desempenho escrito, esta questão procura explorar os contextos e situações que os alunos reconhecem como momentos de escrita.

Ao identificar diferentes práticas de escrita — desde atividades de natureza escolar e avaliativa até práticas pessoais e informais — a Questão 3 permite contextualizar as respostas relativas aos fatores de sucesso e insucesso, uma vez que as conceções que os alunos têm sobre o que constitui a escrita podem influenciar a forma como avaliam as suas próprias dificuldades e potencialidades.

Deste modo, esta questão visa compreender se a escrita é percecionada predominantemente como uma atividade formal, associada à avaliação e ao cumprimento de critérios normativos, ou se é entendida de forma mais alargada, enquanto prática transversal, funcional e expressiva. Esta distinção assume particular relevância para a análise das respostas às questões anteriores, na medida em que poderá ajudar a explicar a valorização de determinados fatores, como a organização textual ou a correção gramatical, em detrimento de outros, como a criatividade.

Assim, a Questão 3 desempenha um papel essencial na leitura integrada do questionário, permitindo articular as perceções dos alunos sobre o desempenho escrito com as suas experiências e conceções de escrita, tanto em língua portuguesa como em língua inglesa (Tabela 1).

Questão 3: Dos exemplos que se seguem, indica aqueles que, para ti, são momentos de escrita.

Tabela 1. Momentos de escrita para os alunos.

Opção	Atividades de escrita	N.º de alunos
d)	Escrever textos nos testes das disciplinas de Português, Inglês, História, Economia, entre outras	28
c)	Escrever textos variados/ pessoais / desabafos num diário/ bloco/caderno	24
b)	Fazer resumos dos temas das disciplinas para estudar	17
a)	Apontar informação no caderno diário	9
e)	Outros	1

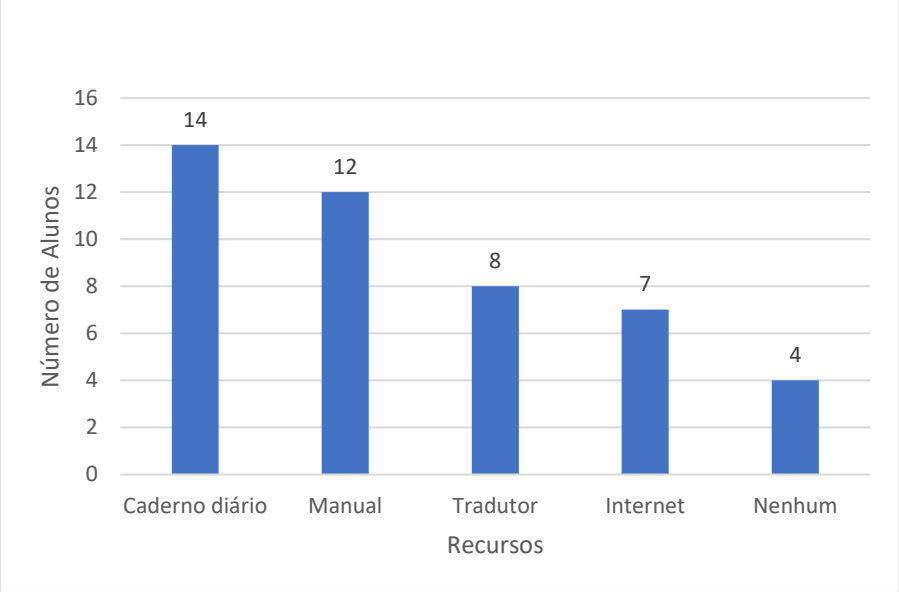
A maioria dos alunos identificou os textos nos testes como o momento em que recorrem e identificam mais a escrita (28 alunos), evidenciando a associação dos momentos de escrita ao knowledge-telling (explicitação de conhecimento) ou ao knowledge-transforming (transformação de conhecimento), tal como diferenciado nos modelos de Bereiter e Scardamalia (1987).

Indiscutivelmente, para os alunos com menor capacidade de escrita, em algumas das áreas disciplinares mencionadas, como História e Economia, prevalecerá a explicitação de conhecimento em que expressarão *tudo o que sabem sobre determinado assunto, num fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial* (Carvalho, 2012, p. 10). Contudo, sendo a opção c), escrever textos variados, a segunda mais escolhida, reforça a valorização da transformação de conhecimento no processo de escrita, ou seja, a maioria dos alunos reconhece, ou pelo menos identifica, que o processo de escrita envolve mecanismos mais complexos que obrigam a uma maior estruturação mental e de resolução de problemas. Dos alunos inquiridos, 17 escolheram a opção b), fazer resumos, enquanto apenas 9 selecionaram a opção a), apontar informação no caderno diário. Embora a opção a) tenha sido menos destacada, verificou-se, conforme assinala Carvalho (2012), que os alunos continuam a associar a escrita a momentos de receção e aquisição de conhecimento (como a tomada de notas) e também a momentos de organização do conhecimento (como a elaboração de resumos). Daí que, nesta intervenção, a escrita tenha sido sobretudo entendida como um processo de transformação do conhecimento, dimensão que os alunos valorizaram e que orientou as tomadas de decisão subsequentes. Curiosamente, um aluno escolheu a opção e) ("Outros"), especificando

como momento de escrita o treino de exemplos relacionados com os temas abordados em aula. Assim, observa-se um equilíbrio na forma como os alunos percecionam as finalidades da escrita: por um lado, como reprodução ou expressão de saberes; por outro, como elaboração de conhecimento e aprendizagem. Neste ponto, verifica-se que há alunos que reconhecem que a escrita pode ser, por um lado, "a expressão de tudo o que sabem sobre determinado assunto, num fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, mas sem qualquer movimento recursivo e sem consideração daquilo que o destinatário possa ou não ter necessidade de saber" e, por outro lado, a escrita é encarada como um processo de "resolução de problemas" (Carvalho, 2012, p. 10) através da transformação de conhecimento pela escrita.

No processo de preparação para o momento de escrita em língua inglesa, objeto da Questão 4, curiosamente, tal como é visível no gráfico 6 os alunos referem socorrer-se do manual escolar e do caderno diário.

Gráfico 6. Recursos utilizados na preparação para o momento de escrita.

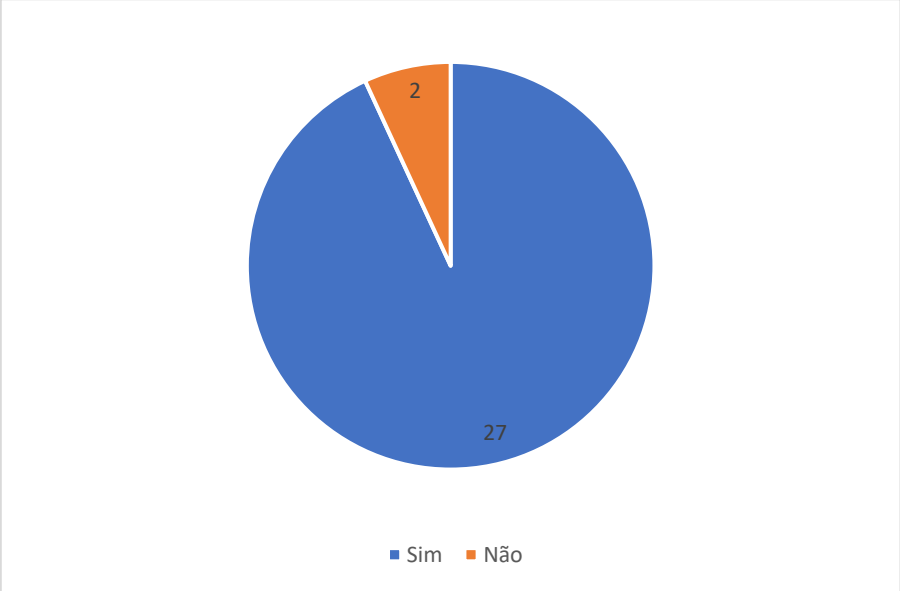


Catorze alunos referiram que utilizam o caderno diário, estudando o vocabulário recolhido nas aulas; 12 alunos referiram o manual escolar para tirarem ideias e expressões que se adequam ao tema; 8 alunos referiram o *Tradutor*, dicionário online; 7 alunos apontaram a Internet no geral como recurso de estudo e 4 alunos mencionaram que não utilizam nada, porque não se costumam preparar especificamente para os testes, dado que o estudo é feito semanalmente nas aulas.

Das respostas apuradas, 4 alunos não preparam a tarefa de escrita com antecedência e 23 fazem um estudo prévio. Infere-se que os alunos valorizam o trabalho realizado na aula de Inglês. Sendo o caderno diário um recurso muito utilizado, os alunos valorizam a informação que o conteúdo do caderno diário lhes fornece. O "Dicionário Pessoal," que é criado no início do ano letivo, para o registo de todo o vocabulário e expressões dos temas tratados, faz parte ativa do caderno diário, o que mostra que a decisão de sugerir esta forma de registo de vocabulário verificou-se deveras útil. O manual escolar também é muito valorizado, pelos textos que são trabalhados, vídeos disponibilizados e explicações gramaticais que têm vindo a ser bastante melhoradas nos últimos anos pelas editoras. Contudo, uma grande maioria usa o *Tradutor* ou a Internet para preparar um texto, não se sabendo se esse texto é produzido acriticamente, se estão inerentes o espírito crítico e a criatividade do aluno. Assim, trata-se de um texto gerado aleatoriamente, facto que a intervenção do presente estudo pretendeu melhorar.

A maioria dos alunos mostrou-se familiarizada com os mecanismos de produção textual de Flower e Hayes (1981), objeto da Questão 5, tal como consta no gráfico 7.

Gráfico 7. Familiaridade com os conceitos de Planificação, Textualização e Revisão.



Vinte e sete alunos responderam afirmativamente, ou seja, conhecem os termos e estão familiarizados com eles; 2 alunos responderam que não conhecem nem estão familiarizados com os termos. A análise das respostas dos alunos evidencia um elevado nível de familiaridade com as etapas do processo de escrita, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão. Justificam esse desconhecimento pelo facto de não recorrerem a tais etapas nas suas práticas de escrita. Estes dados

sugerem que a maioria dos alunos possui um conhecimento explícito do processo de escrita, ainda que esse conhecimento nem sempre se traduza, necessariamente, numa aplicação sistemática.

A análise das respostas dos alunos que afirmaram conhecer os conceitos (ver Gráfico 7) permite verificar uma compreensão sequencial e funcional das diferentes etapas.

A planificação é identificada como a fase inicial e considerada por 17 alunos como a mais relevante, uma vez que permite a organização e hierarquização das ideias antes da produção do texto. Esta perceção revela uma consciência metacognitiva da importância da estruturação prévia do discurso escrito.

A textualização surge, nas respostas de 11 alunos, como a fase subsequente, correspondendo ao momento de desenvolvimento das ideias em texto, de acordo com as orientações propostas. Esta etapa é descrita como um processo de transformação das ideias previamente organizadas em linguagem escrita, o que demonstra uma noção clara da função operatória desta fase no processo de escrita.

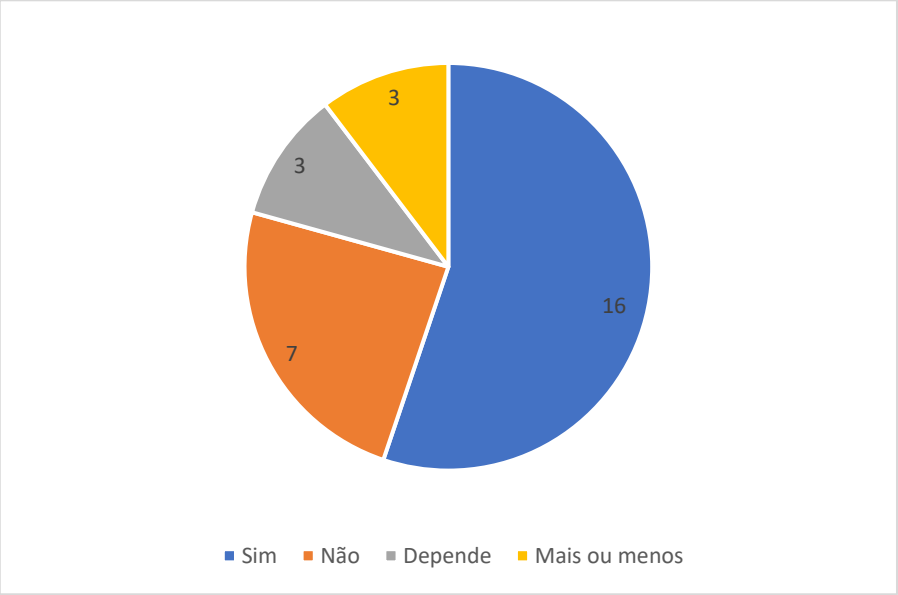
Por fim, a revisão é reconhecida como a etapa final, 15 alunos, associada à releitura do texto com vista à verificação da sua coerência global e à correção de erros ortográficos e de pontuação. A valorização desta fase indica que os alunos reconhecem a escrita como um processo dinâmico e passível de aperfeiçoamento, indo além da simples produção inicial do texto.

Em síntese, os dados revelam que 27 dos alunos apresentam um conhecimento conceptual sólido sobre as etapas do processo de escrita, sendo capazes de as descrever de forma coerente e articulada. No entanto, a existência de alunos que não reconhecem nem utilizam estes conceitos aponta para a necessidade de um trabalho pedagógico mais sistemático que promova não só o conhecimento declarativo, mas também a aplicação efetiva dessas etapas nas práticas de escrita em contexto escolar.

Questão 6: Gostas de Escrever? Explica.

No gráfico 8 encontra-se a síntese das respostas dos alunos à Questão 6, incidente no gosto pela escrita.

Gráfico 8. O gosto pela escrita.



Os dados apresentados evidenciam uma relação globalmente positiva de uma parte significativa dos alunos com o processo de escrita, uma vez que 16 alunos afirmam gostar de escrever. No entanto, uma análise mais aprofundada das motivações subjacentes a esse gosto revela que a atitude positiva está fortemente dependente do contexto em que a escrita ocorre, nomeadamente da ausência de constrangimentos externos, verificável na tabela 2.

Tabela 2. Motivações dos alunos para o processo de escrita.

Motivações	**N.º de Alunos**
Escrever livremente, sem a pressão de um tema.	16
Escrever livremente sem a pressão da avaliação.	16
Escrever como meio de organização dos pensamentos e emoções.	10
Escrever para explorar a criatividade e registar ideias.	6

As motivações mais frequentemente referidas — escrever livremente, sem a pressão de um tema imposto e sem a pressão da avaliação — apontam para uma preferência clara por contextos de escrita mais autónomos e menos normativos. Este dado sugere que a avaliação e a imposição temática podem funcionar como fatores inibidores da criatividade, da fluidez e do envolvimento dos alunos no processo de escrita. Assim, o gosto pela escrita parece estar associado não tanto ao ato de escrever em si, mas às condições em que esse ato é realizado.

Por outro lado, as motivações relacionadas com dimensões mais internas do processo de escrita, como a exploração da criatividade e a organização dos pensamentos e emoções, embora presentes, surgem com menor expressão. Este facto pode indicar que nem todos os alunos reconhecem plenamente a escrita como uma ferramenta cognitiva e expressiva, mas sobretudo como uma atividade que se torna mais agradável quando desprovida de pressão externa.

Uma parte significativa dos alunos manifesta uma relação pouco positiva com o processo de escrita. Com efeito, 7 alunos referem não gostar de escrever, enquanto 6 alunos não apresentam uma opinião claramente definida, justificando essa indefinição com dificuldades relacionadas com a falta de criatividade ou com a incapacidade de organizar um texto de forma coerente. Estes resultados sugerem que as atitudes menos favoráveis face à escrita estão fortemente associadas a dificuldades sentidas ao longo do processo individual de produção textual, tal como se pode constatar na tabela 3.

Tabela 3. Dificuldades associadas ao processo de escrita.

Dificuldades	N.º de alunos
Incapacidade de organização de ideias.	7
Falta de imaginação e criatividade.	5
Desinteresse pelo processo de escrita.	4
Dificuldades de escrita em língua inglesa.	2

A incapacidade de organização de ideias surge como uma das dificuldades mais referidas, apontando para fragilidades ao nível da estruturação textual, afetando a coerência e a progressão temática dos textos produzidos. Paralelamente, a falta de imaginação e criatividade surge em segundo lugar, indicando que 5 alunos sentem constrangimentos na geração de ideias, o que pode comprometer a fase de planificação. Acresce ainda a referência ao desinteresse pelo processo de

escrita, igualmente como uma dificuldade relevante, podendo ser interpretado como consequência das dificuldades anteriormente referidas. A acumulação de obstáculos cognitivos e linguísticos tende a afetar a motivação dos alunos, conduzindo a uma perceção negativa da escrita enquanto tarefa escolar. Por fim, as dificuldades de escrita em língua inglesa mencionadas sugerem que o uso de uma língua estrangeira constitui um fator acrescido de complexidade no processo de escrita. Esta dificuldade poderá estar relacionada com limitações ao nível do vocabulário, da gramática ou da segurança linguística, interferindo negativamente na fluência e na confiança dos alunos durante a produção escrita.

Em síntese, os dados analisados evidenciam que as dificuldades associadas ao processo de escrita não se restringem a um único fator, mas resultam da articulação entre aspetos cognitivos, linguísticos e motivacionais. Estes resultados reforçam a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o ensino explícito das etapas do processo de escrita, promova estratégias de apoio à organização das ideias e estimule a criatividade, contribuindo, assim, para uma relação mais positiva dos alunos com a escrita.

Na verdade, contrariamente à conclusão do estudo de Antunes e Silva (2016), que "para grande parte dos alunos, a escrita é uma obrigação meramente académica, que em pouco ou nada contribui para os seus interesses do dia-a-dia" (p. 49), neste grupo, a escrita assume grande importância e é um ato que ocorre espontaneamente dentro e fora da sala de aula. Claro que há sempre condicionantes, como o tema, a motivação, a exigência do produto ou a finalidade apenas avaliativa. Talvez seja pelo papel que a escrita passou a ter nas suas vidas, a evolução tecnológica passou a exigir mais escrita, como por exemplo, emails, sms ou comunicações nas redes sociais.

Tal como concluiu o estudo de Carvalho et al. (2018), "para os alunos de todos os níveis, é fundamental estar motivado para escrever, ter vontade para o fazer, ter capacidades criativas e ser proposto um 'bom tema'" (p. 146), também para este grupo de alunos estes aspetos são fundamentais.

3.1.2. Síntese dos resultados

As perceções recolhidas nesta fase de diagnóstico revelaram, por um lado, um conhecimento bastante consciente por parte dos alunos acerca das suas competências e fragilidades no processo de escrita — tanto em língua portuguesa como em língua inglesa — e, por outro, uma valorização clara de aspetos como a criatividade, a liberdade temática e a estruturação do texto.

Os dados obtidos demonstram que os alunos reconhecem a importância de etapas como a planificação, textualização e revisão, ainda que nem todos as apliquem sistematicamente no seu processo de escrita. Também emergiu, de forma expressiva, a ideia de que a pressão da avaliação condiciona negativamente o gosto pela escrita e, por consequência, a fluidez criativa. Este aspeto foi particularmente relevante para orientar a intervenção, já que muitos alunos afirmaram sentir-se mais motivados a escrever quando o fazem em contextos não avaliativos ou em temas que lhes despertam interesse pessoal.

Estes resultados justificam, assim, a necessidade de implementar uma intervenção pedagógica centrada no desenvolvimento da escrita como processo criativo e estruturado, que permita aos alunos explorar temas com maior liberdade, utilizando ferramentas e estratégias que lhes proporcionem maior autonomia, consciência processual e confiança no ato de escrever. A escolha de atividades orientadas por modelos de escrita processual (como o de Flower e Hayes, 1981) visa precisamente consolidar esta abordagem e fomentar uma prática de escrita mais reflexiva, com maior espaço para a experimentação, revisão e transformação de conhecimento. Os dados recolhidos sugerem que a promoção do gosto pela escrita poderá beneficiar com a implementação de práticas pedagógicas que valorizem momentos de escrita livre, não avaliativa ou com avaliação formativa, bem como atividades que reforcem a função expressiva e reflexiva da escrita. Desta forma, torna-se possível não só potenciar a motivação dos alunos, mas também contribuir para o desenvolvimento de uma relação mais positiva, autónoma e consciente com o processo de escrita.

O primeiro ciclo de investigação-ação foi, portanto, delineado com base nas evidências recolhidas, procurando responder às necessidades identificadas e à criação de condições que favorecessem o envolvimento dos alunos num processo de escrita mais significativo, criativo e consciente.

3.2. Primeiro ciclo de investigação-ação *(My Writing Pathway!)*

3.2.1. Fase de planificação

Após a análise e debate informal com os alunos das respostas ao questionário de diagnóstico, "*A minha Escrita!"* (anexo 3), foram tomadas decisões que fossem ao encontro das experiências reportadas pelos alunos. Assim, o primeiro passo foi a diminuição da pressão do momento avaliativo da escrita, uma vez que um dos aspetos que retirava ou anulava o gosto pela escrita era a pressão de esta ocorrer no momento de avaliação, no qual os alunos não tinham muita margem de escolha

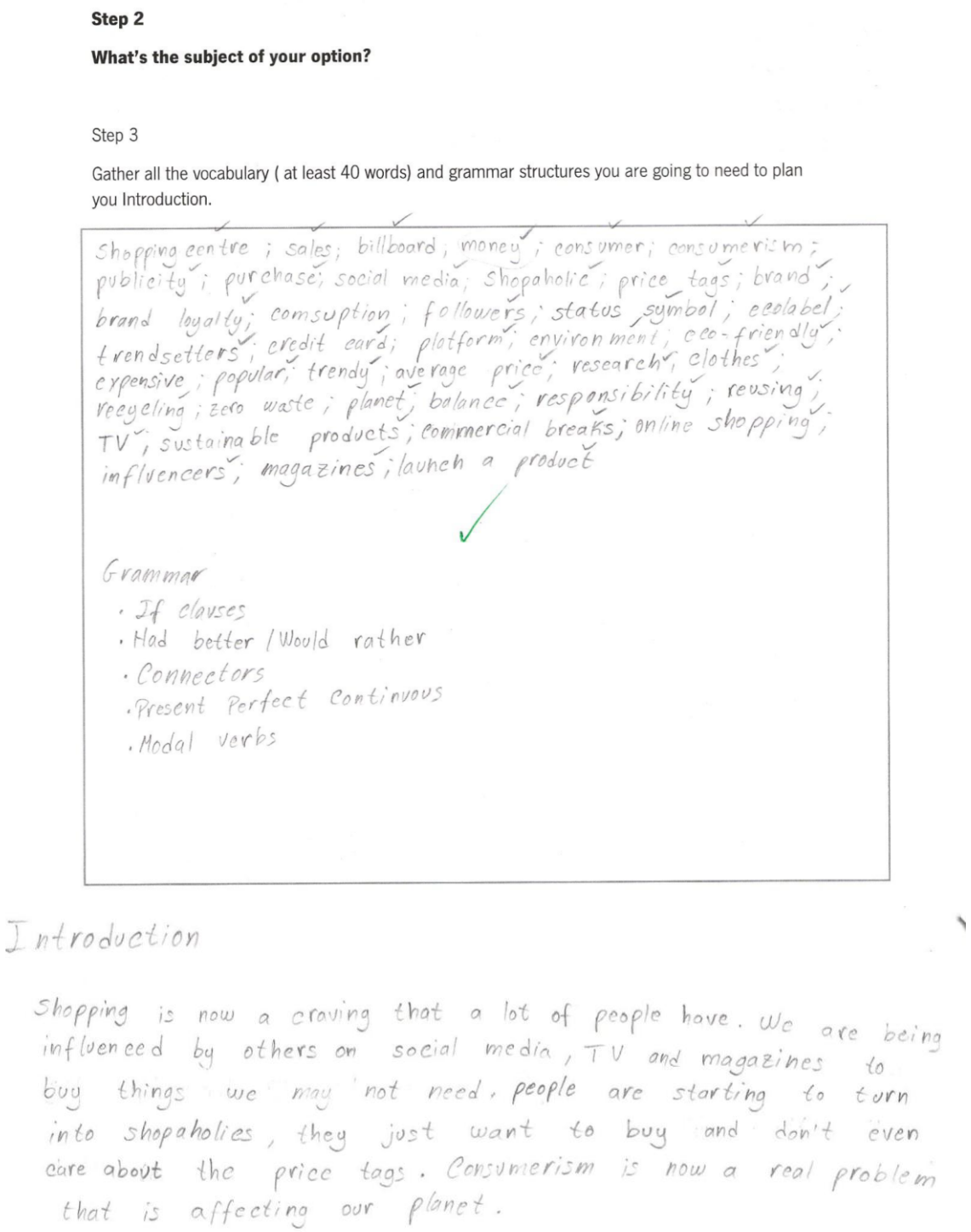
do tema, nem de uma estruturação gradual e faseada do seu texto. Deste modo, deu-se início ao percurso individual de escrita com a sequência "*My Writing Pathway*!" (anexo 4). A primeira atividade foi concebida com o objetivo de promover uma abordagem processual da escrita, centrada na autonomia do aluno, na tomada de decisões conscientes e no desenvolvimento do pensamento crítico em língua inglesa. A primeira tarefa organiza-se em diferentes etapas sequenciais, permitindo analisar não apenas o produto escrito, mas sobretudo os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na escrita. Numa primeira fase, os alunos são convidados a iniciar o seu *writing pathway* através da escolha de um tema, selecionado a partir de diferentes estímulos apresentados no manual *Engaging 11* (Porto Editora) (ver anexo 3), tais como imagens, textos multimodais, cartoons ou situações do quotidiano, sendo igualmente contemplada a possibilidade de escolha de um tema pessoal, pois o sexto tema foi deixado em aberto para aqueles alunos que, eventualmente, não se identificassem com as citações ou imagens disponibilizadas e pretendessem apontar um outro tema.

Esta etapa é particularmente relevante para a análise da autonomia, uma vez que coloca o aluno numa posição ativa de escolha e responsabilização pelo tema a desenvolver.

Na fase seguinte, os alunos são orientados a identificar e explicitar o assunto do tema selecionado, promovendo a clarificação das ideias iniciais e a delimitação do foco temático do texto. Esta etapa permite analisar a capacidade de definição do tópico e de reflexão inicial sobre o conteúdo a desenvolver, competências essenciais no processo de planificação da escrita.

O terceiro passo implica a recolha e organização de recursos linguísticos, exigindo aos alunos a seleção de, pelo menos, quarenta palavras e cinco estruturas gramaticais necessárias para a planificação da introdução do texto. Nesta fase, os alunos têm de pesquisar as informações, não podendo recorrer a aplicações de tradução *online*, reforçando, portanto, a mobilização de conhecimentos linguísticos previamente adquiridos e incentivando estratégias autónomas de aprendizagem, como a consulta de materiais de apoio, apontamentos ou dicionários adequados. Esta etapa revela-se particularmente significativa para a análise do domínio lexical e gramatical, bem como para a capacidade de planificação linguística consciente, como se pode verificar pelo exemplo na figura 1.

Figura 1. Exemplo da atividade "*My Writing Pathway!*" (Aluno A).



Step 2

What's the subject of your option?

Step 3

Gather all the vocabulary (at least 40 words) and grammar structures you are going to need to plan you Introduction.

Shopping centre ; sales; billboard ; money ; consumer; consumerism ; publicity ; purchase; social media; Shopaholic ; price tags ; brand ; brand loyalty; comsuption ; followers ; status symbol ; ecolabel ; trendsetters ; credit card; platform; environment ; eco-friendly ; expensive ; popular; trendy ; average price ; research ; clothes ; recycling ; zero waste ; planet; balance ; responsibility ; reusing ; TV ; sustainable products ; commercial breaks; online shopping ; influencers ; magazines ; launch a product

Grammar

- If clauses
- Had better / Would rather
- Connectors
- Present Perfect Continuous
- Modal verbs

Introduction

Shopping is now a craving that a lot of people have. We are being influenced by others on social media, TV and magazines to buy things we may not need. people are starting to turn into shopaholics, they just want to buy and don't even care about the price tags. Consumerism is now a real problem that is affecting our planet.

Deste modo, a primeira parte do percurso "*My Writing Pathway!*" constitui uma fonte relevante de dados para a análise do desenvolvimento da escrita enquanto processo, permitindo observar indicadores de autonomia, pensamento crítico e consciência linguística. A forma como os

alunos escolhem os temas, organizam ideias, trocam opiniões entre si, mobilizam vocabulário e estruturas gramaticais e se envolvem ativamente nas diferentes etapas da tarefa fornece elementos essenciais para compreender as práticas de escrita desenvolvidas e o seu alinhamento com os objetivos do estudo.

O incentivo à troca de ideias entre os alunos, catapultou uma "reflexão metalinguística que o produto final silencia" (Carvalho et al., 2018, p. 140), permitindo a reflexão e constante revisão textual ao longo de todas as fases do processo de escrita.

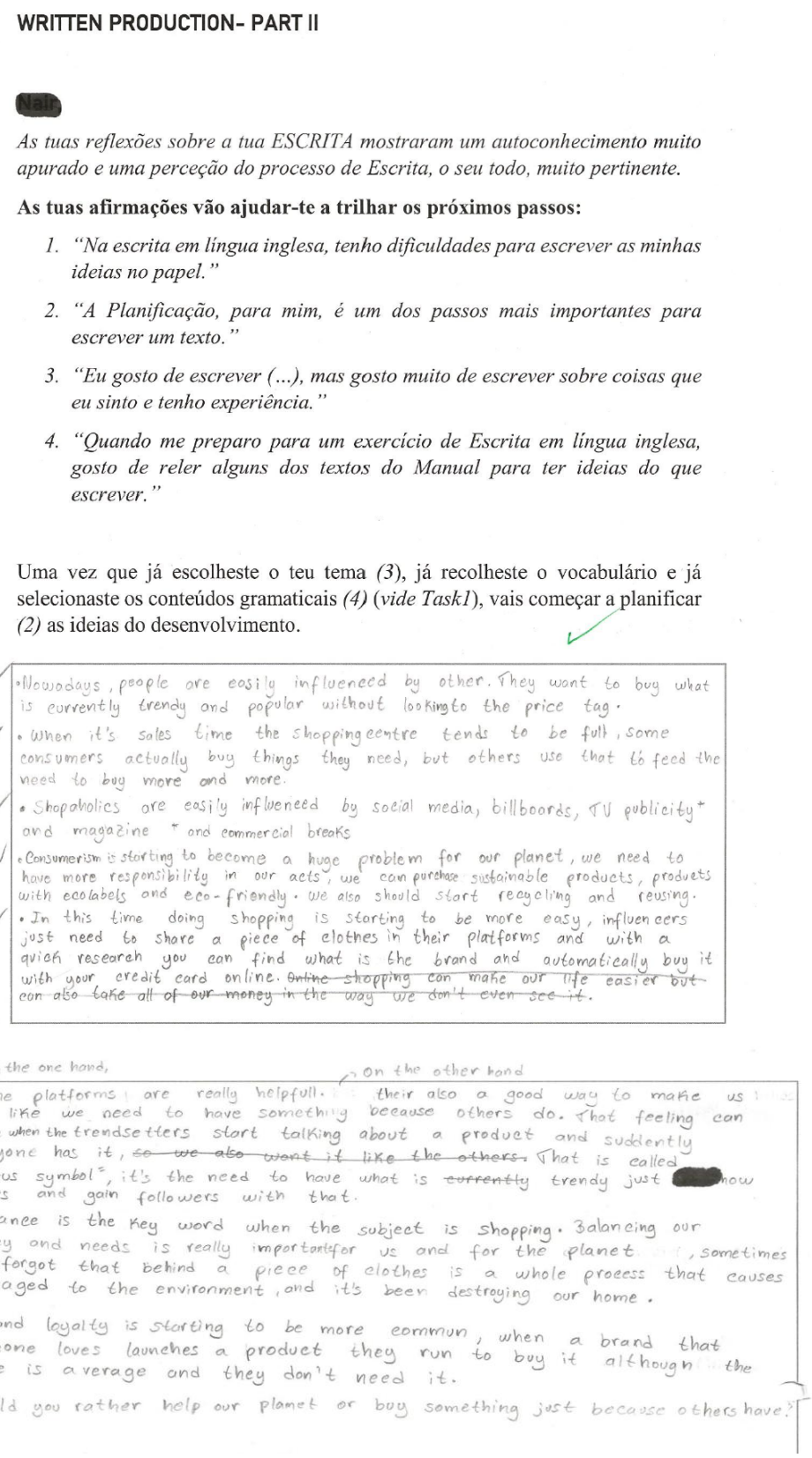
3.2.2. Fase de ação

Todos os alunos refletiram sobre o conteúdo do artefacto escolhido para desenvolver, tal como se referiu anteriormente, selecionado a partir de diferentes estímulos apresentados no Manual *Engaging 11* (Porto Editora) (anexo 3) tais como imagens, textos multimodais, cartoons ou situações do quotidiano, sendo igualmente contemplada a possibilidade de escolha de um tema pessoal, pois o sexto tema foi deixado em aberto para aqueles alunos que, eventualmente, não se identificassem com as citações ou imagens disponibilizadas e pretendessem apontar um outro tema. Começaram a procurar vocabulário e as estruturas gramaticais que teriam de usar. Uns foram desenvolvendo a tarefa ora individualmente ora requerendo ajuda à professora para validação do tema e da listagem de vocabulário que iam registando. Outros iam partilhando ideias e vocabulário com os pares mais próximos e com a professora. Tanto a lista de vocabulário como as estruturas gramaticais foram registadas na ficha de trabalho para o efeito. Após estes registos, começaram por planificar apenas a introdução do texto. Depois de planificada, passarem à redação da introdução.

Depois de escrita a introdução, todos os alunos receberam individualmente uma espécie de carta - "Written Production Part II" (anexo 4), criada por mim, que resumia as suas afirmações do questionário inicial sobre as perceções do processo de escrita. A carta iniciava com a frase: "Aluno/a, ... *As tuas reflexões sobre a tua ESCRITA mostraram um autoconhecimento muito apurado e uma perceção do processo de Escrita, no seu todo, muito pertinente."* Para que esta carta fosse possível criada com um foco muito incisivo, foi pedido que o questionário inicial estivesse identificado com o nome dos alunos. Esta identificação foi propositada para que eu conseguisse ter um acesso mais individualizado aos alunos. Desta forma, ao receber a sua carta, o aluno percebeu que a sua opinião e a sua experiência levaram à tomada de decisão dos passos seguintes e serviram de apoio para melhorar ou colmatar algumas das dificuldades que os alunos foram apresentando.

Com a introdução do texto já preparada, os alunos passaram para a planificação do desenvolvimento e da conclusão, tal como se pode verificar na figura 2.

Figura 2. Exemplo de "Written Production- Part II" (Aluno B)



WRITTEN PRODUCTION- PART II

[redacted]

As tuas reflexões sobre a tua ESCRITA mostraram um autoconhecimento muito apurado e uma perceção do processo de Escrita, o seu todo, muito pertinente.

As tuas afirmações vão ajudar-te a trilhar os próximos passos:

1. *"Na escrita em língua inglesa, tenho dificuldades para escrever as minhas ideias no papel."*
2. *"A Planificação, para mim, é um dos passos mais importantes para escrever um texto."*
3. *"Eu gosto de escrever (...), mas gosto muito de escrever sobre coisas que eu sinto e tenho experiência."*
4. *"Quando me preparo para um exercício de Escrita em língua inglesa, gosto de reler alguns dos textos do Manual para ter ideias do que escrever."*

Uma vez que já escolheste o teu tema *(3)*, já recolheste o vocabulário e já selecionaste os conteúdos gramaticais *(4)* (*vide Task1*), vais começar a planificar *(2)* as ideias do desenvolvimento.

- Nowadays, people are easily influenced by other. They want to buy what is currently trendy and popular without looking to the price tag.
- When it's sales time the shopping centre tends to be full, some consumers actually buy things they need, but others use that to feed the need to buy more and more.
- Shopaholics are easily influenced by social media, billboards, TV publicity* and magazine * and commercial breaks
- Consumerism is starting to become a huge problem for our planet, we need to have more responsibility in our aets, we can purchase sustainable products, products with ecolabels and eco-friendly. We also should start reqycling and reusing.
- In this time doing shopping is starting to be more easy, influencers just need to share a piece of clothes in their platforms and with a quick research you can find what is the brand and automatically buy it with your credit card online. ~~Online shopping can make our life easier but can also take all of our money in the way we don't even see it.~~

On the one hand,

- Online platforms are really helpfull. [redacted] their also a good way to make us feel like we need to have something because others do. That feeling can come when the trendsetters start talking about a product and suddenly everyone has it, ~~so we also want it like the others.~~ That is called "status symbol", it's the need to have what is ~~currently~~ trendy just [redacted] how others and gain followers with that.

On the other hand

- Balance is the key word when the subject is shopping. Balancing our money and needs is really important for us and for the planet, sometimes we forgot that behind a piece of clothes is a whole process that causes damaged to the environment, and it's been destroying our home.
- Brand loyalty is starting to be more commun, when a brand that someone loves launches a product they run to buy it although the price is average and they don't need it.
- Would you rather help our planet or buy something just because others have?

O principal objetivo da *Written Production* consiste em apoiar o aluno na superação de dificuldades identificadas numa fase inicial de autorreflexão sobre a escrita, nomeadamente a dificuldade em iniciar textos, organizar ideias e escrever em contextos de avaliação. Para esse efeito, a atividade parte explicitamente das perceções e afirmações dos alunos sobre os seus próprios processo de escrita, valorizando o autoconhecimento e a consciência metacognitiva como ponto de partida para a aprendizagem. Esta opção pedagógica reforça o papel ativo do aluno e promove uma abordagem personalizada da escrita, em consonância com os princípios de uma pedagogia orientada para a autonomia.

No âmbito da sequência didática, há um reforço na planificação do desenvolvimento textual, promovendo um espaço de escrita livre, sem pressão avaliativa imediata. Ao levar o aluno a organizar as ideias de forma progressiva e exploratória, a atividade visa reduzir a ansiedade associada à escrita e fomentar uma relação mais positiva e confiante com o ato de escrever. Esta abordagem permite observar o modo como o aluno estrutura o pensamento, estabelece ligações entre ideias e mobiliza recursos linguísticos de forma consciente.

Do ponto de vista do papel do professor, a tarefa evidencia uma função de mediação e orientação, em que o docente reconhece as dificuldades do aluno, valida as suas experiências e cria condições para o desenvolvimento gradual da escrita. O feedback apresentado assume um caráter formativo e encorajador, funcionando como um instrumento de regulação da aprendizagem e de promoção da autonomia.

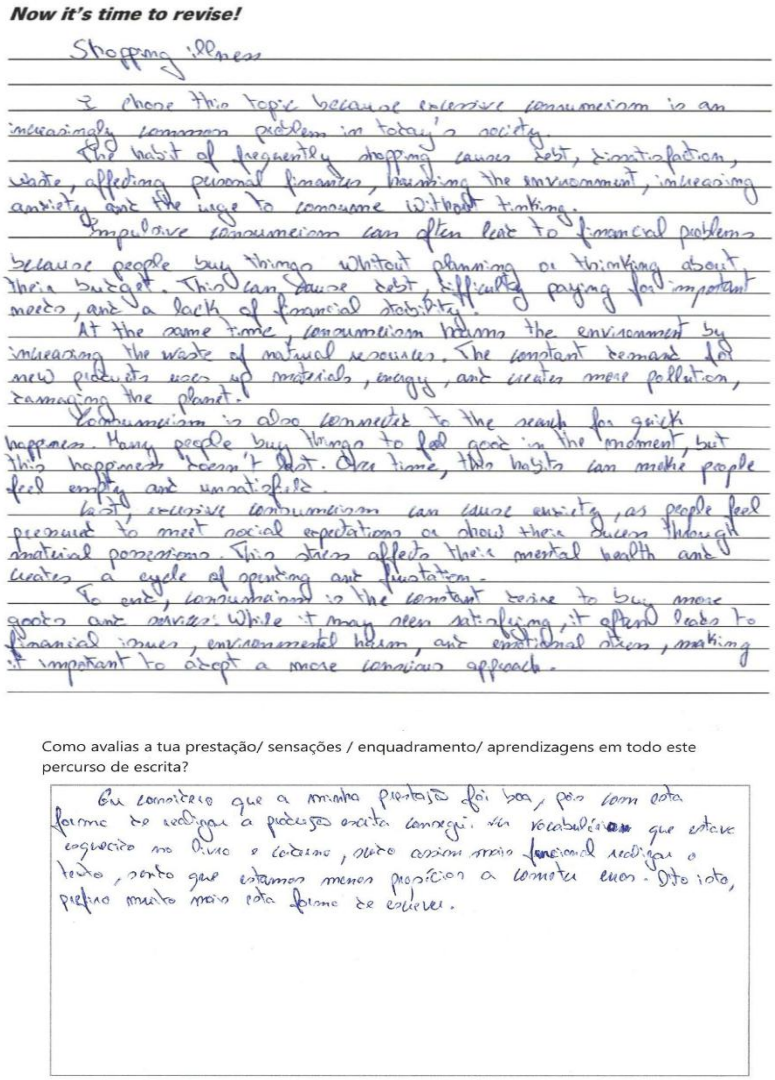
Assim, integrada na sequência didática, a tarefa de "*Written Production Part II*" desempenha um papel fundamental na consolidação da abordagem processual da escrita, ao articular reflexão, planificação e produção textual. Esta atividade contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, na medida em que incentiva o aluno a analisar o próprio processo de escrita, a tomar decisões conscientes e a assumir a responsabilidade pela construção do seu texto. Ao mesmo tempo, reforça a autonomia pessoal do aluno, ao promover a escrita como um espaço de expressão, escolha e controlo do próprio percurso de aprendizagem.

Após a fase de planificação, passaram para a textualização, sendo aconselhados a usar conectores de ordenação e ligação de frases e parágrafos, tal como se pode ver exemplificado na figura 2.

Foi notório o entusiamo de todos na realização da tarefa. Surpreendentemente, todos se envolveram na realização das tarefas ainda que muitos fossem mostrando algum ceticismo acerca da forma como o procedimento de escrita dos textos de Inglês estava a ser conduzido, pois estavam

a sair do formato de terem cinquenta minutos para a produção escrita de um texto, numa data marcada, com dois temas à escolha, sistema comumente adotado. A textualização foi um momento muito gratificante, porque criou-se um espaço de trabalho introspetivo e comprometido, no qual todos os alunos iam criando os seus textos seguindo as orientações calmamente e satisfeitos. Após a redação dos textos, os alunos entregaram a sua versão final para correção. Numa fase inicial, estava pensado, após a leitura da professora, que cada aluno receberia um texto de um dos seus pares para avaliá-lo. Contudo, devido aos constrangimentos do tempo e às questões inerentes à avaliação periódica, avaliei os textos, dando a conhecer antecipadamente os critérios de avaliação dos mesmos. Depois de receberem as sugestões de melhoria, os alunos trocaram ideias entre si e com a docente para apurarem ainda mais os seus textos, recebendo uma ficha de trabalho intitulada "*It's time to revise!*" (anexo 6), na qual reescreviam a forma melhorada do seu texto e faziam uma avaliação de todo o processo de escrita, tal como consta nos exemplos das figuras 3 e 4.

Figura 3. Exemplo da tarefa "*Time to Revise!*" (Aluno C).



Now it's time to revise!

Shopping illness

I chose this topic because excessive consumerism is an increasingly common problem in today's society.

The habit of frequently shopping causes debt, dissatisfaction, waste, affecting personal finances, harming the environment, increasing anxiety and the urge to consume without tinking.

Impulsive consumerism can often lead to financial problems because people buy things whitout planning or thinking about their budget. This can cause debt, difficulty paying for important needs, and a lack of financial stability.

At the same time, consumerism harms the environment by increasing the waste of natural resources. The constant demand for new products uses up materials, energy, and creates more pollution, damaging the planet.

Consumerism is also connected to the search for quick happiness. Many people buy things to feel good in the moment, but this happiness doesn't last. Over time, this habits can make people feel empty and unsatisfied.

Last, excessive consumerism can cause anxiety, as people feel pressured to meet social expectations or show their success through material possessions. This stress affects their mental health and creates a cycle of spending and frustation.

To end, consumerism is the constant desire to buy more goods and services. While it may seem satisfying, it often leads to financial issues, environmental harm, and emotional stress, making it important to adopt a more conscious approach.

Como avalias a tua prestação/ sensações / enquadramento/ aprendizagens em todo este percurso de escrita?

Eu considero que a minha prestação foi boa, pois com esta forma de realizar a produção escrita consegui ver vocabulário que estava esquecido no livro e caderno, sendo assim mais funcional realizar o texto, sendo que estamos menos propícios a cometer erros. Dito isto, prefiro muito mais esta forma de escrever.

Figura 4. Exemplo da tarefa "Time to Revise!" (Aluno D).

Now it's time to revise!

Shopaholism is the newest problem of the 21st century. Back in the old times of society, a big part of the workers would ask: "If only I had enough money to buy food for my family", this was by the time of the first industrial revolution where salaries were tremendously small compared to nowadays. Today wonder "what will I buy today".

Some people become very spoiled, they see price tags as a joke, spending money recklessly. And not just that but brands also become more greedy, their "ads" schemes on social media everywhere on social media gaining followers ~~and~~ on social media.

People begin to show their "Brand Loyalty" such as always ~~buy~~ buying the most recent thing ~~that~~ their ~~favorite~~ favourite brand realises, influencers become trendsetters, and most recent brand product becomes a status symbol and people observe that behavior and also start to buy.

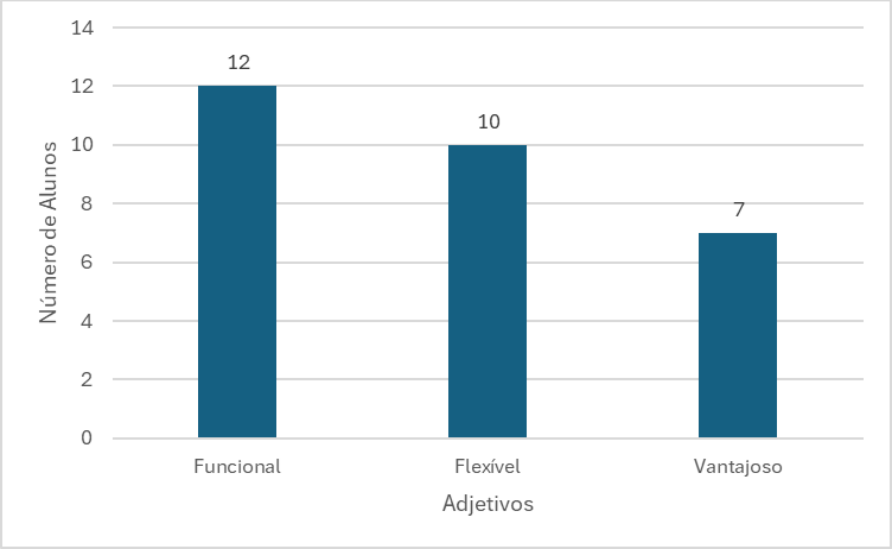
There are the traps settled for the shopaholic. This is the type of economy brands adopt, an economy where the followers act like a cult. They are everywhere, radio advertising, billboards, television, social media, basically everywhere.

Como avalias a tua prestação/ sensações / enquadramento/ aprendizagens em todo este percurso de escrita?

Penso que melhorou muito, este modo de escrita é muito mais prático e ~~fácil~~ flexível.

Depois da revisão e apresentada a versão final, os alunos fizeram uma autoavaliação do processo de escrita desde a primeira etapa, respondendo à questão "Como avalias a tua prestação/sensações/enquadramento/aprendizagens em todo o este percurso de escrita?" As respostas englobaram adjetivos como *funcional*, *prático* e *vantajoso*, tal como se pode ver representado no gráfico 9.

Gráfico 9. Avaliação do percurso de escrita.



Os dados revelam que a maioria dos alunos considera a avaliação do processo de escrita adotado *funcional* (12 alunos), o que sugere que este é percecionado como um instrumento útil para orientar a aprendizagem e apoiar a melhoria das produções escritas. Esta perceção indica que os alunos reconhecem a avaliação processual como um mecanismo que lhes permite acompanhar a evolução do seu desempenho, identificar dificuldades e ajustar estratégias ao longo do processo de escrita.

A categoria *flexível*, referida por 10 alunos, reforça esta leitura, apontando para uma perceção da avaliação como um procedimento adaptável, que admite revisões, reformulações e diferentes ritmos de aprendizagem. Tal perspetiva está alinhada com abordagens pedagógicas centradas no aluno, nas quais a escrita é entendida como um processo contínuo e não como um produto final fechado.

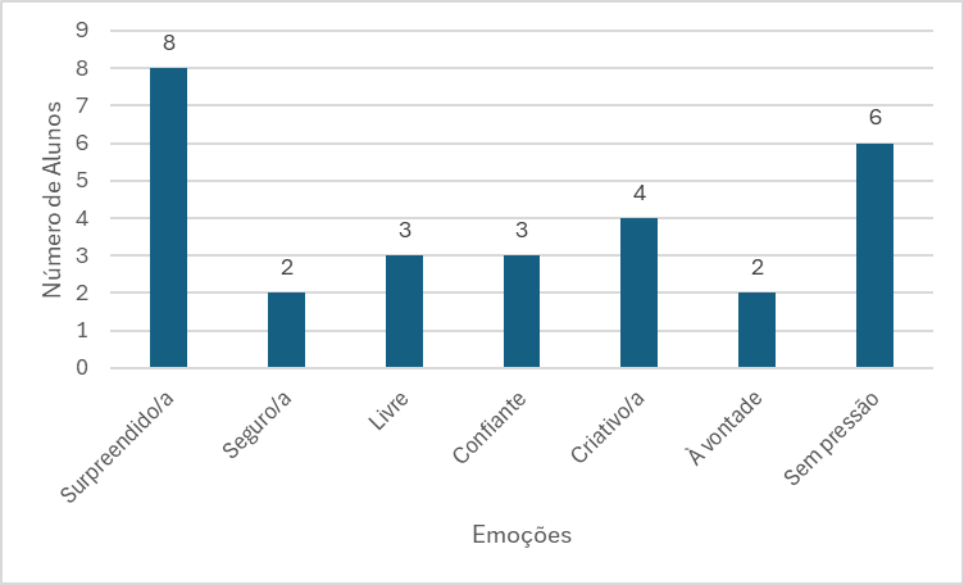
Por sua vez, a categoria *vantajoso*, ainda que mencionada por um número menor de alunos (7), evidencia que parte dos alunos reconhece benefícios concretos na avaliação do processo de escrita, nomeadamente no desenvolvimento de competências metacognitivas, na clarificação de critérios de avaliação e na melhoria da qualidade dos textos produzidos.

Em termos pedagógicos, estes resultados sugerem que a avaliação do processo de escrita é globalmente bem acolhida pelos alunos, sendo percecionada como um apoio à aprendizagem mais do que como um mero instrumento classificativo. Este dado reforça a importância de práticas avaliativas de natureza formativa, que valorizem o feedback contínuo, a autoavaliação e a reescrita, contribuindo para uma relação mais consciente e reflexiva dos alunos com a escrita.

3.2.3 Fase de Avaliação

Para que houvesse coerência e que todo o processo didático surtisse ainda mais resultado, aferi se os alunos tinham, de facto, tirado benefícios das suas próprias sugestões e comentários iniciais. Todos os 29 alunos avaliaram a o percurso de escrita como muito positivo no resultado final e na experiência vivida, mostrando preferência por este "método de escrita" em vez do "tradicional". Os alunos mostraram que o "novo método" permitiu mais tempo para pensarem sobre a tomada de decisões e de usarem a sua criatividade e mais acompanhamento por parte da professora. Portanto, que as emoções associadas a este percurso foram todas muito positivas, tal como se verifica no gráfico 10.

Gráfico 10. Emoções associadas ao processo de escrita.



Estas emoções têm na base razões como o enquadramento que os alunos sentiram ao realizar o percurso, a aprendizagem e evolução efetivas na escrita em Inglês, levando a um maior empenho e envolvimento nas tarefas. A emoção mais referida é *surpreendido/a* (8 alunos), o que pode indicar que os alunos experienciam a escrita como um processo de descoberta, no qual

emergem ideias, soluções e formas de expressão inesperadas. Esta perceção está alinhada com abordagens processuais da escrita, que valorizam a escrita como um espaço de exploração e construção progressiva de sentido. A emoção *sem pressão*, mencionada por 6 alunos, reforça a ideia de que o contexto em que o processo de escrita ocorre é percecionado, por uma parte significativa dos alunos, como menos avaliativo e mais formativo. Este dado sugere que estratégias pedagógicas que privilegiam o processo em detrimento do produto final podem contribuir para a redução da ansiedade associada à escrita, promovendo um ambiente mais favorável à aprendizagem.

As emoções *criativo/a* (4 alunos), *livre* (3 alunos) e confiante (3 alunos) apontam para uma vivência da escrita como espaço de expressão pessoal e de autonomia. Ainda que com menor frequência, estas respostas indicam que alguns alunos se sentem capazes de experimentar, arriscar e expressar-se através da escrita, o que pode estar associado a práticas pedagógicas que valorizam a criatividade e a reescrita.

Por outro lado, emoções como *seguro/a* e *à vontade*, referidas por apenas 2 alunos cada, sugerem que, embora o processo de escrita seja percecionado como vivido com menos pressão, nem todos os alunos se sentem plenamente confortáveis ou seguros nas suas competências de escrita. Este dado evidencia a necessidade de reforçar práticas de feedback formativo e de acompanhamento individualizado, que contribuam para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos enquanto escritores.

Em termos pedagógicos, estes resultados sublinham a importância da dimensão emocional no ensino da escrita. A promoção de um ambiente de escrita seguro, flexível e orientado para o processo parece favorecer emoções positivas, essenciais para o envolvimento dos alunos e para o desenvolvimento de uma relação mais significativa com a escrita.

As reflexões deixadas pelos alunos foram, de facto, ao encontro do ambiente de trabalho e de partilha que se foi observando na sala de aula. Ainda que 2 alunos tivessem assumido que ainda necessitavam de melhorar a aplicação de estruturas gramaticais, não houve menção de nenhum aspeto menos positivo no trajeto traçado. Ainda que inicialmente houvesse algum receio de que a aceitação e o empenho dos alunos pudessem revelar fragilidade, os comentários registados demonstraram o contrário. Portanto, esta avaliação reforça a pertinência do modelo de Flower e Hayes (1981), ao evidenciar que a escrita é um processo cognitivo estruturado, no qual os alunos reconhecem etapas de planificação, textualização e revisão. Além disso, a experiência revelou-se promotora de competências essenciais, como a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia,

confirmando que a escrita pode ser entendida não apenas como reprodução de saberes, mas como um verdadeiro espaço de aprendizagem.

Como seria expectável, para o cumprimento do programa, as aulas não podiam centrar-se só na escrita. Curiosamente, depois desta sequência didática, nos momentos em que as aulas prosseguiam com exercícios de leitura, vocabulário e gramática, muitos alunos perguntavam regularmente quando seria a próxima aula de escrita, com a explicação de que gostavam muito de trabalhar a escrita em Inglês, sentiam que já sabiam mais Inglês e que a escrita tinha deixado de ser um problema para a maioria, nunca tendo acreditado antes que escrever fosse tão cativante. Afirmaram também que o "método novo" ajudara muito os alunos com mais dificuldades em Inglês, porque aprenderam mais vocabulário, aprenderam a usar a gramática e a escrever as suas ideias sem receios.

3.3. Segundo ciclo de investigação-ação (*My Written Production Assessment Rubric*)

3.3.1. Fase de planificação

Com o objetivo de promover uma maior participação dos alunos no processo de avaliação das suas produções escritas, optou-se por envolvê-los diretamente na definição dos critérios de avaliação. Assim, os alunos, organizados em grupos de trabalho, elaboraram colaborativamente os critérios e descritores que, no seu entender, seriam essenciais para avaliar um texto escrito. A partir desse trabalho conjunto, foi construída a rubrica intitulada *My Written Production Assessment Rubric* (Quadro 13/ anexo 7), que passou a orientar a avaliação dos textos produzidos posteriormente.

A opção por uma rubrica co-construída insere-se numa perspetiva de avaliação formativa e reguladora da aprendizagem, alinhada com os princípios do desenvolvimento da autonomia pessoal, do pensamento crítico e da responsabilização dos alunos pelo seu percurso de aprendizagem.

Para que os alunos assumissem a sua voz na avaliação dos textos quer se seguissem, foi sugerido que se juntassem em grupos para pensarem sobre os critérios que devem ser realçados para a avaliação de um texto. Depois de trocarem ideias e de esquematizarem uma possível rubrica, o porta-vos do grupo apresentou as conclusões à turma. No final dessas apresentações, chegou-se a uma rubrica final, consensual, que todos os alunos reconheceram como aquela que deveria estar na base da avaliação de um texto. Na verdade, os alunos também tiveram de refletir sobre os aspetos que tornam um texto bem escrito, bem fundamentado; estiveram a refletir não apenas na fase final

de aplicação, mas, antes disso e principalmente, sobre os pilares que sustentam um bom texto na sua perspetiva.

3.3.2. Fase de ação

A rubrica final organiza-se em quatro dimensões fundamentais da escrita — Coerência/Coesão, Correção Linguística, Criatividade e Pensamento Crítico (Quadro 5) —, refletindo uma conceção integrada da escrita enquanto processo cognitivo, linguístico e discursivo. Cada dimensão inclui descritores claros e critérios explícitos, permitindo aos alunos compreenderem o que é esperado na produção escrita e orientarem o seu trabalho de forma consciente.

MY WRITTEN PRODUCTION ASSESSMENT RUBRIC

Ano Letivo: 2024/2025

Quadro 5. Rubrica de avaliação da produção escrita criada pelos alunos.

Critérios	Descritores	Ponderação
Coerência/ Coesão	• Adaptação do texto à tipologia pretendida (argumentativo, opinião, blog, expositivo, email...). • Organização das ideias (a introdução, o desenvolvimento e a conclusão são coerentes). • Ligação entre frases/ utilização de conectores.	10% 10% 10%
Correção linguística	• Respeito pelas regras de ortografia e gramática. • Utilização de vocabulário variado, relacionado com o tema e estudado em aula.	20% 20%
Criatividade	• Ideias inovadoras em consonância com o tema.	15%
Pensamento Crítico	• Posicionamento acerca do tema. • Qualidade dos argumentos utilizados. • Originalidade.	5% 5% 5%

A dimensão Coerência/Coesão avalia a adequação do texto à tipologia proposta (texto argumentativo, de opinião, blog, texto expositivo, email, entre outros), a organização global das ideias e a articulação entre frases através do uso adequado de conectores. Esta dimensão valoriza a

estruturação do pensamento e a construção de um texto logicamente organizado, correspondendo a um total de 30% da ponderação global.

A Correção Linguística, com um peso total de 40%, incide sobre o respeito pelas regras de ortografia e gramática, bem como sobre a utilização de vocabulário variado, adequado ao tema e trabalhado em contexto de sala de aula. Esta dimensão evidencia a importância da precisão linguística e da mobilização consciente dos recursos da língua inglesa na produção escrita.

A dimensão Criatividade, com uma ponderação de 15%, avalia a capacidade de apresentar ideias inovadoras e originais, em consonância com o tema proposto. Este critério reforça a valorização da expressão pessoal e da originalidade, reconhecendo a criatividade como uma componente essencial da escrita e como um elemento indissociável do pensamento crítico.

Por fim, a dimensão Pensamento Crítico, com uma ponderação total de 15%, incide sobre o posicionamento do aluno face ao tema, a qualidade dos argumentos apresentados e a originalidade das ideias. Esta dimensão procura avaliar a capacidade do aluno para analisar o tema, formular juízos fundamentados e sustentar pontos de vista de forma crítica e reflexiva.

A utilização desta rubrica no contexto da sequência didática teve um duplo propósito: por um lado, orientar a produção escrita, tornando explícitos os critérios de qualidade; por outro, promover a autoavaliação e a autorregulação, ao permitir que os alunos monitorizassem o seu desempenho e refletissem sobre os seus progressos. Assim, a rubrica constituiu-se como um instrumento pedagógico central, contribuindo para o desenvolvimento da escrita, da autonomia e do pensamento crítico, em consonância com os objetivos do presente estudo.

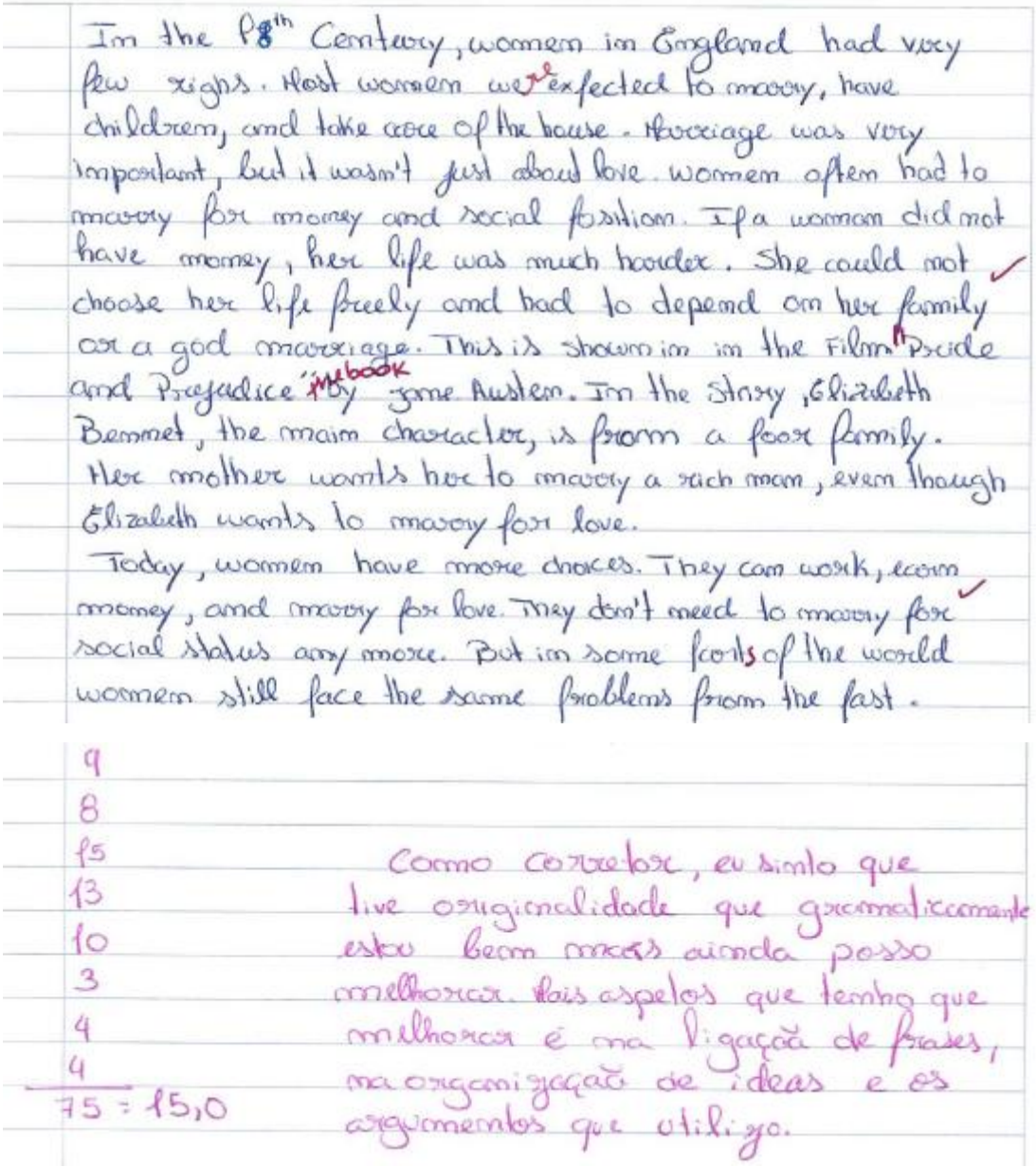
Após a familiarização com a rubrica de avaliação, foi proposta aos alunos a elaboração de uma apreciação crítica sobre o conteúdo da obra de leitura extensiva sugerida no manual escolar, *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, complementada por *A Summary of the Story*, de Vanessa Esteves (Porto Editora). Esta atividade foi desenvolvida em articulação com a leitura integral da obra original realizada na disciplina de Português. Paralelamente, a tarefa estabeleceu uma relação intertextual com a obra *Pride and Prejudice*, de Jane Austen, previamente lida nas aulas de Inglês, no âmbito do projeto escolar *Dez Minutos a Ler*.

Numa primeira fase, foi realizada uma recolha de ideias sobre temáticas centrais das duas obras. Os alunos destacaram o papel das mulheres na sociedade oitocentista em comparação com a atualidade, a organização social fortemente estratificada e a relevância do casamento para a aceitação social. Após esta chuva de ideias, decidiram, em grupo, os temas de escrita e planificaram os seus textos, partilhando sugestões entre si e pedindo feedback à professora. Este processo

constituiu um exercício de autonomia, uma vez que os alunos foram responsáveis pelas suas escolhas temáticas e estruturais, assumindo um papel ativo na construção do seu percurso de escrita.

Na fase seguinte, cada aluno produziu o seu texto e procedeu à revisão com base na rubrica construída coletivamente. Como estavam a exercer o papel de "corretores", tiveram que escrever um parágrafo de apreciação do texto, iniciando-o com a frase "Como corretor/a, penso que este texto...", tal como exemplifica a figura 5.

Figura 5. Exemplo da sequência com uso da rubrica (Aluno E).



In the 18th Century, women in England had very few rights. Most women were expected to marry, have childrem, and take coce of the house. Marriage was very important, but it wasn't just about love. Women often had to marry for money and social position. If a woman did not have money, her life was much harder. She could not choose her life freely and had to depend on her family or a god marriage. This is shown in in the film Pride and Prejudice (MEBOOK) by Jane Austen. In the story, Elizabeth Bennet, the main character, is from a poor family. Her mother wants her to marry a rich man, even though Elizabeth wants to marry for love.

Today, women have more choices. They can work, earn money, and marry for love. They don't need to marry for social status any more. But in some parts of the world women still face the same problems from the past.

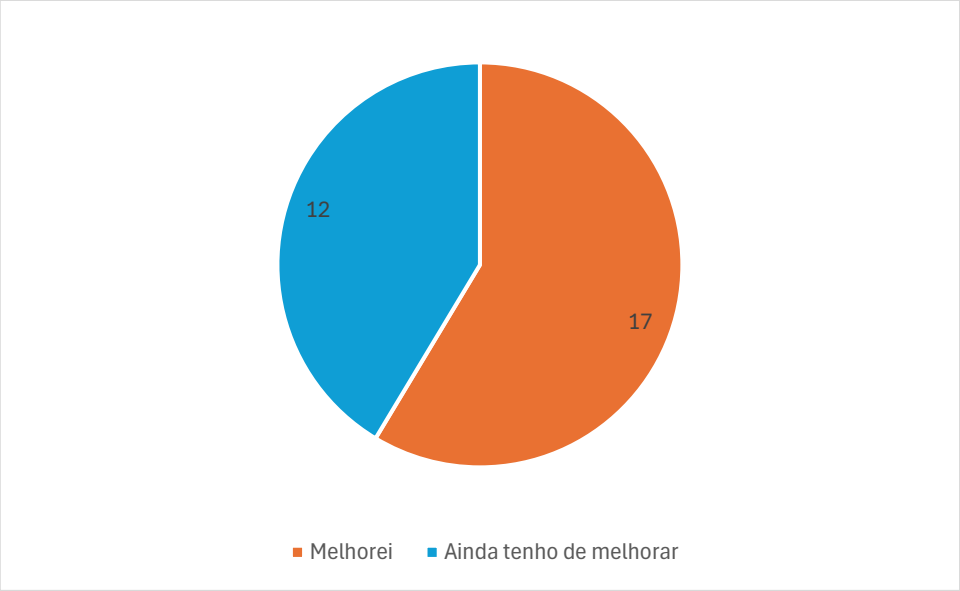
9
8
15
13
10
3
4
4
75 : 15,0

Como corretor, eu sinto que tive originalidade que gramaticamente estou bem mas ainda posso melhorar. Dois aspetos que tenho que melhorar é na ligação de frases, na organização de ideias e os argumentos que utilizo.

3.3.3. Fase de Avaliação

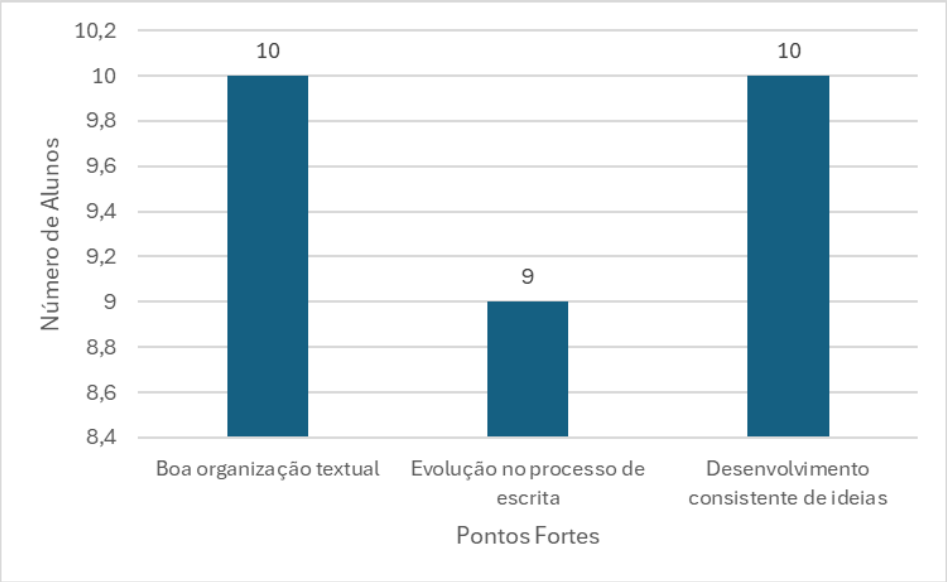
Após a análise do conteúdo das respostas dadas à pergunta aberta: "Como corretor/a, penso que este texto...", a perceção dos alunos relativamente à evolução da sua escrita é significativamente positiva, tal como é visível no gráfico 11.

Gráfico 11. Perceções da evolução escrita enquanto corretor/a.



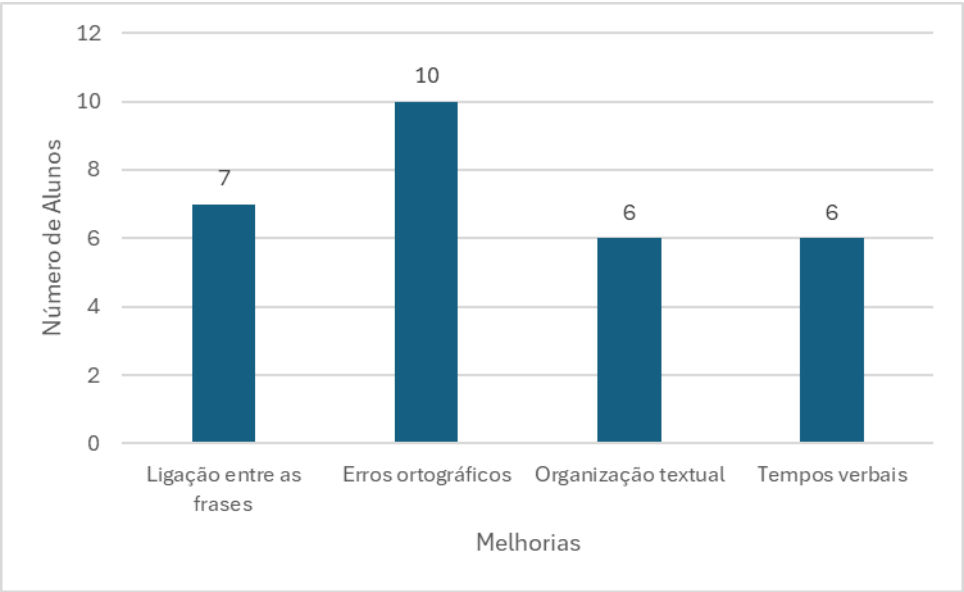
Este exercício de revisão revelou-se um momento de espírito crítico, pois os alunos foram capazes de identificar pontos fortes nos seus próprios textos (Gráfico 12) e melhorias concretas já visíveis (Gráfico 13). Por um lado, os alunos reconhecem progressos significativos ao nível da organização textual e do desenvolvimento consistente de ideias, bem como uma evolução ao longo do processo de rescrita, o que evidencia a interiorização de competências estruturais e discursivas fundamentais. Estes aspetos correspondem a critérios centrais de avaliação da escrita e sugerem que as práticas pedagógicas adotadas têm contribuído para o desenvolvimento de uma escrita mais coerente e articulada.

Gráfico 12. Pontos fortes dos textos produzidos.



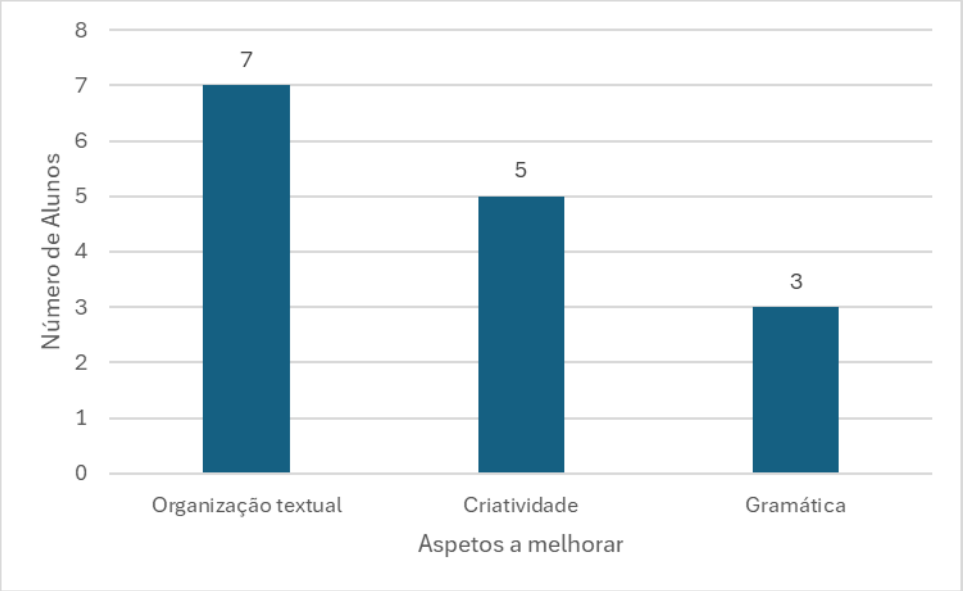
Por outro lado, as melhorias apontadas incidem sobretudo sobre erros ortográficos, ligação entre as frases, tempos verbais e organização textual, o que demonstra uma consciência clara das áreas que ainda requerem consolidação. A coexistência de pontos fortes e de aspetos a melhorar indica que os alunos não encaram a escrita como um produto acabado, mas como um processo em construção, no qual reconhecem simultaneamente conquistas e fragilidades.

Gráfico 13. Melhorias verificadas nos textos pelos alunos.



A coexistência de pontos fortes e de aspetos a melhorar indica que os alunos não encaram a escrita como um produto acabado, mas como um processo em construção, no qual reconhecem simultaneamente conquistas e fragilidades e, portanto, identificaram aspetos ainda a melhorar, tal como demonstra o gráfico 14.

Gráfico 14. Aspetos a melhorar.



Esta leitura integrada sugere que os alunos desenvolveram uma competência metacognitiva relevante, ao conseguirem identificar com precisão os elementos que fortalecem os seus textos e aqueles que necessitam de maior atenção. Do ponto de vista pedagógico, os resultados desta sequência reforçam a pertinência de uma abordagem processual da escrita, que valorize a planificação, a textualização, a revisão e o feedback formativo, permitindo consolidar os aspetos estruturais já adquiridos e intervir de forma mais sistemática nas dificuldades persistentes.

As classificações atribuídas pelos alunos variaram entre 12 e 19 valores. Posteriormente, os textos e as avaliações foram revistos pela docente, que procedeu a ajustes pontuais de correção linguística. No geral, contudo, as avaliações revelaram-se ajustadas e demonstraram sentido crítico, autonomia e responsabilidade por parte dos alunos, confirmando que o processo de escrita pode constituir um espaço privilegiado de aprendizagem ativa e transformadora.

A implementação da rubrica de avaliação e a produção escrita evidenciaram ganhos significativos no desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da criatividade dos alunos. A autonomia manifestou-se na capacidade de tomar decisões sobre critérios, temas e organização textual; o espírito crítico revelou-se na revisão dos próprios textos e na formulação de sugestões de

melhoria fundamentadas; e a criatividade emergiu na seleção de perspetivas originais e na elaboração de ideias próprias. Estes resultados confirmam que a escrita, trabalhada de forma coletiva e participada e reflexiva, constitui um espaço privilegiado para a construção ativa de conhecimento e para o fortalecimento de competências essenciais no século XXI. O contacto com diferentes textos e perspetivas estimulou a criatividade, quer na seleção dos temas, quer na forma de abordar os conteúdos.

3.3.4. Avaliação das produções escritas dos alunos

Com o objetivo de analisar a evolução da competência de escrita em língua inglesa dos 29 alunos, foram selecionados, em primeiro lugar, dois textos produzidos por um aluno com nível de proficiência linguística *Muito Bom* (texto 1- Figura 6 e texto 2- Figura 7), tendo sido selecionados pela ordem cronológica de produção, ou seja, um redigido no início do ano letivo (texto 1) e um outro do final do ano letivo (texto 2).

Figura 6. Texto 1.

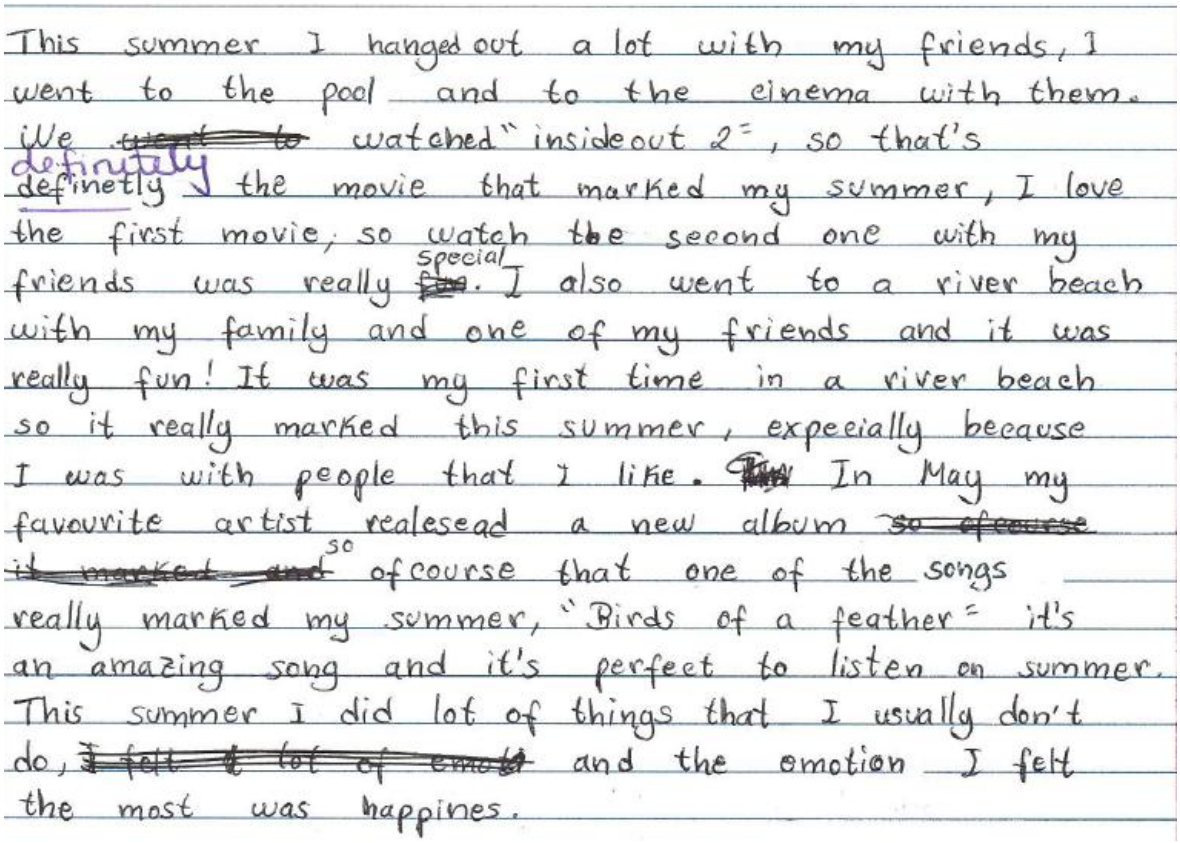
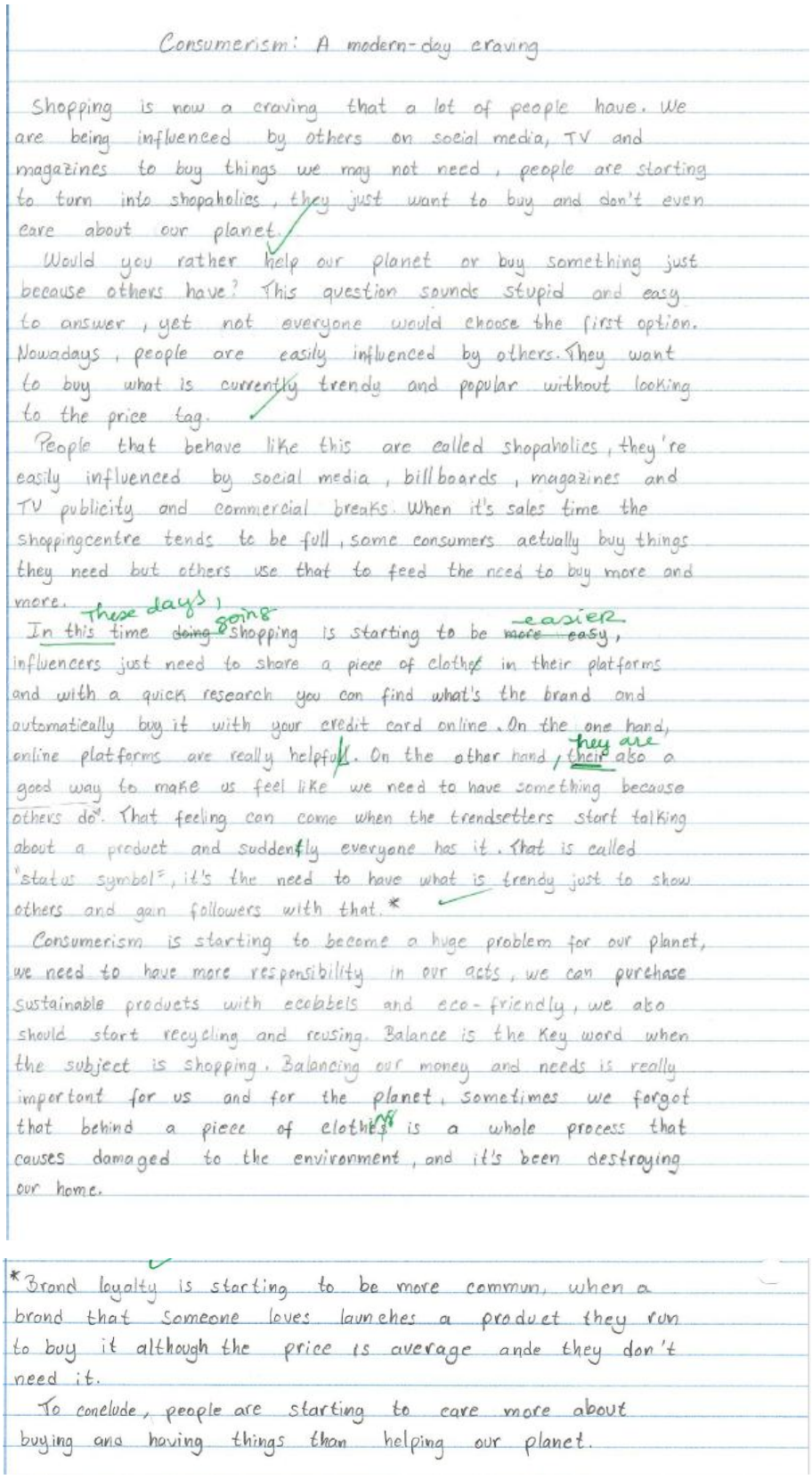

This summer I hanged out a lot with my friends, I went to the pool and to the cinema with them. We ~~went to~~ watched "insideout 2", so that's definetly ~~definetly~~ the movie that marked my summer, I love the first movie, so watch the second one with my friends was really special. I also went to a river beach with my family and one of my friends and it was really fun! It was my first time in a river beach so it really marked this summer, expecially because I was with people that I like. In May my favourite artist realesead a new album ~~so ofcourse it marked and~~ so ofcourse that one of the songs really marked my summer, "Birds of a feather" it's an amazing song and it's perfeet to listen on summer. This summer I did lot of things that I usually don't do, ~~I felt a lot of emotion~~ and the emotion I felt the most was happines.

Figura 7. Texto 2.



Consumerism: A modern-day craving

Shopping is now a craving that a lot of people have. We are being influenced by others on social media, TV and magazines to buy things we may not need, people are starting to turn into shopaholics, they just want to buy and don't even care about our planet.

Would you rather help our planet or buy something just because others have? This question sounds stupid and easy to answer, yet not everyone would choose the first option. Nowadays, people are easily influenced by others. They want to buy what is currently trendy and popular without looking to the price tag.

People that behave like this are called shopaholics, they're easily influenced by social media, billboards, magazines and TV publicity and commercial breaks. When it's sales time the shoppingcentre tends to be full, some consumers actualy buy things they need but others use that to feed the need to buy more and more.

In this time ~~doing~~ shopping is starting to be ~~more easy~~, influencers just need to share a piece of clothes in their platforms and with a quick research you can find what's the brand and automatically buy it with your credit card online. On the one hand, online platforms are really helpfull. On the other hand, their also a good way to make us feel like we need to have something because others do". That feeling can come when the trendsetters start talking about a product and suddenly everyone has it. That is called "status symbol", it's the need to have what is trendy just to show others and gain followers with that.*

Consumerism is starting to become a huge problem for our planet, we need to have more responsibility in our acts, we can purchase sustainable products with ecolabels and eco-friendly, we also should start recycling and reusing. Balance is the key word when the subject is shopping. Balancing our money and needs is really important for us and for the planet, sometimes we forgot that behind a piece of clothes is a whole process that causes damaged to the environment, and it's been destroying our home.

*Brand loyalty is starting to be more commun, when a brand that someone loves launches a product they run to buy it although the price is average ande they don't need it.

To conclude, people are starting to care more about buying ans having things than helping our planet.

A comparação entre os dois textos evidencia uma clara evolução na competência escrita do aluno. O primeiro texto, de caráter narrativo e autobiográfico, revela uma linguagem simples, frases curtas e coordenadas e um vocabulário limitado, refletindo um uso ainda elementar da língua. Em contraste, o segundo texto apresenta já uma linguagem formal e académica, com maior diversidade sintática e um vocabulário mais especializado, além de uma estrutura ensaística organizada. Também se verifica um avanço significativo na profundidade temática, passando de uma descrição de vivências pessoais para uma análise crítica de um problema social contemporâneo. Do ponto de vista discursivo, a progressão é igualmente notória: a coerência deixa de assentar apenas na ordem cronológica e passa a estruturar-se logicamente em torno de um argumento; a coesão ganha consistência através do uso variado de conectores e marcadores discursivos. Estes aspetos confirmam não só a melhoria da competência linguística, mas também o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e de organização textual, tal como está esquematizado no quadro 6.

Quadro 6. Avaliação texto 1 e texto 2.

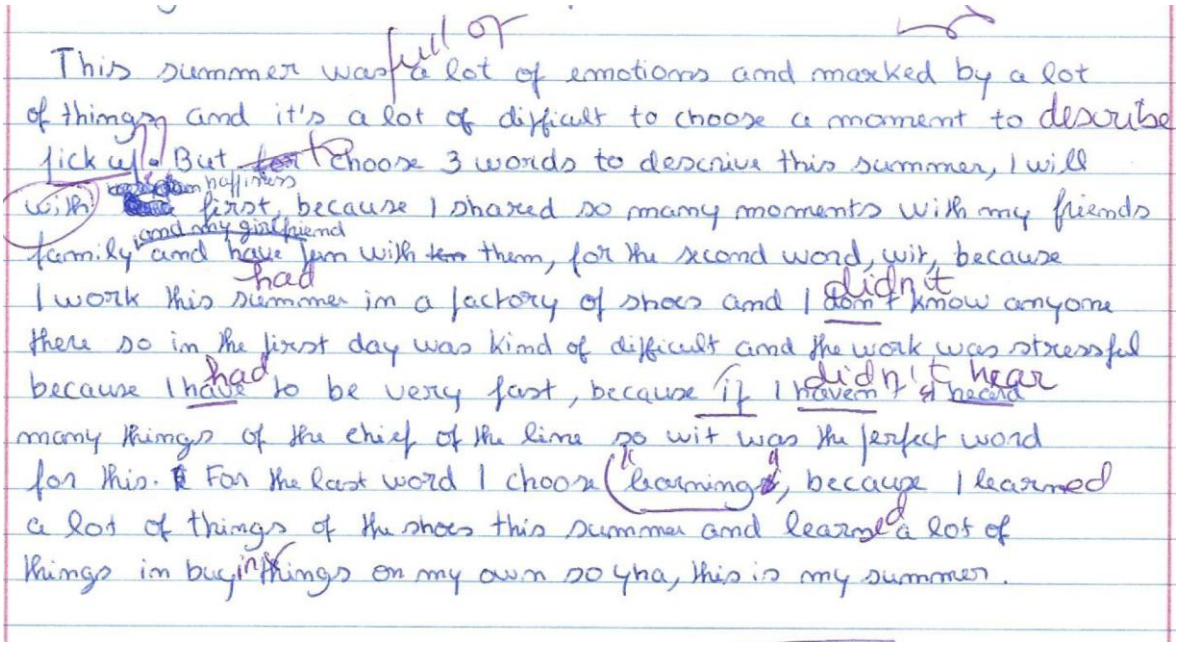
Critério	**Texto 1 – "This summer..."**	**Texto 2 – "Consumerism: a modern-day craving"**
Linguagem e Estrutura	Linguagem simples, registo pessoal e narrativo; frases coordenadas com 'and'; vocabulário básico e repetitivo; poucas subordinadas; pequenas correções ortográficas.	Linguagem formal e académica; vocabulário temático especializado; maior diversidade sintática com subordinadas; estrutura ensaística clara.
Coerência	Coerência garantida pela ordem cronológica; progressão simples e linear; sem secções distintas.	Estrutura lógica: apresentação do problema → causas → soluções → conclusão; relação clara entre parágrafos.
Coesão	Uso limitado de conectores (predomínio de 'and'); coesão por repetição lexical e expressões.	Variedade de marcadores discursivos ('yet', 'nowadays', 'sometimes'); articulação clara entre frases e ideias.

Pensamento Crítico	Descritivo e centrado na experiência pessoal; ausência de análise ou questionamento; não apresenta argumentação nem reflexão sobre implicações mais amplas.	Tema social complexo (consumismo) com identificação de causas e consequências; ponto de vista próprio sustentado por exemplos; relação entre comportamentos individuais e impactos ambientais e sociais; estrutura argumentativa que revela avaliação crítica.
Criatividade	Criatividade na escolha e descrição de momentos pessoais; uso de linguagem afetiva; ausência de construção de ideias originais sobre um tema mais amplo.	Criatividade no enquadramento e desenvolvimento de um tema abstrato e atual; articulação de conceitos (consumismo, redes sociais, meio ambiente) de forma integrada; uso de exemplos e analogias; introdução de propostas de ação e soluções.

Do mesmo modo, a criatividade evolui da simples escolha e descrição de experiências individuais para a construção de um discurso original sobre consumismo, no qual os alunos articulam conceitos, estabelecem relações entre diferentes áreas e propõem soluções. Esta progressão evidencia o desenvolvimento de competências cognitivas superiores, em linha com a perspetiva de que a escrita pode constituir um espaço de transformação do conhecimento e não apenas de reprodução de saberes.

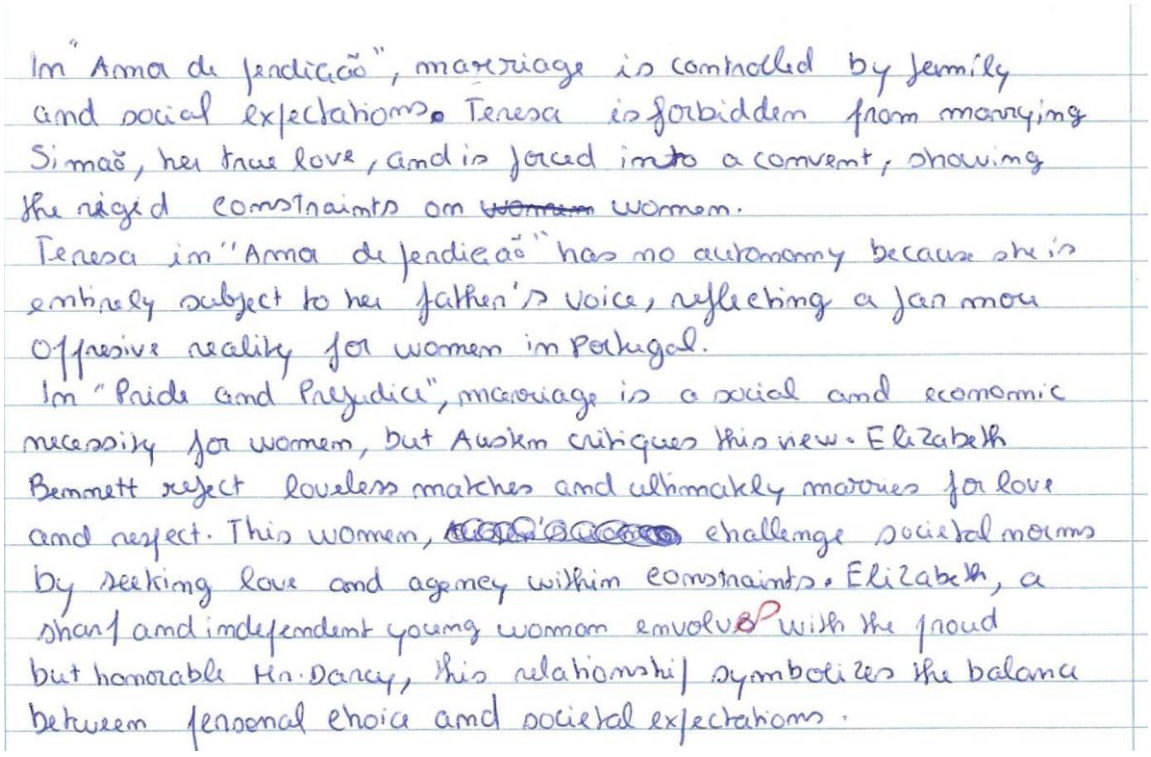
Seguidamente, selecionei a título de exemplo dois textos de um aluno com nível de proficiência linguística *Suficiente* (texto 3- Figura 8 e texto 4- Figura 9), tendo sido também selecionados por ordem cronológica de produção, um redigido no início do ano letivo (texto 3) e um outro do final do ano letivo (texto 4).

Figura 8. Texto 3.



This summer was full of a lot of emotions and marked by a lot of things and it's a lot of difficult to choose a moment to describe pick up. But ~~for~~ I choose 3 words to describe this summer, I will with happiness first, because I shared so many moments with my friends family and my girlfriend and have fun with ~~them~~ them, for the second word, wit, because I had this summer in a factory of shoes and I didn't know anyone there so in the first day was kind of difficult and the work was stressful because I had to be very fast, because if I haven't heard many things of the chief of the line so wit was the perfect word for this. For the last word I choose learning, because I learned a lot of things of the shoes this summer and learned a lot of things in buying things on my own so yha, this is my summer.

Figura 9. Texto 4.



In "Ama de jendicaõ", marriage is controlled by family and social expectations. Teresa is forbidden from marrying Simaõ, her true love, and is forced into a convent, showing the rigid constraints on ~~women~~ women.
Teresa in "Ama de jendicaõ" has no autonomy because she is entirely subject to her father's voice, reflecting a far more oppresive reality for women in Portugal.
In "Pride and Prejudice", marriage is a social and economic necessity for women, but Austen critiques this view. Elizabeth Bennett reject loveless matches and ultimately marries for love and respect. This women, ~~Elizabeth~~ challenge societal norms by seeking love and agency within constraints. Elizabeth, a smart and independent young woman envolve with the proud but honorable Mr. Darcy, this relationship symbolizes the balance between personal choice and societal expectations.

A evolução entre os dois textos é notória: o texto 3 limita-se a uma narrativa pessoal simples, enquanto o texto 4 já apresenta maior formalidade, diversidade lexical e organização textual, tal como se pode ver esquematizado no quadro 7.

Quadro 7. Avaliação texto 3 e texto 4.

Critério	Texto 3 – "This summer..."	Texto 4 – Comparação "Pride and Prejudice" e "Amor de Perdição"
Linguagem e Estrutura	Linguagem simples e coloquial, narrativa pessoal; frases coordenadas com 'and'; vocabulário básico e repetitivo; correções ortográficas pontuais.	Linguagem mais formal e académica; frases variadas (coordenadas e subordinadas); vocabulário mais preciso e temático; estrutura com resumo e comparação final.
Coerência	Coerência garantida por sequência cronológica simples; transições pouco articuladas.	Estrutura lógica: resumo da primeira obra → resumo da segunda → conclusão comparativa; progressão temática mais organizada.
Coesão	Uso limitado de conectores ('and'); coesão por repetição lexical e pronomes.	Maior diversidade de conectores e expressões; coesão construída pela relação comparativa entre enredos.
Pensamento Crítico	Pensamento crítico pouco desenvolvido. As ideias são maioritariamente descritivas, com fraca articulação e pouca profundidade na análise, evidenciando dificuldades na organização do raciocínio.	Pensamento crítico mais desenvolvido. O texto analisa criticamente as obras, identifica críticas sociais e estabelece relações entre personagens, contexto histórico e intenções dos autores.
Criatividade	Criatividade reduzida. O texto é simples e previsível, limitando-se a cumprir a tarefa proposta, sem uma interpretação pessoal ou original do tema.	Criatividade moderada. O texto apresenta uma abordagem comparativa entre obras, revelando autonomia na seleção de ideias e uma interpretação mais pessoal e reflexiva.

Além disso, a transição de um tema autobiográfico para a análise comparativa de duas obras literárias demonstra um progresso no nível de profundidade e na capacidade de reflexão. Em termos discursivos, a coerência e a coesão deixam de assentar apenas na ordem cronológica e passam a ser construídas pela lógica da comparação, evidenciando um avanço significativo na maturidade da escrita. De um texto inicial mais simples e desorganizado, observa-se uma evolução clara para uma escrita mais estruturada, analítica e reflexiva. O texto 4 evidencia maior domínio da linguagem, melhor organização das ideias e um pensamento crítico mais profundo, refletindo um desenvolvimento consistente tanto na criatividade como na capacidade de argumentação.

Esta sistematização possibilita uma visão clara da evolução individual e coletiva dos alunos, destacando aspetos de desenvolvimento linguístico, discursivo e cognitivo fundamentais para compreender o impacto do trabalho realizado.

3.4. Terceiro ciclo de investigação-ação (*Written Production with an Electronic Ally*)

3.4.1. Fase de planificação

No terceiro ciclo de escrita, os alunos foram convidados a explorar as páginas 108 a 146 do manual de Inglês e a selecionar um tópico que despertasse o seu interesse (anexo 8). A partir do tema "The World of Work", puderam escolher diferentes estímulos através de imagens, cartoons, citações ou textos que o manual facultava para desenvolver um texto de carácter argumentativo ou expositivo. Importa salientar que, no âmbito deste estudo, a tipologia textual não assumiu um papel central, privilegiando-se, antes, a reflexão sobre o processo individual de escrita. Os alunos aplicaram novamente o processo de escrita previamente trabalhado, organizando as ideias por tópicos na introdução, no desenvolvimento e na conclusão, e atribuindo um título ao texto.

Após a planificação, os alunos redigiram o texto, mobilizando os conhecimentos linguísticos e discursivos adquiridos ao longo da sequência didática. A fase final da atividade introduziu a utilização do ChatGPT enquanto *electronic ally* no processo de revisão, solicitando aos alunos que submetessem o texto à ferramenta, analisassem as sugestões apresentadas, procedessem às correções consideradas pertinentes e registassem essas sugestões para posterior discussão em contexto de sala de aula.

Deste modo, a atividade constitui uma fonte privilegiada de dados para a análise do desenvolvimento da escrita, da autonomia e do pensamento crítico dos alunos. Ao integrar a produção textual com momentos de reflexão, revisão e tomada de decisão, a atividade permite compreender

não apenas o produto final, mas também os processos cognitivos e metacognitivos subjacentes à escrita, em consonância com os objetivos do presente estudo.

O ChatGPT foi pensado como um mentor, fornecendo uma opinião sobre o que o aluno apresenta, uma "ferramenta de apoio, facilitando o feedback e reflexão crítica por parte dos estudantes, o que, por si estimula o pensamento crítico" (Paiva, Costa, & Reis, 2025, p. 10).

Mahapatra (2024) identificou que o ChatGPT pode ter um grande impacto no processo de escrita dos alunos. É uma ferramenta eficaz de feedback formativo, pois é atempado e de qualidade, o que na escrita se torna fundamental para um desenvolvimento efetivo. "ChatGPT facilitates dialogue by responding to the user's queries regarding various aspects of writing. It offers suggestions when sought and functions as support-on-demand tool" (p. 18).

3.4.2. Fase de ação

Primeiramente, todos os alunos redigiram os seus textos, e, de seguida, adicionaram-nos à aplicação do ChatGPT, pedindo que os corrigisse e avaliasse. Todos receberam a apreciação do ChatGPT, procederam à revisão linguística e de conteúdo que lhes fora sugerida, compararam as indicações de avaliação dos textos sugerida pelo ChatGPT com a rubrica que já haviam criado anteriormente. As avaliações foram de 0 a 20 valores.

3.4.3. Fase de reflexão

Os alunos mostraram grande motivação e empenho nesta atividade. O efeito surpresa de ter o ChatGPT a corrigir o texto, a dar feedback instantâneo dos seus textos causou bastante perplexidade, porque, segundo as suas observações, estavam mais habituados a que o ChatGPT lhes criasse os textos ou lhes respondesse a dúvidas, do que a analisar e a avaliar as suas produções escritas. As sugestões dadas pelo ChatGPT foram validadas pelos alunos e todos concordaram com a avaliação atribuída pelo ChatGPT aos seus textos. As sugestões podem ser consultadas no gráfico 8.

Conclui-se que "com a orientação e sensibilização apropriadas, o ChatGPT também pode ser uma ferramenta facilitadora para o desenvolvimento das competências 4C do século XXI-colaboração, comunicação, pensamento crítico e criatividade" (Paiva, Costa, & Reis, 2025, p. 7), tal como se pode analisar no quadro 6 que apresenta exemplos de apreciações gerados pelo ChatGPT (OpenAI, 2025), a pedido dos alunos, para fins de correção e ilustração daquilo que os alunos receberam. Em todos os exemplos, os alunos reconheceram a linguagem e o alcance da avaliação apresentada pelo

ChatGPT, pois estavam já muito familiarizados com as componentes que consideravam fundamentais para a construção de um texto e com aquilo que é esperado em termos de conteúdo e ideias.

Quadro 8. Exemplos de apreciações dos textos (geradas pelo ChatGPT a pedido dos alunos).

Comentário	Aspetos destacados
O teu texto é promissor e demonstra consciência sobre a importância da igualdade de género no mundo do trabalho. Com algumas melhorias na escrita e na organização, podes criar um texto ainda mais importante.	Reconhecimento do tema; sugestão de melhoria na organização e escrita
O texto está bem estruturado e aborda um tema relevante. No entanto, fiz algumas correções e melhorias na gramática e ortografia. Eu daria uma nota entre 16 e 18.	Estrutura e relevância; correções linguísticas; avaliação positiva
O texto tem uma ideia clara e bem estruturada. O vocabulário é adequado ao tema (*Upskilling*). No entanto, precisa de melhorias na gramática, pontuação e coesão.	Clareza e vocabulário adequado; necessidade de rever gramática e coesão
Apresento algumas correções gramaticais, de pontuação e de estrutura para deixar o texto mais fluído e natural.	Foco em correções linguísticas
O texto apresenta alguns erros de concordância que dificultam a leitura. Algumas frases são confusas ou mal estruturadas. O texto poderia ter palavras e expressões mais naturais para parecer mais fluído. Eu daria um 7 em 10.	Dificuldades de concordância e clareza; avaliação média
I've corrected grammar mistakes, improved clarity and made the text more natural while maintaining its original meaning.	Correções linguísticas; preocupação em preservar o sentido
Adjust sentence structure to make ideas clearer and more concise. Use correct verb tenses and avoid unnecessary repetition. Start the text with an introduction, explain what animal care work is, describe responsibilities and challenges, and end with a conclusion.	Sugestões detalhadas de estrutura e conteúdo
Your text is well structured and expresses your ideas clearly. You did a great job organizing your thoughts and making a strong argument for working abroad. There are a few minor grammar issues, but nothing major.	Elogio à clareza e organização; pequenas correções gramaticais

O teu texto tem boas ideias e uma visão crítica sobre o mundo do trabalho, especialmente a desigualdade de género. No entanto, poderia ser mais claro e coeso, com frases mais diretas e uma estrutura mais fluída.	Ideias e visão crítica; sugestões de maior clareza e coesão
Uma coisa que podes querer ajustar é o uso de 'worst' no teu exemplo; talvez 'worse' seja mais adequado. Além disso, poderias expandir sobre quais aspetos específicos de um bom ambiente (como empatia, apoio ou comunicação) realmente fazem a diferença.	Correção lexical; sugestão de aprofundar conteúdo
O teu texto tem alguns erros de concordância que dificultam a leitura. Algumas frases são confusas ou mal estruturadas. O texto poderia ter palavras e expressões mais naturais para parecer mais fluído. Atribuo um 7 em 10.	Problemas de concordância e clareza; avaliação média

3.4.4. Avaliação

Esta sequência didática foi muito profícua, porque todos os alunos ficaram muito surpreendidos com o feedback do ChatGPT, apreciando esta vertente de correção que a IA lhes pode fornecer. Na avaliação quantitativa, todos refletiram sobre a nota que deveriam ter a partir das sugestões do ChatGPT. Todos aceitaram as correções que o ChatGPT apresentou, tendo feito a revisão a partir daí. Contudo, 2 alunas, quando questionadas oralmente sobre o conteúdo da avaliação do ChatGPT dos seus textos, assumiram que "algumas correções feitas pelos ChatGPT não haviam sido explicadas; algumas correções eram demasiado redundantes, como abreviaturas de "isn't" para "is not"; por vezes, o ChatGPT alterou palavras sem sentido e, portanto, alteravam o meu estilo, por isso, mantive-as."

Esta sequência reforçou as conclusões do estudo de Mahapatra (2024), que sublinha a relevância de metodologias centradas no aluno para potenciar competências de escrita e de pensamento crítico. Tal como evidenciado nesse estudo, quando os alunos participam ativamente na definição de critérios, na revisão e na avaliação dos seus próprios textos, desenvolvem não apenas maior consciência metacognitiva sobre o processo de escrita, mas também competências de autonomia, espírito crítico e criatividade.

Contudo, como aspetos menos positivos, esta sequência também mostrou que algumas sugestões do ChatGPT nem sempre foram as mais adequadas ou relevantes, tal como fora evidenciado pelas alunas referidas anteriormente, as quis rejeitaram as propostas do ChatGPT e

mantiveram a sua ideia inicial. Isto confirma que é necessário fazer um uso eficaz desta ferramenta e, ao mesmo tempo, uma avaliação crítica e seletiva das sugestões recebidas. Mesmo assim, competências de pensamento crítico e autonomia nesta gestão da revisão textual foram plenamente mantidas. Isto confirma algumas limitações do ChatGPT no que toca às correções linguísticas, porque, em muitos casos, nem sempre são precisas, podendo gerar mudanças que descaracterizam a voz do autor (Steiss et al., 2024). Assim, a orientação do professor é importante para validar e contextualizar as alterações sugeridas pelo ChatGPT.

De qualquer modo, reforça-se que os resultados obtidos no presente trabalho vão ao encontro desta perspetiva, uma vez que os alunos demonstraram capacidade para analisar e melhorar os seus textos, identificar fragilidades linguísticas e discursivas e propor soluções de forma fundamentada. Além disso, ao relacionarem as leituras do texto literário com os seus próprios contextos de aprendizagem, revelaram uma postura crítica perante os conteúdos e uma maior predisposição para a transformação do conhecimento, em linha com os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987).

3.5. A avaliação da intervenção

3.5.1. Entrevista de grupo

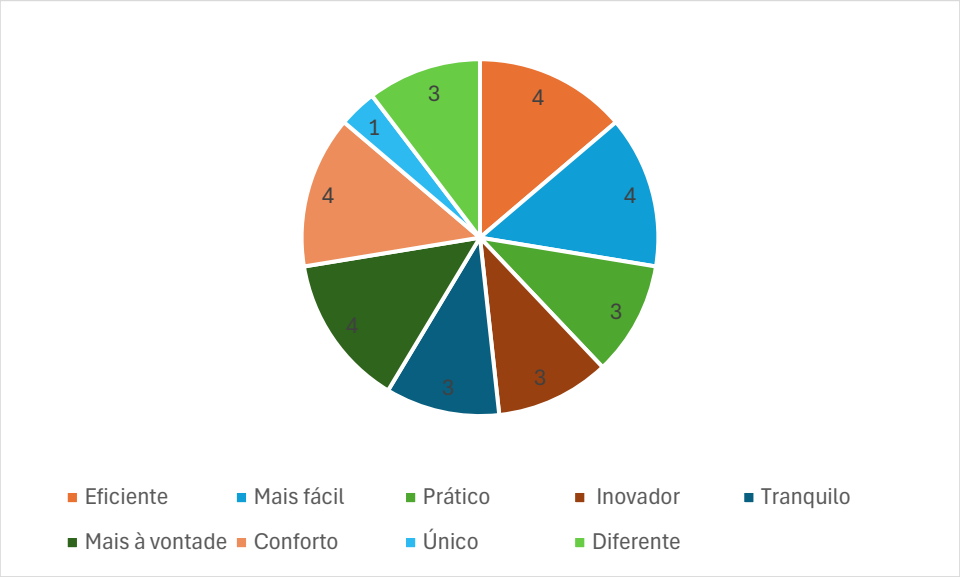
Com o objetivo de analisar de forma aprofundada a experiência vivenciada pelos alunos ao longo do projeto, foi aplicada uma entrevista de grupo semiestruturada com um guião pré-definido, no final da intervenção pedagógico-investigativa. A entrevista foi gravada em formato áudio, garantindo-se o anonimato dos participantes e criando um ambiente propício à partilha espontânea de perceções, emoções e reflexões sobre o percurso desenvolvido

Deste modo, a entrevista de grupo constituiu um instrumento fundamental para a análise da experiência do projeto em estudo, complementando os dados recolhidos através das produções escritas e dos questionários aplicados. A análise das verbalizações dos alunos permitiu aceder a uma compreensão mais profunda dos efeitos da intervenção, não apenas ao nível dos produtos da Escrita, mas sobretudo no que respeita às perceções, atitudes, emoções e processos de autorregulação desenvolvidos ao longo do percurso.

Questão 1: ***Se tivessem de escolher uma palavra para descrever a vossa experiência de escrita este ano, qual seria?***

Os 29 alunos avaliaram a experiência de modo muito positivo. Todas as impressões foram muito positivas pelo facto de terem tido vários momentos de escrita, mais tempo para pensar, melhorar e recuperar os erros, portanto, as impressões de conforto, à vontade, diferente, inovador, único e aprendizagem foram destacadas, tal como demonstra o gráfico 15.

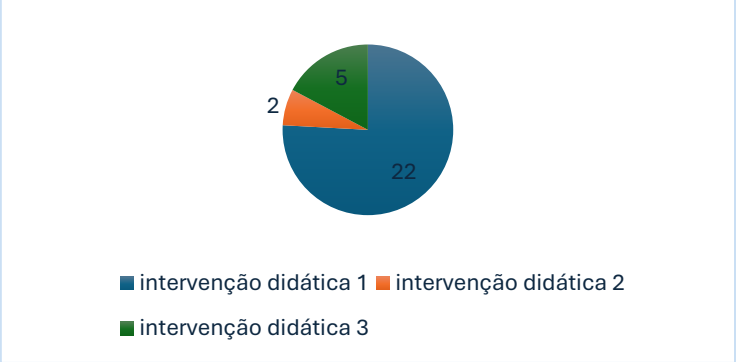
Gráfico 15. Apreciação da experiência de escrita.



Questão 2: Qual/quais a(s) atividade(s) didática(s) de que gostaram mais? Porquê? (*Writing Pathway*; *My Written Production Assessment Rubric*; *Written Production with an Electronic Ally*).

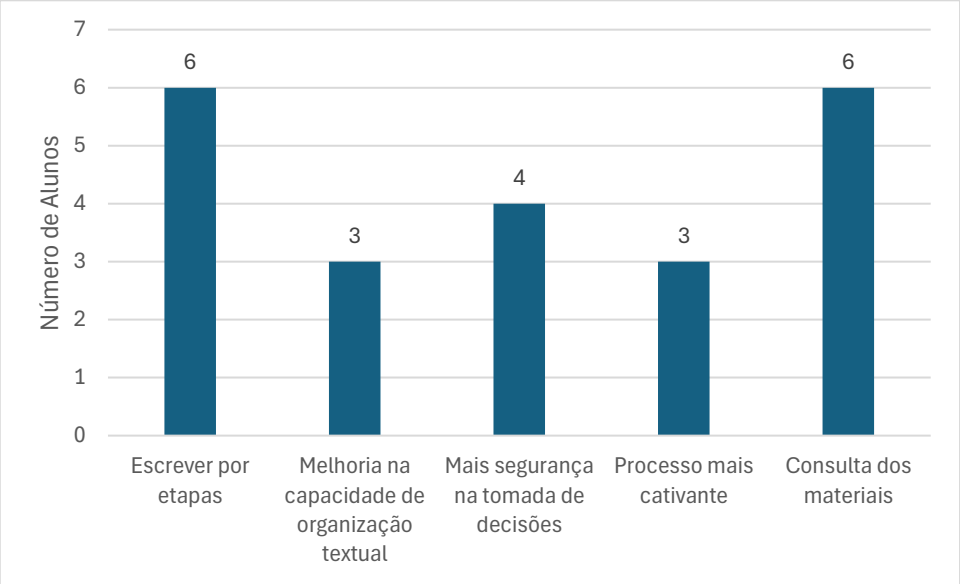
As três sequências didáticas foram bastantes distintas e, como tal, os alunos foram questionados sobre as suas preferências, sendo os resultados visíveis no gráfico 16.

Gráfico 16. As preferências relativamente às sequências didáticas.



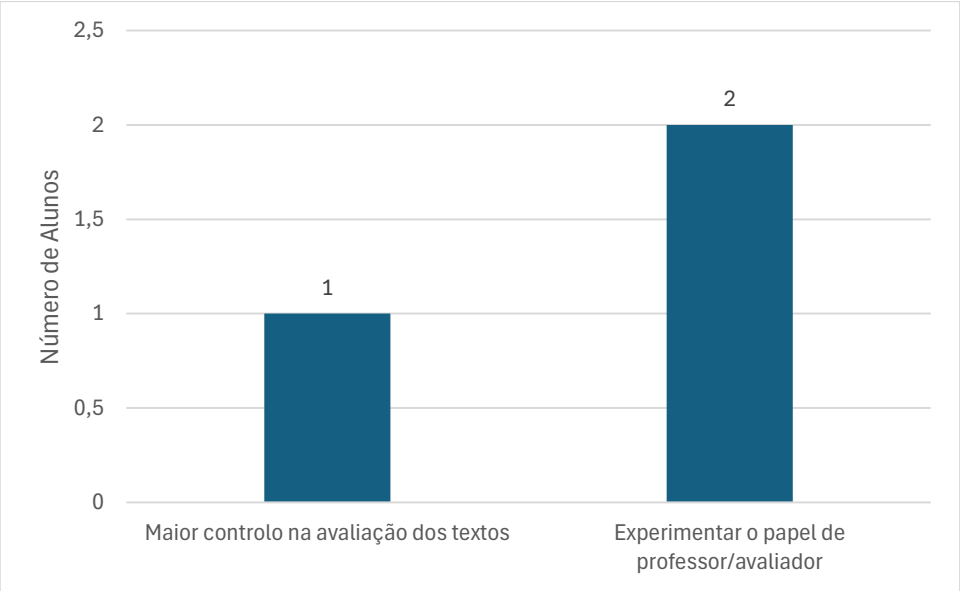
A primeira sequência didática foi a mais escolhida ou a preferida (22 alunos) por dois grandes motivos aglutinadores: consulta de materiais e escrita por etapas. Estes foram os motivos mais mencionados pelos alunos, como se verifica no gráfico 17.

Gráfico 17. Motivos da preferência pela sequência 1.



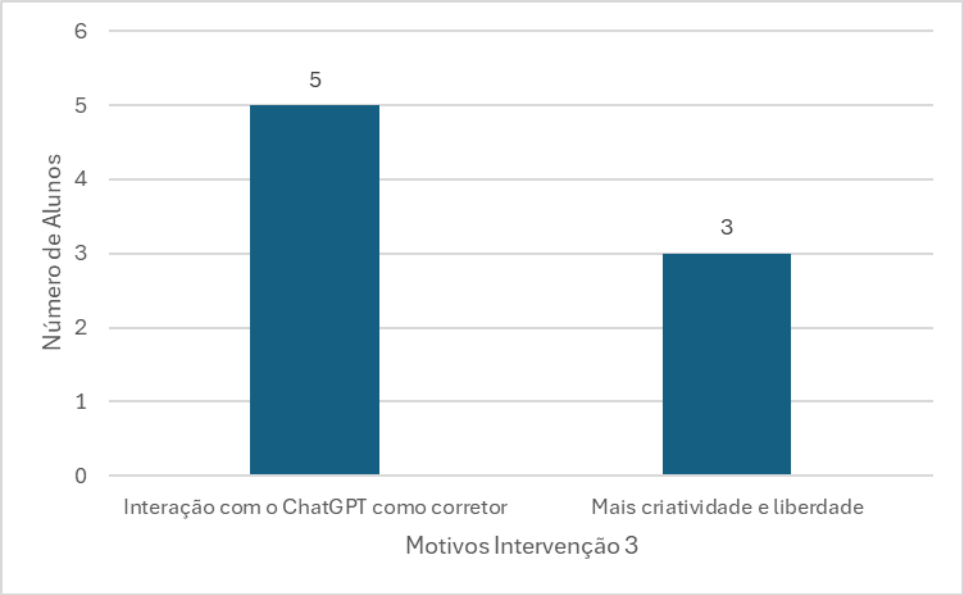
A segunda sequência didática cativou 2 alunos pelo facto de terem tido a oportunidade de experimentar o papel de avaliador e terem tido mais controlo na avaliação de textos, tal como está representado no gráfico 18.

Gráfico 18. Motivos da preferência pela sequência 2.



A terceira sequência didática foi preferida por 5 alunos. O gráfico 19 representa os motivos: a satisfação em interagir com o ChatGPT como corretor e mais criatividade e liberdade em todo o processo.

Gráfico 19. Motivos da preferência pela sequência 3.



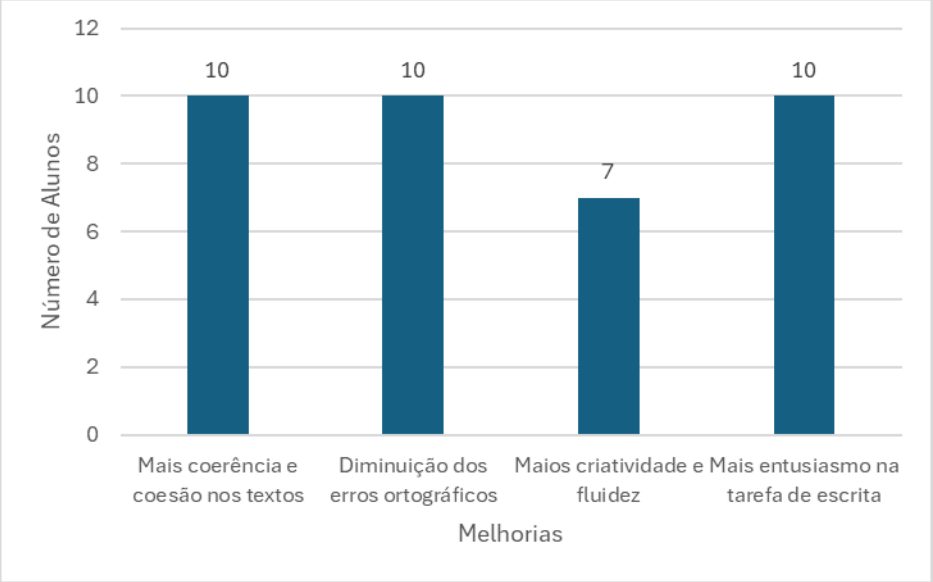
Estas conclusões reforçam as conclusões do estudo de Paiva, Costa, & Reis (2025):

> No domínio emocional, os estudantes apresentam uma disposição mais favorável e uma maior autoconfiança na aprendizagem devido à aplicação da IA, dado que os ambientes emocionantes e confortáveis gerados aumentam a confiança e reduzem a ansiedade de aprendizagem, sobretudo em alunos com desempenho mais baixo. (p. 7).

Questão 3: Houve melhorias na vossa *Escrita* em Língua Inglesa? Quais?

Nesta questão, os 29 alunos responderam afirmativamente, ou seja, todos consideraram que houve melhorias na escrita em língua inglesa, tal como consta no gráfico 20.

Gráfico 20. Melhorias na escrita em língua inglesa.



O facto de todos os 29 alunos reconhecerem melhorias na escrita em língua inglesa constitui um dado particularmente relevante, pois evidencia não apenas ganhos técnicos — como maior correção ortográfica, organização textual e ampliação do vocabulário —, mas também avanços em dimensões cognitivas e afetivas, como a criatividade, a fluidez e o entusiasmo pela tarefa de escrita. Estes resultados corroboram a perspetiva de Flower e Hayes (1981) sobre a escrita enquanto processo cognitivo complexo, e alinham-se com a proposta de Bereiter e Scardamalia (1987, como citado em Carvalho, 2012), segundo a qual escrever envolve a transformação do conhecimento. Assim, a intervenção não só contribuiu para o desenvolvimento da competência linguística, como também para a promoção da autonomia, do pensamento crítico e da motivação dos alunos, confirmando o potencial da escrita como espaço de aprendizagem ativa e significativa.

Questão 4: *Houve dificuldades neste processo? Quais?*

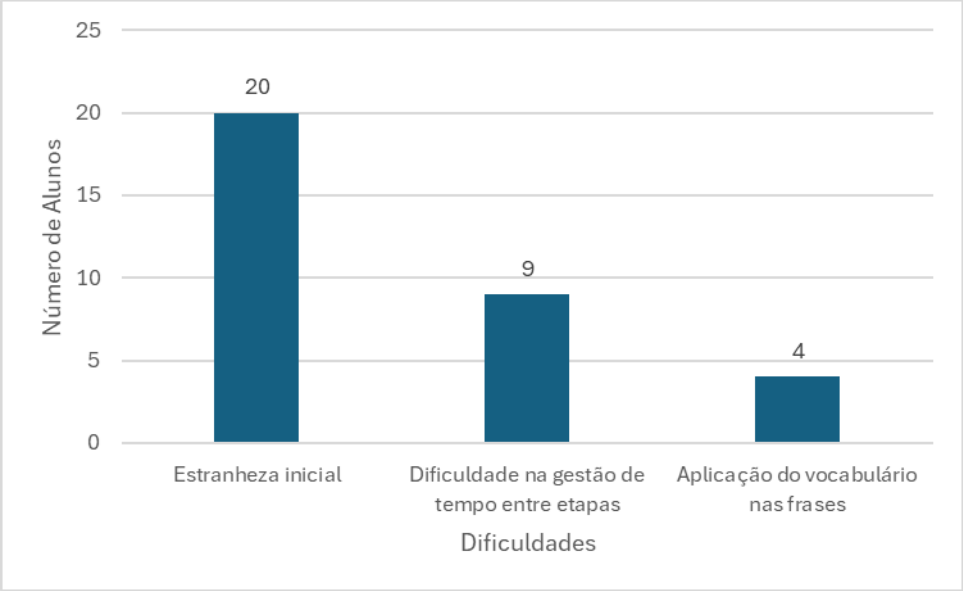
No final da aplicação da intervenção, o gráfico 21 mostra que a dificuldade mais mencionada pelos alunos foi a estranheza inicial, referida por 20 alunos. Este dado sugere que o primeiro contacto com a metodologia ou com as tarefas de escrita propostas causou algum desconforto inicial, o que é expectável em processos que implicam mudança de rotinas e maior autonomia.

A dificuldade na gestão do tempo entre etapas, apontada por 9 alunos, indica que, apesar da intervenção, alguns alunos continuaram a revelar dificuldades ao nível do planeamento e da organização do processo de escrita, especialmente na articulação entre as diferentes fases do trabalho.

Por outro lado, a aplicação do vocabulário nas frases foi a dificuldade menos referida, com apenas 4 alunos, o que sugere que a intervenção teve um impacto positivo no domínio lexical e na utilização do vocabulário em contexto de escrita.

De forma global, os resultados indicam que as principais dificuldades se concentram mais nos aspetos processuais e organizacionais do que nos aspetos linguísticos, evidenciando que a intervenção contribuiu para o desenvolvimento das competências linguísticas, embora a adaptação inicial e a gestão do tempo continuem a ser áreas a melhorar.

Gráfico 21. Dificuldades sentidas ao longo do processo.



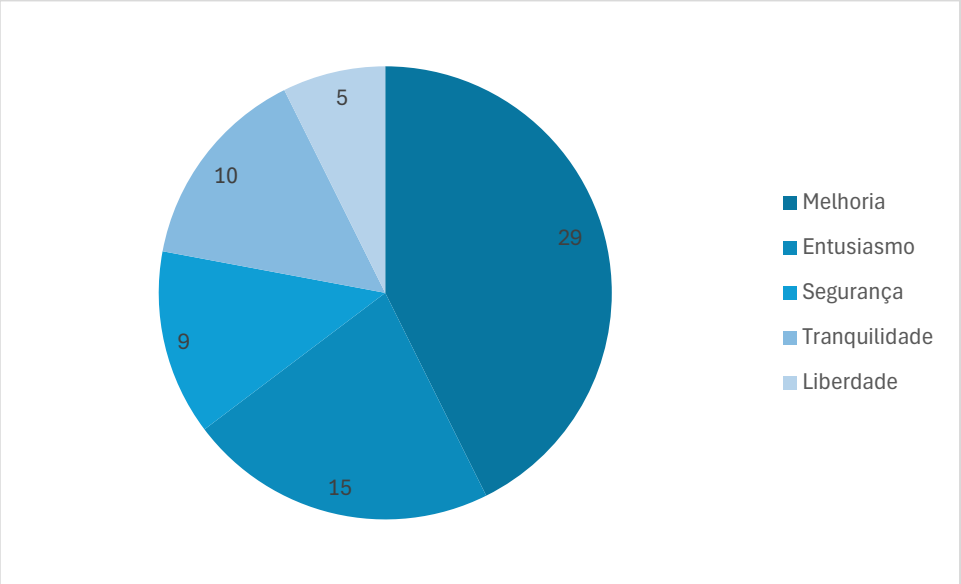
Questão 5: ***Quais a emoções que associam agora aos momentos de escrita na aula de Inglês?***

Os dados evidenciam uma mudança significativa no modo como os alunos experienciam a escrita em Inglês, passando a associá-la maioritariamente a sentimentos de progresso, entusiasmo e segurança, o que sugere um impacto positivo da intervenção no envolvimento afetivo e na autorregulação dos alunos enquanto escritores (Gráfico 22).

Esta convergência entre diferentes fontes de dados confirma que as estratégias pedagógicas implementadas — nomeadamente os percursos de escrita, a autoavaliação e a revisão orientada —

contribuíram para a construção de um clima emocionalmente seguro e favorável à aprendizagem. Assim, a triangulação dos dados permite validar a interpretação de que a intervenção não teve apenas impacto ao nível técnico da escrita, mas também ao nível afetivo e motivacional, dimensões fundamentais para o desenvolvimento de escritores em língua estrangeira.

Gráfico 22. Emoções associadas à aula de Inglês.



Questão 6: ***Após a conclusão da atividade "My Writing Pathway!", ouvi muitos alunos a pedir para haver mais aulas de escrita. Porquê?***

Os 29 alunos referiram que as aulas de escrita eram muito práticas, diferentes e estimulantes.

Os dados recolhidos na Questão 6 revelam uma avaliação extremamente positiva da experiência proporcionada pelo "*My Writing Pathway!*" A totalidade dos 29 alunos referiu o desejo de ter mais aulas de escrita, o que constitui um indicador robusto de envolvimento e motivação. As justificações apresentadas apontam para três dimensões centrais: a natureza prática das atividades, a diferenciação face às aulas tradicionais e o clima emocional vivido durante o processo.

Em primeiro lugar, os alunos destacaram o caráter prático e ativo das aulas, sublinhando a oportunidade de pesquisar, planear e desenvolver os seus textos de forma autónoma. Esta valorização sugere que os percursos de escrita promoveram uma aprendizagem mais significativa, na medida em que os alunos se envolveram em tarefas autênticas e cognitivamente exigentes, em vez de se limitarem à reprodução de modelos.

Em segundo lugar, a perceção de que as aulas eram "diferentes" indica uma rutura com práticas mais transmissivas e normativas, tradicionalmente associadas ao ensino da escrita em língua

estrangeira. Esta diferença parece ter contribuído para o aumento do interesse e do envolvimento dos alunos, reforçando a motivação intrínseca.

Por fim, o ambiente descrito como mais calmo e com menor pressão revela a importância do clima afetivo criado ao longo do percurso. A redução da ansiedade associada ao erro e à avaliação favoreceu a experimentação, a tomada de riscos linguísticos e a persistência na tarefa, fatores essenciais para o desenvolvimento da competência escrita.

Questão 7: *Como avaliam a vossa competência de escrita? Consideram que já escrevem mais, melhor ou com mais confiança?*

Os dados recolhidos na Questão 7 revelam uma perceção unanimemente positiva dos alunos relativamente ao desenvolvimento da sua competência de escrita. A totalidade dos 29 participantes referiu que passou a escrever mais e melhor, identificando progressos ao nível da extensão dos textos, da coesão e da qualidade dos argumentos apresentados. Esta perceção indica não apenas um aumento quantitativo da produção escrita, mas também uma melhoria qualitativa na organização e na construção de sentido dos textos (Tabela 4).

Para além dos aspetos formais, os alunos evidenciaram igualmente um reforço da confiança enquanto escritores, sugerindo que o percurso desenvolvido contribuiu para reduzir a insegurança associada à escrita em língua inglesa e para promover uma maior disposição para enfrentar tarefas de produção escrita.

Tabela 4. Evolução da competência de escrita em Inglês.

Aspetos destacados	**N.º de alunos**
Atitude mais positiva face à escrita em inglês	29
Redução da insegurança na escrita em língua inglesa	20
Afirmação de autonomia; reforço da autoria individual	20

Esta evolução encontra-se em consonância com os dados afetivos recolhidos e exemplificados no gráfico 22 que apontam para um aumento do entusiasmo, da tranquilidade e do sentimento de melhoria.

Os elevados níveis de entusiasmo e de satisfação manifestados pelos alunos confirmam a importância da autonomia e do sentimento de competência na motivação para a aprendizagem da escrita (Deci & Ryan, 2000).

Questão 8: ***Como estão os vossos hábitos de escrita fora da sala de aula? Iguais? Diferentes? Expliquem.***

Os dados recolhidos na Questão 8 revelam uma tendência global de estabilidade nos hábitos de escrita dos alunos fora do contexto da aula de Inglês (Tabela 5). Este resultado sugere que a transferência das aprendizagens para contextos extraescolares ou para outras disciplinas não ocorre de forma automática, exigindo tempo, consolidação e oportunidades de aplicação.

Tabela 5. Aspetos destacados nos hábitos de escrita fora da sala de aula.

Aspetos destacados	**N.º de alunos**
Aplicação das estratégias de escrita noutras disciplinas	12
Transferência da estratégia de planificação para outras disciplinas.	6
Aumento da escrita espontânea fora do contexto escolar	4

Contudo, um conjunto significativo de alunos indicou mudanças positivas, referindo a utilização das estratégias aprendidas nas aulas de Inglês — nomeadamente as relacionadas com planificação, revisão e organização textual — em disciplinas como Português, bem como um aumento da escrita espontânea fora do contexto escolar. Estes dados apontam para o início de um processo de transferência de competências, no qual os alunos começam a reconhecer a escrita como uma competência transversal e não restrita a uma disciplina específica.

Questão 9: ***Consideram que houve mudanças na forma como utilizam as ferramentas digitais para apoiar a vossa escrita? Quais?***

Os comentários recolhidos no âmbito da atividade com o ChatGPT, evidenciando perceções dos alunos sobre o uso desta ferramenta digital no processo de escrita. Os alunos destacaram aspetos fundamentais na utilização das tecnologias na escrita, tal como se pode verificar na tabela 6.

Tabela 6. Opiniões dos alunos sobre o uso do ChatGPT.

Aspetos destacados	N.º de alunos
Valorização da correção sobre produção própria; satisfação pela originalidade; uso construtivo da tecnologia.	20
Apreciação do feedback; valorização das correções e da avaliação.	20
Nova perceção sobre a ferramenta digital; valorização do uso pedagógico.	10
Afirmação de autonomia; reforço da autoria individual	6

As opiniões recolhidas evidenciam que os alunos percecionaram o ChatGPT não como substituto do seu pensamento, mas como ferramenta de apoio à revisão e melhoria da escrita. Os comentários mostram satisfação pelo facto de o trabalho incidir sobre produções próprias e originais, reforçando a importância da autonomia e da autoria no processo de aprendizagem. Além disso, ao reconhecerem um "outro lado" da ferramenta, os alunos demonstraram capacidade de espírito crítico na avaliação do papel das tecnologias digitais no contexto educativo. Por fim, a valorização das correções e apreciações — incluindo notas e sugestões — revela abertura à aprendizagem formativa e à criatividade, consolidando o potencial pedagógico do recurso à inteligência artificial como apoio à escrita.

Questão 10: *Se estivessem no lugar da professora, o que fariam de diferente ou melhorariam?*

As respostas à Questão 10 evidenciam um elevado grau de satisfação dos alunos relativamente ao desenho pedagógico. A quase totalidade dos participantes (28 em 29) afirmou que não introduziria alterações às atividades ou às estratégias utilizadas, manifestando uma avaliação globalmente muito positiva da experiência. Este resultado sugere que os alunos reconheceram coerência, utilidade e relevância pedagógica nas propostas de trabalho desenvolvidas.

A existência de apenas uma sugestão de melhoria — a redução do recurso a temas do manual ou a uma planificação mais rígida — é particularmente significativa, pois aponta para a valorização, por parte dos alunos, de abordagens mais abertas, flexíveis e centradas nos seus interesses. Esta observação está em consonância com os dados relativos às emoções associadas à escrita e às

perceções de autonomia, indicando que os alunos apreciaram a possibilidade de tomar decisões e de participar ativamente no processo de escrita.

No seu conjunto, estas respostas reforçam a interpretação de que o estudo criou um ambiente de aprendizagem positivo, envolvente e pedagogicamente significativo, no qual os alunos se sentiram respeitados, motivados e desafiados a desenvolver a sua competência de escrita.

Capítulo 4 Considerações Finais

4.1. Principais conclusões do estudo

Pode concluir-se que os objetivos definidos para o estudo foram atingidos. O primeiro, *conhecer as perceções e representações das práticas de escrita em Inglês dos alunos de uma escola no norte de Portugal*, foi alcançado através dos questionários e reflexões que evidenciaram uma visão inicial da escrita sobretudo como prática avaliativa e reprodutiva, mas que evoluiu para uma perceção mais ampla, centrada na aprendizagem e na expressão pessoal. O segundo objetivo, *desenvolver e avaliar uma intervenção didática para promover competências de escrita*, revelou-se cumprido com a implementação de atividades baseadas na escrita processual, na construção colaborativa de rubricas de avaliação e no uso crítico do ChatGPT, as quais conduziram a melhorias visíveis na organização textual, na variedade lexical, na coesão e na argumentação. Por fim, o terceiro objetivo, *desenvolver a autonomia e o pensamento crítico dos alunos*, foi igualmente atingido, como ficou patente nas práticas de coavaliação e autorreflexão, bem como na produção de textos que demonstraram maior consciência metacognitiva, capacidade de análise e problematização de temas sociais e literários.

As tarefas metaescriturais solicitadas revelaram não só a relação com a escrita por parte dos alunos, em aspetos atitudinais e emocionais, mas também no que diz respeito a elementos linguísticos mobilizados no processo de escrita e ainda reforço da autoavaliação e autorreflexão.

Tal como Carvalho et al. (2018), a abordagem da escrita neste estudo foi pensada para a motivação dos alunos e para a consciencialização necessária do seu próprio processo de escrita.

A intervenção revelou um impacto positivo tanto na motivação como no desempenho dos alunos. Do ponto de vista motivacional, observou-se maior envolvimento nas tarefas de escrita, com os alunos a demonstrarem entusiasmo em produzir textos mais complexos e a valorizarem a autoria das suas produções, reconhecendo satisfação em ver as suas ideias corrigidas sem perderem a originalidade. Também o recurso ao ChatGPT foi recebido de forma positiva, entendido como apoio à revisão e não como substituto do pensamento, o que reforçou a curiosidade e o interesse pela escrita. Paralelamente, a ligação estabelecida com obras literárias contribuiu para despertar o gosto pela leitura e pela exploração de temas sociais e culturais. No plano do desempenho, registaram-se melhorias linguísticas significativas, com maior diversidade vocabular, redução de erros ortográficos e sintáticos e uso mais variado de conectores, bem como uma evolução discursiva, marcada pela transição de textos narrativos e descritivos simples para textos argumentativos e comparativos mais

organizados. Para além disso, os alunos evidenciaram progressos no pensamento crítico, na problematização e na análise, assim como na criatividade, através da articulação de conceitos, da elaboração de propostas e da apresentação de soluções. Finalmente, a participação na construção de rubricas e nas práticas de autoavaliação potenciou maior autonomia, sentido crítico e consciência metacognitiva relativamente ao processo de escrita.

A intervenção teve igualmente um impacto significativo na prática docente. Em primeiro lugar, reforçou a consciência de que a escrita deve ser trabalhada como processo contínuo de planificação, textualização e revisão, e não apenas como produto final, o que levou à valorização de momentos de feedback, reescrita e reflexão metacognitiva. A experiência de envolver os alunos na construção de rubricas de avaliação mostrou a importância de práticas avaliativas mais participativas e formativas, que promovem a autonomia e o sentido de responsabilidade dos estudantes. Do mesmo modo, o uso do ChatGPT abriu novas possibilidades pedagógicas, ao evidenciar que as tecnologias digitais podem ser integradas de forma crítica e ética no ensino, potenciando a aprendizagem sem comprometer a autoria. Para além disso, a própria dinâmica da investigação-ação incentivou a reflexão sistemática sobre a prática, ajustando estratégias em função das necessidades reais das turmas. Este percurso evidenciou, assim, que o papel do docente não é apenas o de transmissor de conhecimento, mas também o de facilitador de aprendizagens ativas, colaborativas e críticas.

A análise dos textos produzidos ao longo da intervenção permitiu identificar uma evolução consistente e significativa na competência escrita dos alunos. Do ponto de vista linguístico, registou-se uma progressão clara de textos narrativos simples e descritivos, caracterizados por frases curtas, conectores limitados e vocabulário repetitivo, para produções mais complexas, com maior diversidade sintática, uso de marcadores discursivos variados e vocabulário temático mais preciso. Também a profundidade temática conheceu avanços relevantes, passando de relatos autobiográficos e experiências pessoais para a abordagem de questões sociais contemporâneas e a análise comparativa de obras literárias, evidenciando maior capacidade de contextualização e interpretação crítica. No plano discursivo, observou-se igualmente uma melhoria significativa da coerência e da coesão, que deixaram de depender sobretudo da ordem cronológica e de repetições lexicais, para se apoiarem em estruturas mais lógicas, articuladas e argumentativas. Estas mudanças revelam o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, nomeadamente o pensamento crítico, através da análise de causas e consequências e da avaliação de implicações sociais, e a criatividade, expressa na capacidade de articular conceitos, estabelecer relações entre ideias e propor soluções originais.

Por fim, as perceções recolhidas apontam para um aumento do entusiasmo e da motivação dos alunos relativamente à escrita e à leitura, mostrando que a escrita, quando trabalhada de forma sistemática, reflexiva e colaborativa, constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem ativa e significativa. Neste sentido, a intervenção confirma que a escrita não se limita à reprodução de saberes, mas constitui um processo de transformação do conhecimento e de desenvolvimento integral de competências linguísticas, cognitivas e socioeducativas.

Em síntese, pode afirmar-se que o objetivo central do estudo — *Compreender como melhorar o processo de escrita em língua inglesa* — foi cumprido. A investigação-ação conferiu um dinamismo especial ao estudo, permitindo ajustar práticas em função das necessidades da turma e consolidando o papel do docente enquanto facilitador de aprendizagens ativas e significativas. Assim, este trabalho confirma que a melhoria do processo de escrita em língua inglesa exige práticas pedagógicas reflexivas, colaborativas e inovadoras, capazes de articular desenvolvimento linguístico, cognitivo e motivacional.

4.2. Limitações da investigação

Apesar dos resultados alcançados, o presente estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. Uma primeira limitação decorre da própria natureza da investigação-ação, na qual a docente assume simultaneamente o papel de professora e investigadora, o que pode introduzir potenciais enviesamentos na recolha, análise e interpretação dos dados.

Por outro lado, importa considerar a possível reserva dos alunos na expressão de posicionamentos mais críticos, uma vez que a investigadora acumulava também o papel de professora da turma, o que poderá ter condicionado a espontaneidade de algumas respostas. Acresce ainda o facto de os questionários e as tarefas desenvolvidas serem identificados, circunstância que, embora tenha permitido um feedback mais personalizado, poderá igualmente ter influenciado a sinceridade das respostas dos alunos.

Por fim, outra limitação relaciona-se com o recurso ao ChatGPT, que foi explorado de forma inicial e não sistemática, não permitindo avaliar de forma aprofundada o seu impacto pedagógico. Acresce ainda o facto de não ter sido possível aferir o impacto da intervenção a longo prazo, uma vez que a análise incidiu sobretudo sobre os resultados imediatos.

4.3. Implicações para a prática pedagógica

Este estudo colocou em prática, por um lado, aumento do tempo que os alunos passam a escrever, para criar oportunidades de explicitação de opções de revisão e de reescrita. Há uma aposta oportuna em dispositivos de *colaboração* - entre alunos e entre alunos e professores e uma negociação de critérios de avaliação orientadores das práticas dos alunos e dos professores - pois os professores avaliam aquilo que ensinam e os alunos sabem o que está em causa nos percursos propostos (Carvalho et al., 2018, p. 148). Por outro lado, os resultados deste estudo apresentam implicações relevantes para a prática pedagógica e para a reflexão sobre a escrita em contexto escolar. Em primeiro lugar, confirmam a importância de trabalhar a escrita como processo, e não apenas como produto final, valorizando as etapas de planificação, textualização e revisão. Esta perspetiva implica a criação de momentos sistemáticos de reflexão, feedback e reescrita, capazes de promover uma aprendizagem mais consistente. A participação dos alunos na construção de rubricas de avaliação evidenciou-se igualmente fundamental, estimulando a autonomia, a consciência metacognitiva e o desenvolvimento do espírito crítico, o que reforça a necessidade de privilegiar práticas de avaliação formativa e colaborativa. Também a integração das tecnologias digitais, nomeadamente através do recurso ao ChatGPT, revelou potencial pedagógico quando enquadrada de forma crítica e ética, permitindo que os alunos reconhecessem a sua autoria e utilizassem a ferramenta como apoio e não como substituto do pensamento.

O facto de se tratar de um estudo de investigação-ação acrescenta ainda um valor particular, pois permitiu articular teoria e prática, experimentando estratégias em contexto real e refletindo sobre os seus efeitos. O caráter cíclico da investigação-ação (planear, agir, observar e refletir) possibilitou ajustar práticas em tempo real e promover inovação pedagógica, sempre com base em necessidades concretas das turmas. Além disso, valorizou a voz dos alunos, entendendo-os como agentes ativos da sua aprendizagem e participantes na construção do conhecimento e da avaliação. Deste modo, a intervenção assumiu um caráter transformador, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento profissional do docente e para o progresso linguístico, cognitivo e crítico dos alunos.

4.4. Recomendações para investigações futuras

Com base nos resultados obtidos, importa apontar algumas recomendações para futuras práticas e investigações. Em primeiro lugar, seria pertinente aprofundar o trabalho com a escrita como processo, alargando o tempo de intervenção e diversificando as tipologias textuais, de modo a consolidar as etapas de planificação, textualização e revisão. Torna-se igualmente relevante explorar

novas formas de avaliação formativa, promovendo momentos regulares de coavaliação e autoavaliação que reforcem a consciência metacognitiva dos alunos e o seu sentido de responsabilidade na aprendizagem. A integração de tecnologias digitais, nomeadamente ferramentas de inteligência artificial como o ChatGPT, deve continuar a ser explorada, mas sempre de forma crítica e ética, como apoio ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Recomenda-se também o reforço da interdisciplinaridade, articulando a escrita com diferentes áreas do currículo, de forma a fomentar a construção integrada do conhecimento. Futuras investigações poderiam ainda estender este modelo a outros contextos escolares e a diferentes níveis de ensino.

Finalmente, destaca-se a necessidade de apostar na formação contínua de professores, capacitando-os para integrarem metodologias de escrita processual, estratégias de avaliação formativa e o uso pedagógico das tecnologias emergentes.

Referências

Alarcão, I. (2001). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Editora.

Antunes, S., & Silva, A. C. (2016). Perceções dos alunos sobre a escrita: Escrever na escola e fora da escola. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. C. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro (Orgs.), *Atas do V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 45–53). CIEd / Universidade do Minho. https://doi.org/10.21814/rpe.14278

Bailin, S., & Siegel, H. (2003). Critical thinking. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181–192). Blackwell Publishing.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bereiter, C., & Scardamalia, M**.** (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de investigação*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Metodologias da Educação.

Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (Re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP*, *2*(1). EDUFU. https://hdl.handle.net/1822/21956

Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: Uma visão integradora. *Interacções*, *27*, 186–206. http://www.eses.pt/interaccoes

Carvalho, J. A. B., & Barbeiro, L. F. (2013). Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação, 18*(54), 609–632. https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300005

Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Calil, E., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2018). As vozes e perspetivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita. *Revista Portuguesa de Educação, 31*(2), 132–152. https://doi.org/10.21814/rpe.14278

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Didática Editora.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: 11.º ano – inglês – formação geral – continuação* [PDF]. Ministério da Educação e Ciência https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_ingles_f_geral_cont.pdf

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.

Ferrante, E. (2021). *As margens da escrita* (M. Periquito, Trad.). Relógio D'Água.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.ª ed.). Paz e Terra.

Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education: A framework for learner and teacher development*. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b11095

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico* (M. A. Vieira, Trad.). Edições Pedago. (Obra original publicada em 2005)

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Leogrande, C. (2014). Ira Shor. In T. D. Fallace & E. W. Ross (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries* (pp. 107–127). Information Age Publishing.

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments, 11*, Article 9. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (versão GPT-5) [Modelo de linguagem de grande escala]. https://chat.openai.com

Paiva, R. S., Costa, A. P., & Reis, L. P. (2025). ChatGPT como catalisador do pensamento crítico e criativo. *Práxis Educativa, 20*, 1–13. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24247.007

Paul, R., & Elder, L. (2021). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (4.ª ed.). Rowman & Littlefield.

Pereira, A., & Oliveira, I. (2020). Design-based research e investigação-ação: Dois olhares que se entrecruzam. *Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios, 2*, 336–350. https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.336-350

Ramos, J. P. P. (2006). *Escrita, construção e expressão do conhecimento: Uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.65009

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 778–803). Macmillan.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor & C. Pari (Eds.), *Critical literacy in action: Writing words, changing worlds* (pp. 1–30). Heinemann.

Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction, 91*, Article 101894. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894

Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Ablex Publishing Corporation.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Instituto de Educação e Psicologia.

Vieira, F. (Ed.). (2008). *Cadernos 2 – Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia (GT-PA)*. Universidade do Minho.

Vieira, F. (Ed.). (2008). *Cadernos 5 – Grupo de Trabalho – Pedagogia para a autonomia (GT-PA)*. Universidade do Minho.

Vieira, F., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices? In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 217–236). John Benjamins.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora* (Cadernos do CCAP, 1). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

Vieira, F. (2019). Condições e trajetos do desenho de projetos de investigação-ação no estágio da formação inicial de professores. *Estreia Dialógos: Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, 1*(1), 27–41.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem* (M. S. Pereira, Trad.; J. Bruner, Pról.). Relógio D'Água Editores.

ANEXOS

Anexo 1: Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento

ALZIRA MANUELA FERNANDES PEREIRA, portadora do cartão de cidadão n.º 111014409ZY8, emitido pela República Portuguesa, válido até 15/02/2028, estando inscrita no Mestrado em Didática e Supervisão, na Universidade do Minho, com o número de estudante 52099, no ano letivo 2024/2025, vem requerer a V.ª Ex.ª que autorize o trabalho de investigação- ***Escrita, autonomia e pensamento crítico na aula de Língua Inglesa-*** nas aulas de Inglês das turmas 11.º B1 e 11.º C1. O trabalho de investigação seguirá uma metodologia de investigação-ação e tem os seguintes objetivos: (1) Conhecer as perceções e representações das práticas de escrita em Inglês dos alunos de uma escola no norte de Portugal; (2) Desenvolver e avaliar uma intervenção didática para promover competências de escrita; (3) Caracterizar práticas de desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos.

Uma vez que o estudo se integra nas suas práticas letivas e visa a melhoria das competências de escrita e a promoção da autonomia dos alunos, não se antevê qualquer dano ou prejuízo para aqueles.

Mais se informa que as identidades da escola e dos alunos serão mantidas no anonimato e que o estudo só avançará após obtido o parecer favorável do Comité de Ética da Universidade.

Pede Deferimento,

A Docente,

Anexo 2: Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

EX.MO(A) ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO,

Eu, ALZIRA MANUELA FERNANDES PEREIRA, portadora do cartão de cidadão n.º 111014409ZY8, emitido pela República Portuguesa, válido até 15/02/2028, estando inscrita no Mestrado em Didática e Supervisão, na Universidade do Minho, com o número de estudante 52099, no ano letivo 2024/2025, vem requerer que autorize o trabalho de investigação - ***Escrita, autonomia e pensamento crítico na aula de Língua Inglesa*** - nas aulas de Inglês na turma onde o/a seu/sua educando/a se encontra inserido/a. O trabalho de investigação seguirá uma metodologia de investigação-ação e tem os seguintes objetivos: (1) Conhecer as perceções e representações das práticas de escrita em Inglês dos alunos de uma escola no norte de Portugal; (2) Desenvolver e avaliar uma intervenção didática para promover competências de escrita; (3) Caracterizar práticas de desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos.

Uma vez que o estudo se integra nas suas práticas letivas e visa a melhoria das competências de escrita e a promoção da autonomia dos alunos, não se antevê qualquer dano ou prejuízo para aqueles. O/A seu/sua educando/a será chamado/a a participar nas decisões pedagógicas em todos os momentos. Sendo esperado que participe nas atividades didáticas, tem a possibilidade de não participar nos momentos de recolha de dados, se não se sentir confortável.

Mais se informa que as identidades da escola e do/as estudantes serão mantidas no anonimato e que o estudo só avançará após obtido o parecer favorável do Comité de Ética da Universidade do Minho.

A docente,

Autorizo ☐

Não autorizo ☐

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Anexo 3: A minha Escrita!"

A MINHA ESCRITA!

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

A ESCRITA é transversal a todas as áreas disciplinares, não se circunscrevendo apenas à disciplina de Português. O modo primário da comunicação é o *Oral*, porque é aquele que se desenvolve intuitivamente. Contudo, na Escrita está inerente um estágio de aquisição formal que implica a integração em ambientes de aprendizagens formais como a escola. (Duarte, 2000).

Deste modo, irás trilhar um percurso de autoconhecimento/descoberta/aperfeiçoamento/ consciencialização da tua *ESCRITA* no sentido de te apoderares de dados do teu estado de maturidade/desenvolvimento/ aperfeiçoamento da tua escrita, enquanto processo formal e contextualizado.

Começa o teu percurso, respondendo genuinamente ao questionário que se segue. Não te esqueças que não há respostas ERRADAS, apenas importa a tua experiência.

1. **Como avalias o teu desempenho na Escrita em língua portuguesa? Explica.**

2. ***Como avalias o teu desempenho na Escrita em língua inglesa? Explica.***

Q1- "Escrita, autonomia e pensamento crítico na aula de Língua Inglesa", Alzira Pereira

3. ***Dos exemplos que se seguem, indica aqueles que, para ti, são momentos de Escrita.***
   a) Apontar informação no caderno diário. _____
   b) Fazer resumos dos temas das disciplinas para estudar. _____
   c) Escrever textos variados/ pessoais/ desabafos num diário/bloco/caderno. _____
   d) Escrever textos nos testes das disciplinas de Português, Inglês, História, Economia, entre outras. _____
   e) Outros _____

4. ***Quando te preparas para um exercício de Escrita em língua inglesa, quais são os recursos que utilizas? Explica.***

5. ***Os conceitos de Planificação, Textualização e Revisão textuais são-te familiares? Explica.***

6. **Gostas de *Escrever*? Explica.**

Q1- "Escrita, autonomia e pensamento crítico na aula de Língua Inglesa", Alzira Pereira

Anexo 4: *"My Writing Pathway!"*

You are going to start your WRITING PATHWAY!

Step 1

Choose one of the suggestions below.

1. _____



2. _____



Task 1- "Escrita, autonomia e pensamento crítico na aula de Língua Inglesa", Alzira Pereira

3. _____



Language Functions:

- I think the artist might be trying to say that...
- Perhaps the artist is trying to make the point that...
- Based on the fact that... I'd say that...

4. _____



5. _____



6. Your personal topic/choice _____

(Source: Students Book, Engaging 11, Porto Editora

Step 2

What's the subject of your option?

Step 3

Gather all the vocabulary (at least 40 words) and grammar structures you are going to need to plan your *Introduction*.

WARNING: you cannot use translation apps!😉

Task 1- "Escrita, autonomia e pensamento crítico na aula de Língua Inglesa", Alzira Pereira

Anexo 5: *"Written Production- Part II"*

WRITTEN PRODUCTION- PART II

Dear aluna 1,

As tuas reflexões sobre a tua ESCRITA mostraram um autoconhecimento muito apurado e uma perceção do processo de Escrita, no seu todo, muito pertinente.

As tuas afirmações vão ajudar-te a trilhar os próximos passos:

1. *"Na Escrita, a pior parte é começar os textos."*
2. *"Sinto dificuldade em organizar as minhas ideias e de traduzir o que penso."*
3. *Eu gosto de escrever (...), mas gosto muito de escrever sobre coisas que eu sinto e tenho experiência."*
4. *"Quando me preparo para um exercício de Escrita em língua inglesa, eu leio alguns textos do Manual para ter ideias e ver certas expressões que se adequam aos temas (...)."*
5. *Eu não gosto muito de escrever em contexto de avaliação, é diferente, tem demasiadas regras, e há um tema obrigatório, nem sequer é um tema que nós gostamos e ainda por cima, estamos a ser avaliados, o que eu odeio (...).*

Uma vez que já escolheste o teu tema (3), já recolheste o vocabulário e já selecionaste os conteúdos gramaticais (4) (*vide Task1*), vais começar a planificar as ideias do desenvolvimento livremente e *sem pressões* (5).

Anexo 6: "*It's Time to Revise!*"

A MINHA ESCRITA!

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

Now it's time to revise!

Como avalias a tua prestação/ sensações / enquadramento/ aprendizagens em todo este percurso de escrita?

Q2- "Escrita, autonomia e pensamento crítico na aula de Língua Inglesa", Alzira Pereira

Anexo 7: *"My Written Assessment Production Rubric"*

MY WRITTEN PRODUCTION ASSESSMENT RUBRIC

Ano Letivo: 2024/2025

Critérios	Descritores	Ponderação
Coerência/ Coesão	• Adaptação do texto à tipologia pretendida (argumentativo, opinião, blog, expositivo, email...). • Organização das ideias (a introdução, o desenvolvimento e a conclusão são coerentes). • Ligação entre frases/ utilização de conectores.	10% 10% 10%
Correção linguística	• Respeito pelas regras de ortografia e gramática. • Utilização de vocabulário variado, relacionado com o tema e estudado em aula.	20% 20%
Criatividade	• Ideias inovadoras em consonância com o tema.	15%
Pensamento Crítico	• Posicionamento acerca do tema. • Qualidade dos argumentos utilizados. • Originalidade.	5% 5% 5%

Anexo 8: *"Written Production with an Electronic Ally!"*

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

WRITTEN PRODUCTION WITH AN ELECTRONIC ALLY!

STEP 1

✓ Go through pages 108 till 146, analise them again and choose a topic which caught your attention. It can be from a text, picture, cartoon, quote, (...).

_____

STEP 2

✓ Organise the ideas you are going to share.

Introduction

Development

Conclusion

Q3- "Escrita, autonomia e pensamento crítico na aula de Língua Inglesa", Alzira Pereira

STEP 3

- ✓ Write your text.

STEP 4

- ✓ Ask ChatGPT to correct your text.
- ✓ Correct it.
- ✓ Read the suggestions given.
- ✓ Write down the suggestions from ChatGPT;
- ✓ Comment in class.

Q3- "Escrita, autonomia e pensamento crítico na aula de Língua Inglesa", Alzira Pereira