

Perception of Multimodal Portfolios as a Pedagogical Strategy for Learning Writing in a Digital Context

Perceção do portefólio multimodal como estratégia pedagógica na aprendizagem da escrita em contexto digital

Dina Baptista ^{1*} , Hawayla Pereira ², Isabela Toledo ²

¹ CLLC, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal

² ISCA, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

* **Corresponding Author:** dina@ua.pt

Citation: Baptista, D., Pereira, H., and Toledo, I. (2023). Perception of Multimodal Portfolios as a Pedagogical Strategy for Learning Writing in a Digital Context. *Journal of Technologies Information and Communication*, 3(1), 13972. <https://doi.org/10.55267/rtic/13972>

ARTICLE INFO

Received: 14 Oct 2023
Accepted: 03 Dec 2023

ABSTRACT

Active learning is increasingly recognized as a cornerstone of higher education's teaching-learning paradigm. In this context, educators serve as facilitators, empowering students to take the lead and assume co-responsibility for their learning. Among the array of active learning strategies available, the portfolio stands out as an instrument that not only aids in knowledge construction but also fosters the development of crucial skills like autonomy and creativity. Furthermore, it serves as an interactive and participatory learning approach that encourages self-assessment and reflection on the teaching-learning journey. Portfolios, through the continual (re)construction of knowledge and ongoing collaborative engagement between students and educators, promote self-regulated learning by progressively fostering students' awareness of their learning process. This study reflects on the pedagogical application of individual portfolios, aiming to explore their role in enhancing writing skills within a digital context and nurturing cross-disciplinary skills highly valued by employers. Specifically, it delves into students' perceptions of the portfolio construction process within the Internet Writing course, a segment of the Master's degree program in Marketing and Digital Communication at the University of Aveiro (Portugal). After a brief examination of active learning strategies, with a specific emphasis on portfolios as tools for self-reflection and learning, the study analyzes questionnaire survey results utilizing SPSS software. The survey was administered to students enrolled in the course to assess the effectiveness of the applied teaching strategy. Lastly, based on the findings, this work identifies potential limitations and suggests strategies for improvement in future implementations.

Keywords: Multimodal portfolio, Active learning, Writing, Internet, Teaching strategy

Resumo: A aprendizagem ativa é cada vez mais um dos pilares fundamentais do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Nesta, o professor atua como um facilitador do processo de aprendizagem do qual o estudante passa a ser protagonista e corresponsável pela sua própria aprendizagem. Das várias estratégias possíveis da aprendizagem ativa, o portefólio assume-se, por um lado, como instrumento facilitador da construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências fundamentais, como a autonomia ou a criatividade e, por outro lado, como estratégia de aprendizagem ativa e participativa, que favorece a autoavaliação e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Através de um processo de (re)construção do conhecimento, que exige um trabalho reflexivo contínuo de interação entre docente e discente, o recurso ao portefólio também privilegia a autorregulação da aprendizagem, através de uma tomada de consciência gradual da aprendizagem por parte do estudante. Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a estratégia pedagógica do portefólio individual, no sentido de compreender de que forma é que este favorece a aprendizagem da escrita em contexto digital o desenvolvimento de competências transversais, cada vez mais valorizadas pelas entidades empregadoras. Pretende-se analisar a perceção dos estudantes a respeito do processo de construção do portefólio, na unidade curricular de Escrita para Internet, integrada no mestrado em Marketing e Comunicação digital, ministrada na Universidade de Aveiro (Portugal). Depois de uma breve reflexão sobre estratégias de aprendizagem ativa, com particular enfoque no portefólio como estratégia focada na autorreflexão e no processo de aprendizagem, analisam-se os resultados de um inquérito por questionário, através do *Software SPSS*, aplicado aos estudantes da unidade curricular em análise, para avaliar a estratégia pedagógica aplicada. Por fim, tendo por base os resultados obtidos identificam-se potenciais constrangimentos e estratégias de melhoria para trabalhos futuros.

Palavras-chave: Portefólio Multimodal, Aprendizagem ativa, Escrita, Internet, Estratégica didática.

INTRODUÇÃO

O ensino magistral tem vindo a ser, nas últimas décadas, desafiado pelas teorias de aprendizagem ativa. O termo “aprendizagem ativa” engloba um conjunto de abordagens que pretendem envolver os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, partindo de atividades/experiências que favoreçam o envolvimento do estudante e que lhe permitam compreender o “porquê” e o “para quê” de determinada aprendizagem [1].

De acordo com um estudo de Prince e Felder [2], que analisaram 225 artigos que investigaram o impacto de diferentes metodologias ativas no desempenho dos alunos e na satisfação com o curso frequentado, concluiu-se que metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning - PBL); o Estudo de Caso (Case Study) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learning - PBL) tendem a aumentar a retenção de conhecimento e as capacidades dos estudantes para aplicarem esse mesmo conhecimento em situações reais. Outro estudo publicado em 2014 na *Proceedings of the National Academy of Sciences* [3], que comparou o desempenho dos alunos em cursos superiores na área das ciências, tecnologia, engenharia e matemática submetidos a aulas em forma de palestras tradicionais e a estratégias de aprendizagem ativa, em média, o desempenho dos alunos aumentou na aprendizagem ativa e as notas médias dos exames melhoraram cerca de 6% nas sessões de aprendizagem ativa. Segundo o mesmo estudo, os alunos que frequentavam aulas tradicionais tinham 1,5 vezes mais probabilidade de reprovação do que os alunos que tinham aulas assentes na aprendizagem ativa. Os resultados desta pesquisa, que reuniu os resultados de 225 estudos, concluíram que a aprendizagem ativa favorece o desempenho dos estudantes, registando-se maiores efeitos em turmas pequenas ($n \leq 50$ [DB2]). Além disso, a melhoria do ambiente educacional, um maior envolvimento dos estudantes, uma maior satisfação com o curso frequentado, um maior interesse no conteúdo e uma maior interação com os colegas e com os docentes são algumas das vantagens identificadas comumente pelos estudos sobre metodologias ativas [4].

Os métodos de ensino para a aprendizagem ativa são diversificados, e as estratégias pedagógicas podendo ter uma dimensão mais lúdica (jogos), mais prática (exercícios de aplicação), de análise de casos concretos ou de discussões em grupo, dependendo da natureza da disciplina em causa, dos objetivos subjacentes e da própria personalidade do(s) aluno(s) [5]. É possível distinguir diversas estratégias: estratégias assentes na aprendizagem baseada em Problemas, Projetos, Serviços, Equipas ou ainda em atividades de investigação, estudos de caso ou

até de gamificação; estratégias que partem de um conhecimento prévio adquirido pelo estudante, num contexto de aprendizagem autónoma, quase sempre fora do contexto da sala de aula, para uma análise ou discussão conjunta; e estratégias mais focadas na autorreflexão e no processo de aprendizagem, entre as quais se inclui o Portefólio, que, mais do que uma estratégia, é um instrumento de aprendizagem construído pelo próprio estudante e que reúne um conjunto de trabalhos realizados por si, como evidência das suas aprendizagens [6]. Esta estratégia, que é ao mesmo tempo um instrumento de trabalho, permite o exercício de criar, registar, compilar, analisar criticamente o seu trabalho e selecionar o que é mais relevante [7], no sentido de “ilustrar os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios.” [8].

Apesar dos estudos e da consciencialização das vantagens da implementação de metodologias ativas, destacando-se a autonomia como comum a todas as estratégias, a implementação da aprendizagem ativa pode enfrentar alguns desafios, como a própria resistência dos estudantes e dos professores, ainda muito acostumados à utilização da metodologia tradicional e sem tempo suficiente para a implementação de estratégias que exigem muito tempo de preparação, ao contrário do formato tradicional magistral, centrado na exposição teórica, facilmente replicável ano após ano [5].

Conscientes das dificuldades, mas certos de que o traço individual da nova geração de estudantes, cada vez mais tecnológica e pouco recetiva a modelos de ensino unilaterais, neste artigo pretende-se dar a conhecer a estratégia pedagógica implementada na Unidade Curricular (UC) de Escrita para a Internet, integrada no Mestrado em Marketing e Comunicação Digital, ministrada no Instituto Superior de Contabilidade e Administração (ISCA) da Universidade de Aveiro (Portugal), assente na construção de um portefólio, preferencialmente multimodal. A implementação desta estratégia pedagógica na unidade curricular de Escrita para a Internet afigurou-se como uma das estratégias de aprendizagem ativa mais adequadas tendo em conta dois fatores: i. a natureza da unidade curricular, assente numa metodologia prática de “aprender a escrever, escrevendo”, cujas produções se integram num projeto agregador multidisciplinar, realizado em parceria com outras unidades curriculares a decorrer em simultâneo, aproveitando as sinergias e complementaridade dos temas trabalhados; ii. o conceito de Portefólio Europeu das Línguas (PEL), apresentado pela primeira vez, em 1991, pelo Conselho da Europa e cuja versão final surge em 2001 [9], que se assume como um instrumento que reflete as experiências de aprendizagens e que apoia a aprendizagem das línguas dentro e fora do sistema escolar, no sentido de ajudar o empregador a avaliar as competências linguísticas do trabalhador. Além disso, a opção pela elaboração do portefólio, enquanto parâmetro de avaliação, resultou de uma escolha consentida pelos estudantes, tendo sido adotado de livre vontade pelos estudantes em substituição da realização de um exame escrito global, no final do semestre. Neste sentido, o portefólio foi mutuamente assumido como a estratégia mais favorável à promoção de um maior envolvimento do estudante no processo de ensino aprendizagem e da reflexão sobre esse mesmo processo, dado que este motiva a procura de novas formas de aprendizagem, porque o estudante observa as suas produções e testa as suas potencialidades, enquanto desenvolve a capacidade de resolver problemas, através da avaliação das suas dificuldades e limitações, favorecendo, por isso, a avaliação reflexiva [7]. Contudo, trata-se de uma estratégia que exige a orientação e o acompanhamento do docente. Por isso, foram disponibilizados diferentes canais de comunicação (síncronos e assíncronos) para favorecer a interação constante entre docente-estudante.

Neste artigo pretende-se analisar a perceção dos 25 estudantes inscritos na unidade curricular de Escrita para a Internet, a respeito do processo de construção desse mesmo portefólio. O objetivo principal é compreender de que forma a criação de um portefólio multimodal pode ajudar a melhorar as competências linguísticas dos estudantes em contexto digital, assim como desenvolver competências transversais cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho e na web, como a autonomia e o pensamento crítico. Além disso, a opção voluntária pela realização de um trabalho contínuo e trabalhoso, que exige uma contínua autoavaliação e autorreflexão, como alternativa à realização de um teste teórico no final do semestre, pretende também contribuir para a reflexão que deve ser feita relativamente às práticas pedagógicas que melhor favorecem o desenvolvimento das competências de literacia e das competências digitais, conforme definidas no “Quadro de referência europeu das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”, pela Comissão Europeia, em 2018.

A análise da perceção dos estudantes é feita a partir da aplicação de um inquérito por questionário, aplicado no final do semestre, a partir do qual se pretende também identificar potenciais constrangimentos e estratégias de melhoria para trabalhos futuros.

METODOLOGIA E OBJETIVOS

O estudo centra-se no desenvolvimento de uma estratégia de aprendizagem, que consistiu na criação de portefólios de trabalhos individuais, na unidade curricular de Escrita para a Internet, integrada no Mestrado em Marketing e Comunicação Digital, ministrada no ISCA da Universidade de Aveiro, em 2022. Neste trabalho pretende-se apresentar a estratégia pedagógica assente na construção de um portefólio de trabalhos e analisar-se a perceção dos 25 estudantes inscritos a respeito do processo de construção desse mesmo portefólio. A recolha dos dados foi feita através de um inquérito por questionário, anónimo, no Google forms, com 10 questões, divididas em 4 secções, no final do semestre, imediatamente após a conclusão do portefólio, e depois da realização de um teste-piloto a 4 estudantes.

Tendo em conta que os dados recolhidos no questionário são de natureza mista - quantitativa e qualitativa -, procedeu-se a uma análise estatística descritiva, com recurso ao Microsoft Excel e ao SPSS, e a uma análise de conteúdo dos portefólios criados pelos estudantes. Em termos de metodologia de trabalho, a estratégia implementada foi dividida em três momentos, conforme se passa a apresentar.

Construção e acompanhamento do portefólio

A construção do portefólio de trabalhos e respetiva apresentação e defesa oral, no âmbito da unidade curricular de Escrita para a Internet, tratou-se de uma estratégia opcional, dado que o estudante poderia escolher este parâmetro de avaliação ou a realização de um exame escrito (teórico-prático) de avaliação. A percentagem atribuída a este parâmetro seria a mesma, 30%, a data de submissão do trabalho e respetiva apresentação também seriam as mesmas, semana de avaliações, no final do semestre. Todos os estudantes, 25 no total, optaram pela construção do portefólio. Neste sentido, na primeira semana de aulas, foi disponibilizado um guião para elaboração do portefólio, relativamente à construção do mesmo e aos trabalhos a incluir:

Construção: livre e criativo (sugere-se uma apresentação em formato multimodal ou PPT com inclusão de vídeo de apresentação, no entanto, o estudante tem a liberdade de apresentar o trabalho no modelo que considerar mais adequado). A natureza tecnológica e digital da formação em que se integra a unidade curricular exige o recurso a ferramentas que favorecem o desenvolvimento de competências comunicativas em ambiente digital. Neste sentido, embora o formato e modelo de construção do portefólio fosse livre, incentivou-se a construção dos portefólios através de ferramentas tecnológicas. A utilização destas ferramentas seria o mais adequado à natureza de um mestrado na área do digital, mas também permitiria desenvolver a competência digital dos estudantes, que é considerada crucial, por exemplo, pelo Fórum Económico Mundial e pela Iniciativa Nacional de Competências Digitais e.2030 - Portugal INCoDe.2030.

Trabalhos a incluir: deve incluir todos os enunciados escritos produzidos em contexto de aula e extra-aula, inclusive evidências do processo de escrita e reescrita “do rascunho ao trabalho final”, acompanhado de reflexões críticas que permitam avaliar as aprendizagens, as competências, as dificuldades e as limitações. No final, sugere-se uma reflexão geral sobre a pertinência deste tipo de parâmetros de avaliação no contexto da aprendizagem, da UC e do curso.

Para monitorizar o acompanhamento dos portefólios, foi criado um mural digital, com recurso à ferramenta padlet.pt, devendo cada estudante criar um espaço, que permitisse o acompanhamento do trabalho que ia desenvolvendo. Dadas as funcionalidades desta ferramenta, que permite comentários (escritos, áudio e visuais), assim como a partilha de links e documentos, este foi identificado como o canal de comunicação privilegiado. Paralelamente foram definidos outros canais de comunicação: o Microsoft teams ou o Zoom, o email institucional e o WhatsApp.

O formato do portefólio seria livre, incentivando-se, no entanto, a optarem por um modelo que fosse o mais multimodal possível, para poderem aplicar conhecimentos adquiridos também noutras unidades curriculares.

Avaliação da estratégia pedagógica

De modo a obter a perceção dos estudantes relativamente à construção do portefólio, enquanto estratégia de aprendizagem ativa, foi aplicado um inquérito por questionário, com recurso ao Google Forms, aos 25 estudantes inscritos na Unidade Curricular de Escrita para a Internet. O questionário foi preenchido de forma anónima, e é

composto por 10 questões, dividido em 4 secções:

- Na **1.^a secção**: pretende-se identificar o estatuto dos estudantes (estudantes ou trabalhadores-estudantes) e compreender se estes consideram, ou não, a construção do portefólio uma estratégia pedagógica eficaz (1 questão dicotómica (Sim/Não); 1 questão de escolha múltipla (para justificar a escolha do Sim) e 1 questão de resposta aberta (para justificar o Não));
- Na **2.^a secção**: identificaram-se as competências transversais mais desenvolvidas, a partir da construção do portefólio (1 questão de escolha-múltipla e 1 questão (opcional) de resposta aberta para identificar outras competências);
- Na **3.^a sessão**: pretende-se perceber sobre a estratégia da construção do portefólio enquanto parâmetro de avaliação, integrada na UC de escrita para a Internet, avaliando-se o envolvimento dos estudantes e a percentagem atribuída (1 questão do tipo Escala de Likert e 1 questão fechada) e os canais de comunicação mais usados para interagir com a docente (1 questão fechada);
- Na **4.^a secção**: identificação dos constrangimentos e potencialidades da estratégia pedagógica aplicada na unidade curricular (1 questão aberta).

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A avaliação da estratégia de construção do portefólio começou com a identificação do estatuto dos estudantes, no sentido de se compreender se o seu estatuto poderia influenciar a percepção da eficácia da estratégia. Dos 25 respondentes, 8 (32%) trabalhadores-estudantes e 17 (68%) estudantes, apenas 1 estudante (4%) não considerou o portefólio uma estratégia de aprendizagem ativa eficaz.

Razões justificativas da eficácia da estratégia de aprendizagem ativa

O único respondente que discordou da eficácia do portefólio justificou, através de uma questão de resposta aberta, que a construção do portefólio exigiu um trabalho contínuo, pelo que, na sua opinião, foi difícil conciliar esta tarefa com o volume de trabalho nas outras unidades curriculares. A constatação da dificuldade de conciliar a carga de trabalhos nas diferentes unidades curriculares constituiu um constrangimento identificado, também na questão aberta final, por outros estudantes. O que é compreensível, dado que se trata de uma mudança de mindset relativamente ao padrão tradicional de ensino, não só para os professores, mas também para os estudantes, ainda muito habituados a uma aprendizagem passiva e assente na memorização teórica. Segundo Freire [10], o compromisso com o processo de aprendizagem é exigente e implica ação e reflexão. Contudo este compromisso deve ser contínuo e sistemático. Se não o for, o estudante tenderá a percecioná-lo como um mero trabalho final de semestre. E, neste sentido, é compreensível que o volume de enunciados e de tarefas a incluir no portefólio lhes pareça hercúleo. Uma hipótese para a identificação de sobrecarga de trabalhos por parte dos estudantes pode ser por estes percecionarem o portefólio como mais um trabalho final, que pode ser feito no final do ano [11]. E o facto de ter sido definida apenas uma data para a entrega do trabalho final poderá ter propiciado esta percepção dos estudantes. Isto leva a concluir que, embora os estudiosos apontem responsabilidades ao modelo tradicional de ensino aprendizagem, que ainda continua a ter dificuldades em responder às necessidades de uma geração cada vez mais tecnológica na verdade, ainda há desafios a superar e também alguma resistência por parte dos próprios estudantes a metodologias mais ativas.

Contudo, o facto de 96% dos estudantes (=n.24) terem respondido “Sim” parece ser indicador de que a escolha da construção do portefólio como estratégia pedagógica terá sido uma mais-valia. No sentido de se compreender as razões motivadoras desta resposta afirmativa, foi solicitado aos respondentes que indicassem, através de uma questão de escolha múltipla, as razões (possibilidade de optar por mais do que uma razão) que, na sua opinião, justifica a eficácia da estratégia pedagógica de construção do portefólio como aprendizagem ativa (**Figura 1**).

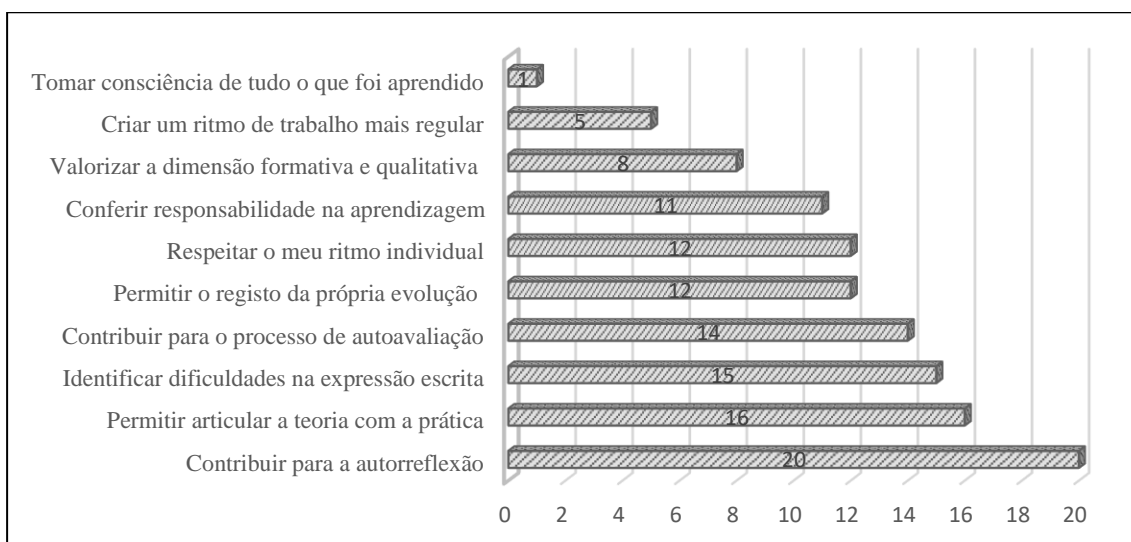


Figura 1. Razões pelas quais acredita na eficácia do portefólio

A maioria dos respondentes identificou o facto de a realização do portefólio ter contribuído para o processo de autorreflexão (83,9% =n.20), seguindo-se o facto de esta estratégia ter permitido articular a teoria com a prática (66,7% =n.16), o que corrobora a perspetiva de autores como Vieira e Sordi [7] que consideram que o portefólio favorece uma “aprendizagem reflexiva”. De acordo com a orientações dadas pela docente, no guião de construção do portefólio, todos os enunciados escritos produzidos pelos estudantes deveriam ser devidamente acompanhados do processo de construção, designado de “do rascunho ao trabalho final”, e seguidos de uma reflexão crítica, que permitisse avaliar as aprendizagens, as competências, as dificuldades e as limitações. Pretendia-se precisamente que o estudante não se limitasse a fazer uma mera compilação de trabalhos realizados, mas que tomasse consciência, por meio da autorreflexão e da autoavaliação constante de todo o processo de redação. Tratando-se de uma unidade curricular na área da expressão escrita em língua portuguesa, um dos objetivos da estratégia pedagógica seria também promover o desenvolvimento de competências linguísticas, através de um processo de escrita ativa, na qual o estudante deve tomar consciência do processo de construção do texto, desde o rascunho até ao enunciado final. Concordando com Costa, et al. [12] quando afirmam que “(...) a escrita é uma competência que não surge naturalmente, mas que é fruto da aprendizagem”, (...) que beneficia da experiência e do treino”, o facto de 62,5% (=n.15) dos respondentes ter assumido que esta estratégia contribuiu para a tomada de consciência das suas dificuldades ao nível da expressão escrita (62,5%=n.15), parece ter validado a opção pela escolha desta estratégia de aprendizagem ativa para o desenvolvimento de competências de expressão escrita. Além disso os resultados obtidos nesta questão também contribuem para cumprir o propósito definido pelo Conselho da Europa [9], que sugere o uso do Portefólio na aprendizagem das línguas como forma de ajudar o empregador a avaliar as competências linguísticas do futuro colaborador. Tratando-se de uma estratégia implementada no âmbito de um mestrado, que integra um estágio curricular no 2.º ano, o portefólio construído pelos estudantes pode precisamente constituir um elemento curricular a considerar pelas empresas acolhedoras do estágio. E neste sentido, o portefólio cumpre um duplo objetivo: instrumento de aprendizagem académica e evidência das competências técnicas, ao nível da escrita de conteúdos digitais, no contexto do marketing e da comunicação digital.

Em conformidade com os estudos sobre estratégias de aprendizagem ativa e particularmente sobre o portefólio, enquanto estratégia focada na autorreflexão e no processo de aprendizagem [7], constata-se que mais de metade dos respondentes consideraram que a construção do portefólio contribuiu para um processo de autoavaliação (58,3% =n.14) e metade (50%= n.12) indicou o facto de esta estratégia respeitar o seu ritmo individual e de favorecer o registo/evidência da própria evolução do processo de aprendizagem. Menos escolhidas, embora com expressividade, foram as razões que remetem para a responsabilidade no processo de aprendizagem (45,8% = n.11), a avaliação mais focada na avaliação formativa e qualitativa do que quantitativa (33%=n.8) e a promoção de um ritmo de trabalho mais regular (20,8%=n.5). Relativamente a esta última razão, compreende-se que tenha sido a menos escolhida, uma vez que, na identificação dos constrangimentos, alguns estudantes tenham identificado o facto de terem tido dificuldade na conciliação da elaboração deste portefólio com as tarefas das restantes unidades curriculares. Isto significa que não terão feito um trabalho sistemático e regular ao longo do semestre. Reconhecem, no entanto, que se o tivessem feito, teriam obtido melhores

resultados. Entende-se que estes resultados possam contribuir para a própria consciencialização dos estudantes de que um portefólio não pode ser entendido e construído da mesma forma que um trabalho final, cuja procrastinação constante resulta na elaboração de algo, muitas vezes feito na véspera da entrega.

A razão menos escolhida foi o facto de esta estratégia ter possibilitado a tomada de consciência de tudo o que foi aprendido em retrospectiva na UC (4,2% = n.1). Muito embora pareça haver alguma contradição entre esta falta de consciencialização retrospectiva (identificada apenas por 1 respondente) e o facto de a maioria ter justificado a eficácia do portefólio com o contributo dado ao processo de autorreflexão (identificada por 20 respondentes em 25), através da análise de conteúdo dos portefólios, constata-se que a parte menos bem conseguida dos trabalhos fora precisamente a capacidade de elaboração de uma reflexão final, agregadora de todo o processo de construção do portefólio. Os estudantes foram apresentando reflexões parciais referentes aos diferentes enunciados criados, evidenciando as dificuldades encontradas e as competências linguísticas e comunicativas alcançadas, mas, no final, foi difícil olhar em retrospectiva para todo o processo de construção e fazer uma avaliação global e menos focada nas tarefas individuais. Parece-nos que esta dificuldade advém mais uma vez do facto de o trabalho não ter sido entendido como uma tarefa de aprendizagem contínua, mas como um conjunto de trabalhos individuais, em muito similares aos parâmetros de avaliação individuais que integram a avaliação discreta (subdividida em 2 a 4 momentos) ou a avaliação contínua (constituída por vários momentos de avaliação individuais).

Competências transversais desenvolvidas a partir da construção do portefólio

Na segunda secção do questionário, pretendeu-se aferir sobre a perceção dos estudantes relativamente à avaliação do portefólio, enquanto instrumento favorável ao desenvolvimento de algumas competências transversais, consideradas fundamentais no contexto formativo e sobretudo adequadas às necessidades do mercado de trabalho e dos os empregadores até 2025, conforme evidenciado no “Future of Jobs Report 2020”, publicado pelo Fórum Económico Mundial (FEM), nomeadamente, a aprendizagem ativa, a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade.

Inquiridos, através de uma questão de escala de avaliação likert (sendo 1 “discordo totalmente”, e 5 “não consigo avaliar”), sobre as competências mais desenvolvidas, a partir da construção do portefólio, a maioria dos estudantes e dos trabalhadores-estudantes (68% = n.17; 25 respondentes) identificou a capacidade de criatividade como a competência com a qual mais “concordavam totalmente” (nível 4) ter desenvolvido, seguida das competências de comunicação, identificada por 64% dos respondentes (= n.16; 25), conforme evidenciado na **Figura 2**.

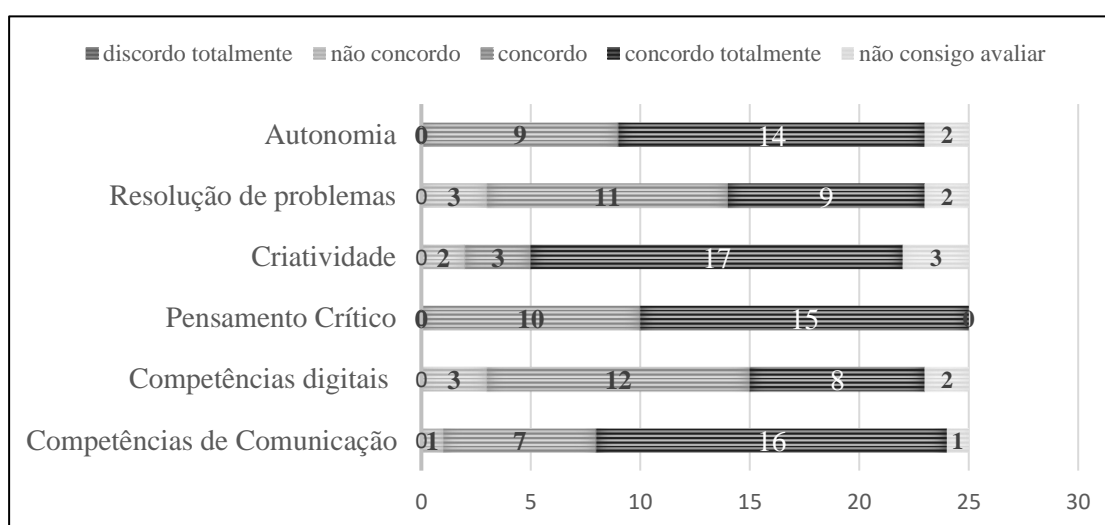


Figura 2. Grau de concordância com o desenvolvimento de competências transversais

O reconhecimento da criatividade e das competências comunicativas voltam a ser identificadas pelos estudantes na última questão do questionário (questão optativa), como fator positivo e valorativo do portefólio: a criatividade identificada em 7 respostas (em 17 respondentes) e as competências comunicativas em 2 respostas

(em 17 respondentes). Estes dados permitem concluir que os estudantes conseguiram cumprir dois dos objetivos definidos no guião do portefólio, que lhes exigia que o trabalho desenvolvido fosse original e criativo, e no qual fossem usadas competências comunicativas multimodais, uma das características fundamentais da era digital, em que as informações são transmitidas através de diferentes meios e plataformas, exigindo a produção de conteúdo em múltiplos formatos, que consigam captar a atenção do leitor e o cativo. A competência comunicativa multimodal é uma habilidade essencial para os indivíduos que desejam comunicar com eficácia em diferentes contextos digitais e o formato escolhido pelos estudantes para a realização do portefólio evidencia precisamente o uso dessa competência. Dos 25 estudantes, 20 realizaram o portefólio no formato de vídeo ou complementaram a apresentação em PowerPoint com um vídeo explicativo das tarefas desenvolvidas; 3 criaram o portefólio com recurso ao Wix, uma plataforma online de criação e edição de sites, na qual incluíram um Pitch de apresentação e de reflexão sobre o trabalho desenvolvido; e 2 estudantes recorreram à ferramenta Canva de design gráfico online, tendo optado por incluir apenas áudio, na reflexão final.

Outras competências que também foram destacadas pelos estudantes foram o pensamento crítico (25 estudantes = 10 “concordam” e 15 “concordam totalmente”), a autocorreção (22 estudantes = 7 “concordam” e 15 “concordam totalmente”) e a autonomia (23 estudantes = 9 “concordam” e 14 “concordam totalmente”). Esta relação intrínseca entre o pensamento crítico e a autonomia compreende-se dado que o estímulo da reflexão e da consciencialização, referido por Margot Phaneuf (2005, citado por Moura, 2021), como o questionamento socrático, não só orientam a pessoa para uma reflexão aprofundada que a levam a responder às suas próprias dúvidas e a conduzem em direção à autonomia. Neste sentido, também se compreende que 20 estudantes (11 “concordam” e 9 “concordam totalmente”) tenham identificado a Resolução de problemas como competência desenvolvida. No contexto da Escrita para a Internet, a resolução de problemas relaciona-se com a necessidade de criação de conteúdos que respondam às necessidades dos clientes, que cumpram os objetivos estratégicos da empresa/marca e da comunicação e simultaneamente consigam estar otimizados para Search Engine Optimization (SEO) no sentido de poderem obter bons resultados orgânicos nos motores de pesquisa.

Por fim, como competências menos valorizada pelos estudantes, destacam-se as competências digitais (3 “não concordam”; 12 “concordam”, 8 “concordam totalmente” e 2 “não conseguem avaliar”). O que de alguma forma se compreende, dado que a estratégia do portefólio não é, de facto, a mais indicada para estimular a resolução de problemas, como o seria, por exemplo, a Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas. Relativamente ao desenvolvimento das competências digitais, apesar de a maioria ter usado competências digitais na construção do portefólio, conforme se evidencia pelo formato escolhido, e referido anteriormente, na verdade, essas competências já tinham sido adquiridas no contexto de outras unidades curriculares anteriores, seja durante a frequência da licenciatura ou durante o primeiro semestre do mestrado. E esta poderá ser uma razão justificativa para que os estudantes não a tenham destacado. Contudo, tendo em conta o formato multimodal dos portefólios apresentados, conforme descrito anteriormente, considera-se que, embora pudessem não ter sido valorizadas, talvez pela familiaridade com que as usem diariamente, foram usados conforme se previa, dada a integração da UC num mestrado com forte componente digital.

Por fim, a partir de uma questão aberta, na qual os estudantes poderiam indicar o desenvolvimento de outras competências, além das indicadas anteriormente, dois estudantes identificaram o desenvolvimento da capacidade de argumentação e a autoconfiança, assim como a motivação para aplicar os conhecimentos adquiridos na licenciatura.

Perceção do portefólio enquanto parâmetro de avaliação

Considerando o grau de envolvimento na realização do portefólio, de acordo com uma questão de escala de avaliação likert (sendo o 1 “nada envolvido” e o 5 “extremamente envolvido”), quando questionados os respondentes sobre o seu grau de envolvimento na realização do portefólio, 8% (=n.2) reconheceram estar “envolvidos”; 52% (=n.13) “muito envolvidos” e 40% (=n.10) “extremamente envolvidos”. Quando se analisa o grau de envolvimento, tendo em conta o estatuto dos estudantes, verifica-se que os respondentes mais comprometidos com o seu trabalho são os estudantes sem estatuto de trabalhadores-estudantes: 32% reconheceram estar “muito envolvidos” e 28% “extremamente envolvidos”, num total de 60%. Relativamente aos 8 estudantes com estatuto de trabalhadores-estudantes, 20% reconheceram estar “muito envolvido” e apenas 12% “extremamente envolvido”. Segundo Lourenço, Mendes e Rodrigues [13], estes resultados podem-se justificar pelo facto de os estudantes que trabalham terem preferência pela realização de testes e exames escritos

como método de avaliação. Enquanto parâmetro de avaliação da UC de Escrita para a Internet, a realização do portefólio faz parte de uma avaliação discreta, que exige a presença em aula e a realização de tarefas em contexto de sala de aula, o que muitas vezes é incompatível com o horário de trabalho destes estudantes, que, por isso, têm mais dificuldade na elaboração de um trabalho contínuo.

De seguida, analisou-se comparativamente o grau de envolvimento dos estudantes e a sua concordância relativa à percentagem de avaliação atribuída ao portefólio (30% da classificação final), e constatou-se que a maioria dos estudantes e trabalhadores-estudantes concordou com a percentagem: dos 92% que tinham indicado estar “muito envolvidos” e “extremamente envolvidos”, na realização do portefólio, 72% concordaram com a classificação atribuída, assim como os 8% que tinham indicado estar “envolvidos”. Apenas 4% (=n.1) dos inquiridos que avaliaram o seu envolvimento com 5 (“extremamente envolvido”) não concordam com a percentagem atribuída a este parâmetro de avaliação, considerando que deveria valer mais; e 4% (=n.1) dos que tinham avaliado o portefólio com 4 (“muito envolvido”) consideraram que deveria valer menos.

Quando associado o estatuto dos respondentes aos dados analisados anteriormente, constata-se que a maior parte dos respondentes que concordam com a percentagem atribuída são estudantes (60% = n.15). Os trabalhadores-estudantes são os que apresentaram maior discordância em relação à percentagem atribuída (12% =n. 3), considerando que o portefólio deveria ter uma percentagem maior. Esta diferença de perceção relativamente ao parâmetro de avaliação parece ser compreensível, dado que a realização de um portefólio é um trabalho moroso, que requer um processo contínuo de construção e de análise crítica [7], que deve ser devidamente acompanhada pelo docente. Isto significa que este trabalho de acompanhamento tem de ser feito fora do contexto da sala de aula e, por conseguinte, exige o agendamento de momentos de trabalho, se possível síncronos, o que nem sempre é possível para estudantes que conciliam os estudos com o trabalho. Assim se compreende também que, no caso dos trabalhadores-estudantes, a interação com a docente tenha sido feita maioritariamente via email institucional, tendo em conta a dificuldade de compatibilidade de horários. Contudo, esta forma de comunicação assíncrona não será, de facto, a mais indicada para a monitorização contínua de um trabalho que não se deve reduzir à simples compilação de trabalhos. Isto significa que, para estes estudantes, a elaboração do portefólio terá exigido um maior esforço individual, pelo que entendem que este esforço deveria ter sido mais recompensado.

Por fim, ainda nesta secção três, pretendeu-se identificar, através de uma questão de escolha múltipla, qual o canal de comunicação mais usado pelos estudantes para interagirem com a docente, tendo em conta os canais estipulados no início do semestre. A partir da análise dos dados constata-se que o email institucional foi o canal de comunicação privilegiado por todos os estudantes, independentemente do seu estatuto. Este foi o canal usado por 56% (=n.14) dos respondentes, seguido do Padlet, apontado por 36% (=9). Apesar de todos os grupos terem um espaço próprio no Padlet da unidade curricular, e de esta ferramenta permitir uma interação mais direta do que o email, na verdade, não deixa de ser também uma comunicação assíncrona pelo que não deveria ter sido dos canais mais usados.

Relativamente a canais que promovem uma comunicação mais síncrona, os dados ficam aquém do que inicialmente seria expectável e do que se considera ser mais adequado a uma estratégia de aprendizagem ativa, que deve envolver uma interação constante com o docente: 20 % (=n.5) indicaram ter recorrido ao Microsoft Teams, usado para reuniões síncronas online; 8% (= n.2) usaram o Google Drive, favorável para o trabalho de escrita colaborativa e apenas 4% (=n.1) indicou recorrer ao WhatsApp. Além disso, 36% (=n.9) indicou não ter usado nenhum dos canais anteriores.

Dos 9 respondentes que indicaram não usar nenhum dos canais anteriores, 2 identificaram ter usado o serviço de Zoom, o que aumenta ligeiramente a percentagem de estudantes que recorreram a um canal de comunicação síncrono, mesmo assim inferior ao número de estudantes que escolheram canais de comunicação assíncronos ou que não usaram nenhum canal de comunicação. Uma das limitações da interação (as) síncrona entre docente e estudante, durante a realização do portefólio, terá sido a incompatibilidade de horário entre a docente e os estudantes. Esta incompatibilidade constitui um elemento de reflexão relativamente à implementação de estratégias pedagógicas ativas no contexto académico superior, dado que valida a constatação da falta de tempo suficiente para a implementação de estratégias que requerem tempo de parte a parte, quer para a preparação quer para todo o processo de monitorização e de interação que a elaboração de um portefólio exige, conforme tem sido referido por autores como Stroher, Henckes, Gewehrb e Strohchoen [5].

Balço final do Portefólio: Potencialidades e Constrangimentos

Por fim, na secção 4 do questionário, inquiriram-se os estudantes, por meio de uma questão aberta, sobre eventuais potencialidades e constrangimentos na realização do portefólio. Tratando-se de uma questão não obrigatória, apenas 17 estudantes responderam, verificando-se a indicação de um número de potencialidades muito superior ao número de constrangimentos: foram identificados 31 pontos positivos nesta estratégia pedagógica e apenas 7 constrangimentos. As principais potencialidades indicadas foram a reflexão crítica (47,05% =n.8) e a criatividade (41,17% =n.7), conforme **Figura 3**.

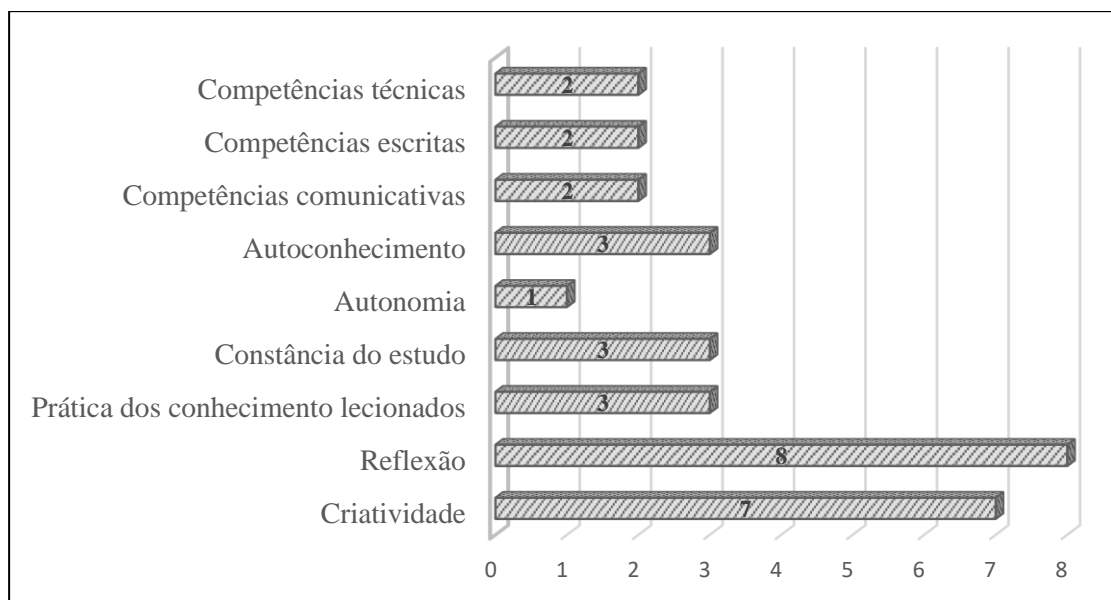


Figura 3. Potencialidades do Portefólio

A capacidade de autorreflexão também tinha sido identificada anteriormente pela maioria dos estudantes (20 em 25), quando questionados sobre as razões que justificavam a eficácia do portefólio como estratégia de aprendizagem ativa. Além disso, na identificação das competências transversais, 15 estudantes (em 25) também concordaram totalmente que a capacidade de autocorreção foi uma das competências mais desenvolvidas. Estes resultados corroboram os estudos de autores que destacam a autorreflexão como uma das competências primordiais adquiridas a partir da criação do portefólio, justificado pelo facto de esta estratégia permitir pensar e escrever o que foi assimilado anteriormente nas atividades da unidade curricular e, desta forma, aumentar as possibilidades de aprendizagem. Neste sentido, o propósito da estratégia pedagógica implementada, para promover o desenvolvimento de competências escritas através de um processo de escrita e reescrita designado de “do rascunho ao trabalho final”, conseguiu ser cumprido, não só pelas constantes reflexões que os estudantes foram fazendo relativas às atividades desenvolvidas, mas sobretudo através da reescrita dos textos que foram sendo solicitados. A escrita para a internet exige uma mensagem clara, direta e, sobretudo apelativa e persuasiva. A necessidade de escrever frases curtas, na voz ativa, com recurso a verbos de ação, com uma forte componente visual e uma escrita que respeite a estrutura da pirâmide invertida e que seja favorável à leitura na tela (desktop e mobile) na forma de F (Shape Pattern for Reading Web), conforme sugerido pelos mapas de calor identificados pelo estudo “Eye track Nielsen”, realizado em 2006 [14] exigem um trabalho constante de reescrita e de aperfeiçoamento dos textos. Além disso, a adequação da extensão do conteúdo a diferentes plataformas digitais no âmbito da comunicação e do marketing digital, área em que se integra a unidade curricular de Escrita para a Internet, exige o cumprimento de regras de escrita que, necessariamente, implicam um trabalho de autocorreção e autorreflexão constantes: selecionar (as palavras-chave da mensagem); adequar (o conteúdo aos objetivos da comunicação e do canal de comunicação); hierarquizar (escrever do mais importante para o menos importante, seguindo a estrutura da pirâmide invertida, própria do género jornalístico); simplificar (reduzir ao essencial) e, por fim, cativar (escrever textos memoráveis que respondam a necessidades e resolvam problemas) [14].

A autonomia foi a potencialidade com menor expressão, indicada apenas por 1 (5,88%) estudante dos 17 que responderam à questão. Contudo, tendo em conta que a autonomia foi identificada por 14 estudantes (do total de 25 respondentes), na questão relativa às competências transversais mais desenvolvidas através da realização do portefólio, reconhece-se que o portefólio foi promotor de uma competência cada vez mais valorizada no

contexto profissional e que consta no “Future of Jobs Report 2020”, publicado pelo Fórum Económico Mundial (FEM).

Relativamente aos constrangimentos, 3 estudantes dos 17 respondentes (17,64%) indicaram a dificuldade de conciliar a tarefa de construção do portefólio com as várias tarefas exigidas noutras unidades curriculares; 4 estudantes (23,52%) reconheceram que o facto de nem sempre terem feito a reflexão crítica de cada atividade ao longo do semestre, ou seja, imediatamente após a sua execução, foi um constrangimento para a sua aprendizagem e sobretudo para a obtenção de um melhor resultado final, conforme exposto, numa das afirmações ilustrativas da amostra: “Se tivesse depositado o meu empenho na sua realização durante mais tempo, os resultados sem dúvida que seriam superiores”. Embora estes estudantes admitam, na mesma resposta, que esta metodologia de trabalho favoreceu a reflexão crítica, na verdade, reconhecem dificuldades na gestão de tempo para garantir um trabalho contínuo, conforme se espera deste tipo de trabalho. Segundo o Joshi Gupta & Singhup [15], uma das razões que impedem os estudantes de escolher o portefólio como uma forma de aprendizagem é realmente a falta de tempo para o realizar, especialmente quando inclui uma reflexão crítica. Contudo, outros autores colocam a tónica da sobrecarga de trabalho no facto de os estudantes terem falta de hábito de escreverem, analisarem o que produzem e escolherem as suas melhores produções. Se tivermos em conta que apenas 2 estudantes (dos 17 respondentes) identificaram as competências escritas como potencialidade desta atividade, complementada pela análise de conteúdo das reflexões críticas realizadas nos portefólios, admite-se a dificuldade dos estudantes na elaboração de reflexões que levantem questões e que vão para além da constatação daquilo que fizeram e dos próprios objetivos definidos pela docente, aquando da instrução da tarefa. A título de exemplo, reproduzem-se algumas das afirmações constantes nas reflexões críticas finais de um número significativo de estudantes: “Gostei muito de fazer este portefólio, porque me ajudou a refletir sobre as minhas dificuldades”; “Este portefólio ajudou-me a aprender ao meu ritmo e a ter uma perceção mais global das aprendizagens feitas ao longo do semestre”; “Com estas atividades, consegui desenvolver melhor as minhas competências de escrita mas também percebi melhor o que foi sendo lecionado ao longo do semestre”; “É importante fazer este tipo de atividades, porque nos ajuda a refletir sobre a forma como escrevemos. Além disso, tornou-se uma estratégia que motivou para a aprendizagem da disciplina.”. Neste tipo de comentários (mais do que reflexões), a maioria dos estudantes não conseguiu fazer uma análise aprofundada e cuidadosa das atividades realizadas, pautada pela indagação, argumentos, contextualização e autocrítica, com o objetivo de fazer uma avaliação cuidadosa do trabalho realizado, dos conhecimentos assimilados e das imitações que possam ter ocorrido.

CONCLUSÃO

O portefólio assume-se como uma estratégia de aprendizagem ativa que coloca o estudante no centro da sua aprendizagem, e que lhe exige um trabalho contínuo de autorreflexão e autocorreção. No contexto das línguas, e particularmente da escrita para internet, este trabalho passa por um processo de adequação ao canal de comunicação, aos objetivos estratégicos da empresa/marca e da própria comunicação e também à necessidade de resposta àquilo que são os problemas/ dores dos clientes. Neste processo “do rascunho ao produto final”, a autorreflexão favorece a adequação do conteúdo aos propósitos definidos e a autocorreção garante que a mensagem é suficientemente simples, clara e persuasiva. Fundamental neste processo de produção de textos em contexto digital, no âmbito da comunicação de marketing são também as competências comunicativas essenciais para a interação e que não usam apenas uma linguagem que deve ser correta na sua forma, mas sobretudo adequada e apropriada para garantir a eficácia da comunicação. Assim se compreende que a realização do portefólio fosse reconhecido por todos os estudantes (executado por um) como uma estratégia de aprendizagem ativa eficaz e que estes tivessem precisamente evidenciado como principal razão da eficácia desta estratégia o contributo dado para o processo de autorreflexão e para o desenvolvimento da competência comunicativa (23 estudantes “concordaram” ou “concordaram totalmente”, na questão da secção 2, que a competência comunicativa foi a mais desenvolvida através da realização do portefólio e 2 estudantes identificaram-na como ponto forte). Contudo, tratando-se de uma estratégia que exige um trabalho contínuo de autocorreção e, por isso, um envolvimento constante do estudante e também do próprio docente que deve ir acompanhando o processo, verificou-se que alguns estudantes, maioritariamente os trabalhadores-estudantes, não se terão envolvido tanto como seria exetável na realização do portefólio. A dificuldade de conciliar as tarefas a realizar nas diferentes unidades curriculares e o facto de nem todos terem conseguido fazer um trabalho de reflexão contínua ao longo do semestre terão sido constrangimentos apontados. Além disso, a incompatibilidade de conciliar os horários da

docente com os estudantes ou a falta de iniciativa por parte dos estudantes para garantirem uma interação constante com a docente ao longo do semestre terão condicionado a frequência baixa de interações síncronas e a predominância de canais de comunicação assíncronos e mais tradicionais, como o email. Neste sentido, entende-se que a dificuldade de interação entre docente-estudantes, assim como o facto de não terem sido definidas datas intermédias para partilha e avaliação formativa do trabalho realizado poderão ser identificadas como limitações que terão condicionado a percepção dos estudantes relativamente ao portfólio e, de alguma forma, contribuído para que as reflexões finais e globais não tivessem tido a profundidade esperada. Além disso, as reflexões finais exigiriam também mais tempo, que nem sempre é possível dado o elevado número de trabalhos, projetos e exames no final do semestre nas diferentes unidades curriculares que, na sua maioria, continuam a ter uma carga excessiva de trabalhos finais. Mesmo assim, a identificação e consciencialização desse constrangimento parece ser um indicador positivo e fator de melhoria para o futuro: para os estudantes, caso estes se deparem de novo com esta metodologia de aprendizagem e para os docentes que queiram integrar o portefólio na sua estratégia pedagógica.

Em suma, constata-se que a integração do portefólio nos parâmetros de avaliação terá favorecido, ainda que, com impacto reduzido, os resultados obtidos na unidade curricular, uma vez que a média das classificações obtidas nos portefólios foi de 17,3 valores. Como fator de reflexão para trabalhos futuros que integrem o portefólio como estratégia de aprendizagem, considera-se que deve ser atribuída maior percentagem a este trabalho, dado que 30% não será suficiente para avaliar um trabalho que exige um trabalho contínuo de autoavaliação e de monitorização constante por parte do docente, através de uma interação que terá de ser mais estimulada. Mesmo assim, a média obtida, complementada com o facto de os fatores positivos identificados na última questão do questionário terem sido significativamente superiores aos constrangimentos identificados (apenas 4 estudantes identificaram 7 constrangimentos), parecem concluir que a implementação do portefólio como estratégia de aprendizagem ativa no ensino da “Escrita para a internet” pode ser usada como exemplo de boa prática pedagógica, no ensino superior. Além disso, a modalidade de portefólio em formato multimodal revelou-se também favorável ao contexto do ensino da escrita em ambiente digital, mas também o mais adequado a um perfil de estudante, em que a tecnologia é uma extensão da sua forma de estar e de aprender.

Em termos de trabalhos futuros será importante reforçar a orientação pedagógica do professor na criação e análise crítica dos portefólios, assim como também será relevante investigar se a frequência e o tipo de feedback durante o processo de criação do portefólio têm impacto num maior desempenho e trabalho contínuo dos estudantes. Por fim, mas não menos importante, explorar de que forma a inclusão de metas de aprendizagem parciais e mais específicas no processo de criação do portefólio pode contribuir para uma autoavaliação e autorreflexão mais aprofundada, assim como identificar os fatores que, neste processo de aprendizagem ativa mais contribuirão para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento de outras competências, como, por exemplo a argumentação, identificada por um dos estudantes numa das questões de resposta aberta opcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Christie, M., & de Graaff, E. The philosophical and pedagogical underpinnings of active learning in Engineering Education. *European journal of engineering education* 2017; 42(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1254160>
- [2] Prince, M. J., & Felder, R. M. Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 2006; 95(2), 123-138. Carolina do Norte, USA. [https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1-MORshfST1zjmfEqk33HF1PCYP-HbW3L/2006-Inductive%20learning%20paper%20\(JEE\).pdf](https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1-MORshfST1zjmfEqk33HF1PCYP-HbW3L/2006-Inductive%20learning%20paper%20(JEE).pdf)
- [3] Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2014; 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- [4] Weimer, M. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. 2002. San Francisco: Jossey-Bass. São Francisco, USA.
- [5] Stroher, J. N., Henckes, S. B. R., Gewehr, D., & Strohschoen, A. A. G. Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. *Revista Thema, Lajeado/RS, Brasil*. 2018; 15(2), 734-747. <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.734-747.891>.

-
- [6] Vilas Boas, B.M.F. Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico. 2004. Campinas, SP, Papirus,
- [7] M.L. Vieira and M.R.L. de Sordi, Possibilidades e Limites do uso do portefólio no trabalho pedagógico no ensino superior, *Revista e-curriculum* 2012, 8(1), 1-27.
- [8] Bernardes, C. & Miranda, F. B. Portefólio – Uma Escola de Competências. 2003. Porto: Porto Editora.
- [9] Ministério da Educação. «Portefólio Europeu de Línguas», p. 4. 2001 http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio_europeu_Sec.pdf
- [10] Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7ª. ed. 1998..São Paulo: Paz e Terra.
- [11] Fuentes-Rojas M. O portfólio como uma estratégia de aprendizagem na formação dos profissionais de saúde. *Temas em Educ. e Saúde, Araraquara*, 2017; 13(1) v.13, n.1, 59-73, <https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n1.jan-jun2017.5.9607>
- [12] Costa, M. A. et alii. *Muitas ideias, um mar de palavras – Propostas para o ensino da escrita*. 2010. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- [13] Lourenço, L., Mendes, R e Rodrigues, J. *Inquérito aos Alunos Trabalhadores-Estudantes*. 2006 Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa. https://aepq.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/relatorio_final_trab_estud.pdf
- [14] Baptista, D. & Costa, P. *Marketing Digital – Conteúdos vencedores*. 2021. Lisboa: Edições Técnicas Lidel.
- [15] Joshi, M. K., Gupta, P. & Singh, T. Portfolio-based Learning and Assessment. *Indian Pediatrics*, 2015; 52.