

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes  
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

**Da formação inicial à prática pedagógica:  
Análise de estratégias de ensino da língua portuguesa desenvolvidas  
no âmbito da prática de ensino supervisionada**

*Jorge Pinto*

*Ana Pires Sequeira*

**Resumo:** O texto aborda a análise efetuada a dois estudos realizados por estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Setúbal, cujo enfoque se centrou em estratégias de ensino da Língua Portuguesa, referentes, nomeadamente, ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, procurando compreender se o recurso a guiões de apoio à estruturação de textos, seguido de feedback (oral e/ou escrito) aos produtos realizados, favorecem a produção textual, isto é, se favorecem a aprendizagem dos alunos.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem da escrita de textos é um processo complexo, ou seja, é uma atividade cognitiva complexa onde confluem múltiplas funções, nomeadamente, as que a escrita auferem na sociedade. Tal pressupõe um processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa que capacite os alunos para, desde cedo, conceberem e gerirem um leque de possibilidades propiciador da sua própria produção textual.

Este estudo enquadra-se num contexto de formação inicial de futuros professores do pré-escolar e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. No âmbito dos estágios profissionais, um dos aspetos trabalhados com grande intensidade é o de auxiliar os futuros professores a desenvolverem estratégias para o ensino da escrita. É neste contexto que este estudo se situa. Uma das metodologias trabalhadas com os futuros professores consiste em que estes dinamizem nas suas salas um processo de trabalho que passa por quatro fases: (i) planear o texto a escrever (esta fase de planeamento compreende a construção e o preenchimento de guiões sobre

o texto que pretendem escrever; (ii) a da escrita do texto tendo como referência o guião elaborado; (iii) o *feedback* do professor sobre o texto com base nas evidências identificadas; (iv) o trabalho de melhoria do texto tendo como referência o *feedback* dado. Deste modo, este estudo, procura perceber se a utilização de uma metodologia de ensino assente na avaliação para as aprendizagens contribui efetivamente para a aprendizagem da escrita, ou seja, se permite aos alunos, através do *feedback* dado, a identificação de dificuldades, e a sua correção refletida, espelhada na reescrita do texto. O nosso ponto de partida focalizou-se em dois estudos, conduzidos por duas professoras estagiárias, durante um estágio de 10 semanas, com alunos do 2º ano de escolaridade (7-8 anos).

## O ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS

A escrita emerge com especial relevância como meio de comunicação, tal evidencia a importância do seu papel social, bem como a consequente necessidade de questionamento das estratégias utilizadas no seu ensino, que exige um ensino explícito e sistemático.

A escrita requer a aquisição e o desenvolvimento de várias competências (Barbeiro & Pereira, 2007), nomeadamente:

- competência compositiva (a competência que possibilita a combinação de expressões linguísticas para formar um texto);
- competência ortográfica (a competência que estabelece a representação escrita das palavras de um texto);
- competência gráfica (a competência que proporciona a inscrição em suporte material dos sinais em que assenta a escrita).

A automatização do implicado nas competências gráfica e ortográfica ocorre gradualmente, devendo ser alcançada o mais cedo possível, ao contrário do que acontece com a competência compositiva visto cada novo texto apresentar novas singularidades, novos desafios à sua construção (Barbeiro & Pereira, 2007).

Todavia, deve acautelar-se que o seu ensino se centre no processo e não no produto (Carvalho, 2011), tendo por base a compreensão das diferentes etapas que a escrita de textos exige, designadamente: planificação, textualização e revisão. Explicitam-se, em seguida, as etapas referidas.

- 1) Etapa da planificação – tem como pressuposto a conceção de um plano que envolve: (i) a produção de ideias, ou seja, a ativação de conteúdos e temas tendo em conta o texto a produzir; (ii) a organização de ideias, a sua seleção e estruturação; (iii) a definição de objetivos, isto é, a explicitação das finalidades do que se pretende escrever, bem como a sua hierarquização.
- 2) Etapa da textualização – envolve o redigir do texto a partir do definido na etapa de planificação, assim, inclui: (i) a explicitação dos conteúdos e temas; (ii) a escolha das expressões e das estruturas mais adequadas, ou seja, a formulação linguística que enforma o conteúdo; (iii) as relações entre a coesão e a coerência de modo a que o texto tenha sentido e corretamente redigido, isto é, evidencie a articulação linguística.
- 3) Etapa da revisão – pressupõe: (i) a reflexão sobre a produção textual realizada; (ii) a correção linguística e gráfica; (iii) a reformulação, ou seja, a reescrita do texto; (iv) a avaliação crítica da produção textual realizada.

A etapa de revisão ao incluir a avaliação crítica da produção textual realizada, implica, não só uma revisão da grafia e da ortografia, mas uma avaliação refletida (autoavaliação) sobre a estrutura do texto, a sua coesão e coerência, tendo por base a verificação da planificação inicial. Assim, a revisão possibilita a compreensão se se atingiu os objetivos a que redação do texto se propunha, bem como o modo como foram ou não atingidos. Tal requer um elevado nível de abstração, pois inclui o solucionar de problemas, reavaliando o texto, comparando-o com a planificação inicial (Carvalho, 1999).

Em suma, podemos referir que o processo de produção textual se consubstancia: (i) na seleção de conteúdos, bem como na sua organização; (ii) na seleção de estruturas linguísticas e lexicais; (iii) na conceção de sequências coesas e coerentes; (iv) na avaliação crítica, correção e reformulação.

O exposto conduz à importância que neste processo adquirem instrumentos de apoio à produção textual, como por exemplo, guiões de planificação textual e o *feedback*, instrumentos esses disponibilizados (ou co construídos) pelo docente. Tal promove a avaliação formativa, cujo foco são os processos cognitivos dos jovens aprendentes.

## AValiação formativa para as aprendizagens

Embora em termos de senso comum a avaliação ser associada a testes ou a exames, avaliar é um processo, de comunicação, que passa pela

obtenção de evidências, pela sua interpretação com o propósito de sustentar uma decisão quer sejam elas de natureza mais administrativa, como reprovar, transitar de ano, certificar, ou mais pedagógica de modo a identificar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e desenvolver atividades de regulação desse processo (Pinto & Santos, 2016). Deste modo a avaliação tem, ou pode ter um papel crucial nas aprendizagens em sala de aula (Black & Wiliam, 1998).

No campo pedagógico é frequente haver uma distinção entre avaliação sumativa e formativa. Enquanto a primeira tem como objetivo primeiro identificar as aprendizagens realizadas pelos estudantes num certo momento, a segunda procura perceber diversos aspetos do processo de ensino e aprendizagem para serem usados como suporte para instruções ou *feedback* no sentido de ajudar os estudantes a ultrapassarem dificuldades e a conseguirem atingir os objetivos pretendidos (Stobard, 2008). Ora, esta segunda perspetiva, parece ser bastante promissora para ajudar os alunos a atingirem os seus objetivos de aprendizagem. Mas como a avaliação formativa é obrigatória e a formativa é facultativa as práticas avaliativas na sala de aula são ainda muito incipientes e quando existem são bastante superficiais tanto em termos nacionais como internacionais (Barreira & Pinto, 2005; Birenbaum et al., 2015). Contudo, a avaliação formativa tem vindo a ganhar espaço nas agendas educativas não só nacionais como internacionais (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012). Nestas, recomenda-se um uso mais intensivo destes tipos de avaliação, sendo que nas nacionais incorpora, também, a legislação que regulamenta a avaliação no Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril).

Apesar das diferentes abordagens à noção de avaliação formativa e sobretudo ao uso das evidências na regulação do processo de ensino e aprendizagem, o trabalho nesta área tem vindo a desenvolver-se em redor de cinco ideias chave designadas como avaliação para as aprendizagens (AfL/Assesment for Learning) em que se destacam cinco dimensões essenciais (William; Thompson, 2007) que se apresentam em seguida.

- 1) Clarificar e partilhar as intenções e os objetivos de aprendizagem.
- 2) Criar oportunidades para recolher evidências sobre as aprendizagens.
- 3) Disponibilizar um *feedback* adequado em função das evidências.
- 4) Apoiar os alunos no trabalho de utilização das instruções dadas no *feedback* (quer em termos individuais, quer na discussão com os seus pares).
- 5) Encorajar os alunos a serem autónomos na sua própria aprendizagem através dos processos de autoavaliação e auto-regulação.

No centro destas estratégias está o *feedback* que é um elemento chave na avaliação formativa. Podemos entender o *feedback* como sendo um processo de comunicação em que a informação (escrita ou oral) é dada com a intencionalidade de ativar os processos cognitivos e metacognitivos do aluno no sentido de regular os seus processos de aprendizagem (Sadler, 1989). Contudo, não é a quantidade de *feedback* que importa, mas sim a sua qualidade, ou seja, que identifique de forma clara onde o aluno está perante os objetivos definidos; onde deveria estar, e apontar pistas para conseguir atingir os objetivos pretendidos. É preciso não esquecer que o *feedback* é uma interação social e, como tal deve ser apropriada pelo seu destinatário, que por sua vez reage a esse mesmo *feedback*. Assim, para que seja eficaz é necessário ter em conta algumas “regras” nomeadamente: não ser dirigido às características da pessoa (preguiçoso por ex.) mas estar centrado sobre a tarefa; apontar pistas de ação futura, de forma a que a partir delas o aluno saiba como prosseguir; incentivar o aluno a reanalisar as suas respostas ou o seu trabalho; utilizar uma linguagem acessível ao aluno, concreta, contextualizada e diretamente relacionada com a tarefa e exigir mais trabalho ao aluno do que ao professor.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada segue um paradigma interpretativo e envolve dois estudos de investigação sobre a prática pedagógica desenvolvidos no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Ambos os estudos utilizaram como técnicas de recolha de dados a observação participante, e a análise documental. Para a análise dos dados recorreram à análise de conteúdo.

*O estudo de Marisa Figueiredo – Os guiões de apoio e o feedback no processo de ensino-aprendizagem do texto narrativo título (2015)*

*Objetivos:* perceber a influência e a importância da utilização de guiões de estruturação de texto na produção de narrativas; compreender como os alunos utilizam os *feedbacks* para melhorar os seus textos narrativos.

*Contexto:* turma de 2º ano de escolaridade com 20 alunos. As tarefas de produção textual foram realizadas por toda a turma.

*Procedimentos:*

- 1) O trabalho em torno da produção textual partia de um indutor específico relacionado com as temáticas abordadas na semana anterior, referentes às áreas disciplinares trabalhadas.
- 2) Antes de se iniciarem as atividades foi trabalhado com os alunos a estrutura do texto narrativo.
- 3) Cada atividade iniciava-se com um debate, em turma, sobre a temática a trabalhar, seguindo-se o preenchimento de um guião de apoio à planificação textual. Este processo repetiu-se durante seis semanas, coincidentes com as seis produções textuais realizadas.
- 4) Os elementos constantes no guião de apoio serviam de base para a elaboração da produção textual/narrativa.
- 5) À etapa de textualização seguia-se a etapa de revisão, sendo feita pelos próprios autores e, por vezes, ainda, com a análise de outros colegas.
- 6) As narrativas eram analisadas e devolvidas aos alunos, no dia seguinte à sua elaboração, com um código previamente estabelecido com a turma.
- 7) Os alunos analisavam o *feedback* escrito dado e, caso considerassem necessário, reescreviam o seu texto ou apenas melhoravam alguns aspetos. Nesta fase os alunos podiam recorrer a diversas fontes, como por exemplo, à biblioteca da sala e, ainda, a informações disponibilizadas pela professora estagiária em anexo ao *feedback* dado.

*O estudo de Margarida Cardoso – A influência dos guiões orientadores e do feedback no desenvolvimento da escrita em crianças do 1º ciclo do ensino básico (2016)*

*Objetivo:* perceber se a construção e utilização dos guiões de escrita e o *feedback* dado às produções escritas contribuíam para o desenvolvimento da própria escrita.

*Contexto:* turma do 2º ano de escolaridade com 25 alunos. A turma estava organizada em quatro grupos e as tarefas de produção textual foram realizadas por cada um dos grupos.

*Procedimentos:*

- 1) A produção textual partia de um indutor específico relacionado com os conteúdos programáticos que estavam a ser abordados naquele momento, principalmente na área do Estudo do Meio.

- 2) Antes de se iniciarem as atividades de produção textual, havia um trabalho de pesquisa sobre as principais características dos textos a trabalhar. Foram utilizados diversos géneros textuais.
- 3) Para cada tipologia textual (notícia, narrativa, poesia e banda desenhada) foram construídos guiões de orientação/apoio, que eram anexados ao caderno, e expostos no placard de turma de modo a facilitar a sua consulta.
- 4) Construiu-se uma sinalética de correção que permitia às crianças identificarem o tipo de erro através do símbolo. Esta sinalética foi construída por toda a turma.
- 5) Cada grupo escrevia um tipo de texto diferente, de acordo com a tipologia acordada.
- 6) Na semana seguinte, distribuía-se o texto corrigido, com o respetivo *feedback* escrito e dava-se um *feedback* oral a toda a turma, onde se incluía um balanço geral dos trabalhos realizados.
- 7) Em seguida, os quatro grupos de trabalho reescreviam os textos e partilhavam a sua reformulação com a turma.

No nosso estudo de meta análise, utilizou-se para a recolha de dados, a análise documental constituída pelos dois estudos descritos e a para a análise de dados, a análise de conteúdo tendo com referência uma grelha construída a partir das cinco estratégias definidas para a avaliação das aprendizagens.

Trabalho de clarificação sobre os objetivos	Oportunidade para recolher evidências	Disponibilizar um <i>feedback</i> adequado	Apoiar os estudantes no trabalho sobre o <i>feedback</i>	Reescrever o texto
---	---------------------------------------	--	--	--------------------

## ANÁLISE DOS DADOS

### *Referente ao estudo de Marisa Figueiredo*

A análise apresentada refere-se à primeira tarefa realizada. O indutor utilizado, abordava a temática da figura humana concebida através de uma composição com sólidos geométricos.

O trabalho iniciou-se com um debate, com toda a turma, sobre as aprendizagens realizadas na semana anterior referentes às diversas partes constituintes do corpo humano e aos sólidos geométricos, bem como com a clarificação dos objetivos da proposta de tarefa, lembrando as diferentes partes constituintes da narrativa.

Seguiu-se o preenchimento de um guião de apoio onde se evidenciavam as partes constituintes da narrativa (Figura 1).

Em seguida, o texto era elaborado (Figura 2) por cada um dos alunos, bem como o confronto com o guião de modo a verificar se todos os elementos foram contemplados. Esta revisão era realizada individualmente e, por vezes, era, também, realizada por outro colega, havendo, para isso, espaço para troca das narrativas elaboradas.

O passo seguinte, permitia a recolha de evidências através da análise dos textos. Seguindo-se um *feedback* escrito (Figura 3) através de um código previamente acordado com a turma, acompanhado com um texto explicativo.

O *feedback* era analisado por cada aluno, seguindo-se a reescrita do texto (Figura 4).

Como refere a professora estagiária, *Após a leitura do feedback e de uma reflexão acerca do mesmo, a aluna procedeu à reescrita do texto com o intuito de o melhorar. Ainda, refere a concluir o seu estudo que o feedback se assumiu enquanto processo de regulação, dado ter sido utilizado pelos alunos para aperfeiçoarem as suas produções e, conseqüentemente, aprofundarem os seus conhecimentos, desenvolvendo aprendizagens.*

Nome: *Lylla Patricia K. Fernandes* Data: *24/02/2015*

Título		
<i>A Maria que queria ver a sua avó</i>		
Índice do texto	Como começa?	<i>É uma menina</i>
	Onde se passa?	<i>em casa</i>
	Quando acontece?	<i>em 1800</i>
	Qual o personagem ou personagens principais?	<i>é a Maria</i>
	Como são os personagens/protagonista?	<i>a Maria tem cabelo preto</i>
	Qual é o problema?	<i>é que ela quer ver a avó</i>
Desenvolvimento do texto	Como se desenvolve a história?	<i>ela quer ir com a mãe</i>
	Quem ajuda este personagem/protagonista principal?	<i>é a mãe da Maria</i>
	O que faz com que os personagens principais tenham um problema?	<i>a mãe não quer ir com ela</i>
Conclusão do texto	Como foi resolvido o problema?	<i>ela foi com a mãe</i>
	Como finalizou a história?	<i>ela ficou feliz</i>

Depois de escrever o texto, não te esqueças de verificar se incluíste todos os elementos que justificam.

Figura 1

*A Maria que queria ver a sua avó*

*É uma menina chamada Maria e ela tinha cabelo preto e ela queria muito ver a sua avó. Ela queria ir com a mãe e a mãe disse: Maria não podes ir quando a Maria saiu de casa ela foi com a mãe e ela queria ajudar uma pessoa e ela disse: mãe podes ir? da mãe disse: não! a Maria disse: como tu chamas-me eu chamo-me Maria e ela disse: tu és a pequena Maria? não sei podes-me ajudar mas podes? amanhã sim e elas duas foram para a avó e elas passaram por 7 meses e por 3 cidades e a avó deu uma carta e ela disse: agora é a casa da minha avó e ela viu a avó e assim pode ver a sua avó e ficaram felizes para sempre.*

Figura 2

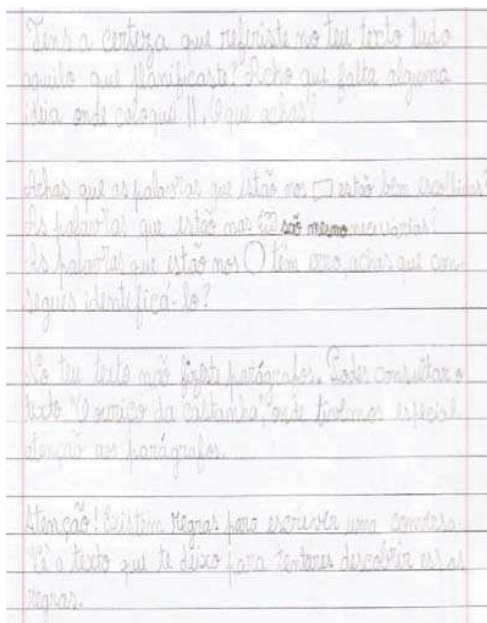


Figura 3



Figura 4

### Referente ao estudo de Margarida Cardoso

A análise apresentada refere-se à primeira tarefa desenvolvida pelo grupo dos tubarões (designação escolhida pelo próprio grupo) e o género textual era a notícia. O indutor foi a imagem de uma castanha pois estava-se no Outono e tinha-se celebrado, recentemente, o São Martinho.

O trabalho iniciou-se pela reflexão sobre este tipo de texto o que conduziu à construção de um guião orientador. Pode dizer-se que esta reflexão se enquadra no trabalho sobre a explicitação de critérios de realização, ou seja, como fazer (Figura 5).

De seguida passou-se à escrita do texto, ou seja, à criação de um contexto de realização onde é possível recolher evidências sobre a escrita. Como refere a professora estagiária, o grupo *apresentou muitas situações de troca de grafemas, nomeadamente: “delisiosas” “comeuas (...) o grupo tentou utilizar conetores frásicos, porém utilizaram repetitivamente o conector “Naquele dia”* (Figura 6).

Esta análise das evidências permitiu à professora tomar opções para construir o *feedback* para o grupo. De acordo com a sua opção refere: *início com a felicitação por terem construído a primeira notícia seguindo as regras corretas desta tipologia textual (...)*. Depois colocava um leque de questões permitiam ao grupo refletir sobre os seus próprios erros. Nomeadamente: *Quando mudam de ideia o que devem fazer? Sabiam que existem palavras com hífen?* (Figura 7).

Como refere a professora estagiária: *Quando não compreendiam algum aspeto mencionado no feedback recorriam ao professor para os orientar e depois tentavam chegar à solução correta.*

Em termos da rescrita do texto a professora estagiária refere que *Todos os erros gramaticais e ortográficos foram corrigidos e o conteúdo do texto também sofreu algumas alterações, apesar de muito pouco significativa o que leva a concluir que de uma forma geral o desenvolvimento desta metodologia funcionou. Também podemos verificar que esta metodologia segue as estratégias de trabalho de avaliação para as aprendizagens (Figura 8).*

**Guião da Notícia - Antes do texto**

Quantas personagens vai ter?  
 1  2 Quais são? castanha e o coelho

A notícia é sobre:  
 Um acidente  Um assalto  Uma tempestade

Em que lugar acontece o ocorrido?  
 Praia  Floresta  Ilha Deserta  Casa Assombrada

E, quando acontece?  
 Num dia quente de verão  No dia de Natal  No passado sábado

Qual a razão de ter ocorrido?  
o coelho não sabia cantar e a castanha queria aprender a cantar

Como aconteceu?  
quando a castanha estava na floresta e o coelho estava a cantar, ela quis cantar e não sabia

Figura 5

A castanha e o coelho

Um dia de Natal a castanha foi com o coelho a uma casa assombrada que tinha muitas castanhas deliciosas. O coelho estava a cantar e a castanha queria aprender a cantar. Num dia de Natal a castanha e o coelho foram à casa assombrada e viram uma mulher muito velha e solitária a trabalhar com a mar. Ela queria que a castanha e o coelho fossem para a casa assombrada e cantassem com ela. Ela queria que a castanha e o coelho fossem para a casa assombrada e cantassem com ela. Ela queria que a castanha e o coelho fossem para a casa assombrada e cantassem com ela.

Figura 6

Problemas conjugativos castanha e coelho ficaram cantando 😊

Quanto cantaram de letra e que palavras foram?

Quantas vezes a castanha e o coelho cantaram?

Qual a razão de ter ocorrido?

Como aconteceu?

Quem cantou a música do coelho e da castanha?

Quem cantou a música do coelho e da castanha?

Quem cantou a música do coelho e da castanha?

Quem cantou a música do coelho e da castanha?

Figura 7

A castanha e o coelho

Um dia de Natal a castanha foi com o coelho a uma casa assombrada que tinha muitas castanhas deliciosas. O coelho queria aprender a cantar e a castanha queria aprender a cantar. Num dia de Natal a castanha e o coelho foram à casa assombrada e viram uma mulher muito velha e solitária a trabalhar com a mar. Ela queria que a castanha e o coelho fossem para a casa assombrada e cantassem com ela. Ela queria que a castanha e o coelho fossem para a casa assombrada e cantassem com ela. Ela queria que a castanha e o coelho fossem para a casa assombrada e cantassem com ela.

Figura 8

## ALGUMAS CONCLUSÕES

Como se pode verificar no estudo apresentado, havendo ou não indutor, há um trabalho sistemático de modo a conseguir que os alunos reflitam sobre os critérios a considerar na sua produção textual, servindo, igualmente, esta reflexão para uma primeira construção do trabalho a realizar.

A primeira versão do trabalho, permite aos alunos confrontarem-se com as suas dúvidas, as suas dificuldades e as suas conquistas. Esta primeira produção permite ao professor aperceber-se de um conjunto de evidências a serem reinvestidas na reescrita do texto. As evidências dadas aos alunos através de comentários, elogios e pistas permitem que estes se envolvam de modo a atingirem os objetivos previstos para a tarefa.

O comprometimento dos alunos com este trabalho não é automático, tendo aqui, mais uma vez, o professor um papel importante no incentivo e apoio à reescrita.

Assim, podemos dizer que esta metodologia ao permitir, através do *feedback*, uma identificação das dificuldades, a sua correção e reflexão, ou vice-versa, é um forte contributo para o ensino da escrita.

## REFERÊNCIAS

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., et al. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13, 117-140.

- Cardoso, M. M. (2016). *A influência dos guiões orientadores e do feedback no desenvolvimento da escrita em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Repositório comum do IPS/ESE (<https://comum.rcaap.pt/>)
- Carvalho, J. A. (1999). *O ensino da escrita – Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2011). Escrever para aprender – Contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 19, 219-237.
- Figueiredo, M. (2015). *Os guiões de apoio e o feedback no processo de ensino-aprendizagem do texto narrativo*. Repositório comum do IPS/ESE (<https://comum.rcaap.pt/>)
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Heitink, M., Van der Kleij, F., Veldkamp, B., & Schildkamp, K (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. Paris: OCDE.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon, England: Routledge.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.