

Perspetivas de estudantes do ensino superior sobre a utilização de portefólios digitais.

Um estudo exploratório na Licenciatura em Ensino Básico

Maria do Rosário Rodrigues
Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação
Setúbal, Portugal
rosario.rodrigues@ese.ips.pt

Ana Luisa Oliveira Pires
Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação
Setúbal, Portugal
ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Ana Maria Pessoa
Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação
Setúbal, Portugal
ana.pessoa@ese.ips.pt

Resumo— Este artigo surge na sequência de um estudo efetuado no âmbito de um projeto ERASMUS+ KA2, designado *Empowering ePortfolio Process*. A finalidade do projeto é o estudo das práticas de utilização de portefólios digitais como instrumentos de aprendizagem e avaliação no ensino superior, nos cinco países parceiros do projeto. Na fase do projeto em que se pretendia perceber as perspetivas dos estudantes sobre a utilização dos portefólios digitais, foram entrevistados estudantes portugueses com experiência de utilização daqueles instrumentos na Unidade Curricular (UC) de Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação (LPTIC), pertencente ao plano de estudos da Licenciatura em Ensino Básico. A análise de dados permitiu perceber que os estudantes relevam nesta UC a aprendizagem colaborativa e a descoberta de novos métodos de trabalho mais centrados no aluno, reconhecendo-a como um contexto útil (ou significativo?) de aprendizagem.

Palavras-chave— *portefolios digitais; aprendizagem; interação entre pares; apoio tutorial; feedback*

Abstract— This article is a part of a study carried out under an ERASMUS+ KA2 project, named *Empowering ePortfolio Process*. The aim of the project is to study the digital portfolios practices in the five partner countries of the project as a learning evaluation tool in higher education. In project step where we pretended to understand the students perspectives on the use of ePortfolios. Thus, Portuguese students with experience in the use of digital portfolios were interviewed and during the interviews, the Curricular Unit (CU) of Portuguese Language and Information and Communication Technologies, which belongs to the curriculum of the Undergraduate Degree in Basic Education, was mentioned several times. This let us recognize this CU as a case study. The data was collected using students collective interviews and sobre written reflections. The data analysis allowed us to perceive that the students consider this UC as an example of collaborative learning, where they discover other methods of work, more focused on the student and that they recognize as a useful context for their learning.

Keywords— *ePortfolios; learning; peer interaction; teaching tutoring; feedback.*

I. INTRODUÇÃO

O projeto Erasmus+ KA2 - *Empower ePortfolio Process* (EEP) – iniciou-se em 2016, decorrerá até 2018 e integra

professores e investigadores de cinco países europeus: Finlândia, Portugal, Bélgica, Irlanda e Dinamarca. No âmbito deste projeto, centrado nas práticas de utilização dos portefólios digitais no Ensino Superior, prevê-se estudar vários aspetos que podem contribuir para que os estudantes se envolvam na sua aprendizagem e se responsabilizem por esta, usando os portefólios digitais como instrumento de aprendizagem e avaliação (Kunnari & Laurikainne, 2017). Na etapa do projeto em que se pretendia perceber as perspetivas dos estudantes quanto à utilização dos portefólios digitais, concretizamos entrevistas a estudantes com experiência prévia de utilização destes instrumentos, onde surgiram múltiplas referências à Unidade Curricular (UC) de Língua Portuguesa de Tecnologias de Informação e Comunicação (LPTIC). Estes dados suscitaram a nossa curiosidade sobre esta UC, pelo que optamos por estudar com maior detalhe a sua organização, funcionamento e aprendizagens efetuadas, a partir das perspetivas dos estudantes.

II. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A definição de portefólio digital depende fundamentalmente do propósito para que é desenvolvido e de possuir caráter facultativo ou não (Beckers, Dolmans, Merriënboer, 2016). No entanto, estamos de acordo com Barrett (2006) quando o considera uma coleção de materiais recolhidos, selecionados e refletidos, através da qual é possível avaliar a evolução de competências.

O uso dos portefólios em educação tem vindo a ser reconhecido como uma metodologia promotora de aprendizagens e de novos papéis para o professor. Centrados em atividades de autoria e de reflexão, os portefólios proporcionam contextos construtivistas de aprendizagem, promovem a responsabilidade dos estudantes e colocam-nos no centro do contexto de aprendizagem (Sá-Chaves, 2005; Veiga Simão, 2005; Morgado, Pinto, Montes & Vieira, 2009; Gomes & Alves, 2010).

Segundo Sá-Chaves (2005), um portefólio pode ser visto como um diálogo entre o estudante e ele próprio, como um veículo para organizar o pensamento e a aprendizagem,

umentar o seu envolvimento e construir sentido para as aprendizagens num contexto de autorregulação. Morgado *et al* (2009) sugerem ainda que os princípios pedagógicos de um portefólio de aprendizagens serão: a flexibilidade, a democraticidade, a criatividade e a inovação, que pode contribuir para o desenvolvimento de um cidadão mais consciencioso e ativo.

A inclusão do digital na utilização de portefólios trouxe várias vantagens: têm um acesso ubíquo, podem incluir elementos multimédia e facilitam a transparência do desenvolvimento pessoal (Beckers, Dolmans, Merriënboer, 2016). Para além disso, os portefólios digitais também podem motivar mais os estudantes do que os construídos em suporte papel (Driessen, Muijtjens, Van Tartwijk, & Van der Vleuten, 2007).

Os portefólios digitais têm potencialidades para contribuírem para a aprendizagem, podem ser construídos de modo a facilitar o *feedback* e serem ajustáveis ao gosto do estudante. No entanto, também podem representar desafios porque frequentemente são suportados por *software* complexo pelo que é necessário que os estudantes se sintam confortáveis na sua utilização para que se centrem nas vantagens de aprendizagem que os portefólios digitais podem proporcionar (Oakley, Pegrum, Johnston, 2014).

A utilização de uma plataforma *online* que permita a colaboração entre pares para a construção de portefólios apresenta também vantagens na aprendizagem (Rodrigues, Pires, Pessoa, 2017). Um dos fatores que aquelas autoras referem é a influência positiva que a colaboração entre pares produz na aprendizagem. Corno & Mandinach (2004), Barbera (2009) and Wang (2010) partilham esta perspectiva e afirmam que os estudantes envolvidos em aprendizagem colaborativas reveem os seus trabalhos um número de vezes significativamente maior do que os que não estão envolvidos nestas práticas. Barbera (2009) e Wang (2010) analisaram ainda as mensagens que os estudantes trocaram entre si e concluíram que os estudantes em contextos colaborativos trocam mensagens de mais alto nível, contendo sínteses, avaliações a análises, pelo que aqueles autores terminam sugerindo que os portefólios digitais sejam usados em contextos onde a colaboração seja promovida. Esta perspectiva é também partilhada por outros autores (Ramísio, 2012; Rodrigues, Pires e Pessoa, 2017).

Uma das possibilidades para suportar este tipo de portefólios digitais com interação é a utilização de blogues uma vez que são instrumentos de fácil utilização e permitem interação por via de comentários. Uma aprendizagem aberta suportada por blogues permite a individualidade da autoria, promove uma participação ativa e aumenta a aprendizagem individual (Polvoja, Duval, Leinonen, 2016).

Para além da colaboração entre pares, é muito importante o apoio que o professor possa prestar no acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante, procurando identificar problemas de aprendizagem no seu início, interagindo para reencaminhar o seu trabalho ou para lhe permitir aceder a um nível superior de conhecimento (Brockbank, McGill, (2012) e (Hadwin, Wozney, Pontin, 2005). O *feedback* não se pode limitar a um comentário do professor mas deve ser uma

conversa onde se procura perceber as dificuldades do estudante e contribuir para que ele as perceione e encontre caminhos para as superar (Orsmond, Maw, Park, Gomez, Crook, 2013; Beaumont, Moscrop, Canning, 2016).

III. METODOLOGIA ADOTADA

A metodologia de investigação é de natureza qualitativa (Azevedo, et al., 2010; Coutinho, 2011; Amado, Crusoé & Vaz-Rebelo, 2014) e enquadra-se como um estudo exploratório.

Uma das dimensões da investigação em curso relaciona-se com a identificação das perspectivas dos estudantes sobre o seu próprio processo de aprendizagem, particularmente no que diz respeito ao uso de portefólios digitais no Ensino Superior. Nesta fase do projeto EEP, procurámos compreender quais são as experiências e percepções dos estudantes sobre o seu envolvimento em processos de aprendizagem/avaliação baseados em portefólios digitais.

Os procedimentos utilizados para a recolha de dados foram entrevistas em grupo (Amado & Ferreira, 2014) e relatos reflexivos de estudantes. Optou-se por estas técnicas de recolha de dados por se considerar que eram as que melhor se adequavam à recolha das perspetivas dos estudantes. Na entrevista coletiva, os estudantes puderam interagir e explicitar as suas opiniões com grande à-vontade. Foram efetuadas três entrevistas coletivas, envolvendo um total de treze estudantes. Para a seleção dos intervenientes foram utilizados os seguintes critérios: terem estado em contacto com estratégias de aprendizagem/avaliação com recurso a suportes digitais, em anos letivos anteriores; estarem matriculados em diferentes cursos na ESE-IPS, de forma a garantir alguma diversidade de perfis.

Quando optámos por entrevistar estudantes com experiência de utilização de portefólios digitais em anos anteriores, procurámos que eles possuíssem algum distanciamento temporal das experiências para uma reflexão menos apaixonada e mais profunda.

Foram entrevistados três grupos de estudantes, dois dos quais tinham vivido a experiência de construção de um portefólio digital suportado por um blogue, em LPTIC (Grupo 2 e Grupo 3). Desta forma, o Grupo 2 é constituído por seis estudantes que frequentam o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e o Grupo 3 é composto por quatro estudantes do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nestas entrevistas, a UC de LPTIC foi referida pelos estudantes diversas vezes e a propósito de vários assuntos relacionados com a sua experiência sobre portefólios digitais, pelo que se decidiu aprofundar o conhecimento do funcionamento da referida UC pedindo a três estudantes que refletissem, por escrito, sobre essa experiência. Surgiram assim duas narrativas escritas, uma delas construída por uma estudante do Mestrado de Educação Pré-Escolar e outra escrita por duas estudantes do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A recolha de dados foi realizada em janeiro de 2017, utilizando-se a videogravação para as entrevistas, com o consentimento prévio dos estudantes que posteriormente foram

transcritas. A análise de dados pode considerar-se temática e transversal (Bardin, 2004) e as categorias de análise foram construídas com base nos depoimentos dos estudantes, em torno de três grupos: 1) o envolvimento na aprendizagem; 2) a interação e a partilha e 3) o *feedback* do professor.

Ao longo deste texto a identificação dos estudantes participantes nas entrevistas foi realizada com uma letra e um número, onde a letra representa o estudante e o número identifica a entrevista. Quanto às narrativas, elas foram identificadas por Narrativa 1 e Narrativa 2.

IV. CARACTERIZAÇÃO DA UC

A Unidade Curricular de LPTIC pertencente ao 3.º ano do plano curricular do curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB). A UC tem a particularidade de ser partilhada entre duas áreas científicas distintas, a Língua Portuguesa (LP) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A harmonização destas duas componentes nem sempre é simples porque é assegurada por dois professores, um de cada uma dessas áreas, com percursos profissionais diversos e culturas também diferentes. Ao longo da UC procura-se uma articulação entre os olhares de ambos para que os estudantes contactem com um conjunto de orientações teóricas e práticas que lhes permitam perceber que as TIC não são exclusivamente lúdicas, mas que podem promover resultados interessantes quando usadas para a aprendizagem da LP.

A metodologia privilegiada de trabalho pedagógico da UC é centrada na construção de um blogue, um dos múltiplos suportes que um portefólio digital poderá ter. O blogue vai sendo progressivamente construído pelos alunos em grupos de dois. Este blogue é simultaneamente de aprendizagem porque vai refletindo o progresso dos estudantes, mas é também utilizado para avaliação. Na UC são pedidos aos estudantes múltiplos trabalhos, alguns desenvolvidos em grupo, outros individualmente, que vão sendo publicados no blogue do par. Os trabalhos têm sempre uma componente reflexiva e são enunciados de modo a permitir vários graus de liberdade aos estudantes. A título de exemplo, referimos que uma das atividades é a reflexão sobre jogos *online* onde os estudantes podem escolher o jogo que pretendem analisar e a reflexão sobre a sua opção tem por base alguns textos sugeridos pela docente. O foco da atividade é a descoberta de jogos *online* mas também o desenvolvimento da competência crítica sobre a qualidade das suas descobertas. Admitimos que a liberdade de escolher um jogo, que cativou o estudante, facilita a descoberta sobre a sua qualidade e que a partilha das descobertas em turma ou *online* fica mais rica pela diversidade de situações criadas.

A identificação dos autores das mensagens é efetuada pela utilização de etiquetas. Alguns dos trabalhos que integram a avaliação da UC são de carácter teórico, outros mais práticos mas todos têm uma componente de reflexão.

Utilizam-se várias estratégias para promover a colaboração entre estudantes e destes com os professores. Todos os blogues são públicos e os seus endereços são distribuídos aos estudantes para que possam ver, em cada momento, o que os seus colegas já fizeram. Algumas das tarefas pedidas são constituídas por comentários aos trabalhos dos colegas que têm

como objetivo sugerir alterações para que o trabalho seja melhorado, numa perspectiva de cooperação entre pares.

No que se relaciona com o contexto de aprendizagem, procura-se que os estudantes leiam os recursos fornecidos pelos professores fora das aulas e os utilizem para desenvolver os seus trabalhos. O professor tem fundamentalmente um papel de tutor, acompanhando de perto e evolução dos trabalhos, tirando dúvidas que vão surgindo e reorientando caminhos, sempre que haja dúvidas sobre as opções dos estudantes.

V. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

O envolvimento dos estudantes no seu processo de aprendizagem é por estes valorizado, com particular destaque para as aprendizagens que consideram significativas. Os estudantes consideram que o processo se torna envolvente porque podem escolher os materiais sobre os quais trabalham mas também porque “são materiais construídos por nós com um sentido muito próprio e pessoal” (Narrativa 2). Este sentido de pertença, de algum orgulho por ter desenvolvido aquele trabalho, está patente no discurso das estudantes quando afirmam: “a construção do blogue fez com que a nosso interesse e curiosidade ficassem mais despertados, o que impulsionou em nós uma maior atitude de pesquisa e investigação.” (Narrativa 1).

A criatividade que este contexto de trabalho proporciona constitui um fator importante:

[...]Jera muito o nosso cunho pessoal, a criatividade, o nosso envolvimento ...as nossas ideias, e podíamos explorar... acho que é muito importante termos essas ferramentas ... que fazem trabalhar de forma mais lúdica [...] (Estudante 2C).

Os estudantes que já estiveram em contextos profissionais (escolas) identificam também as vantagens que este tipo de trabalho pode ter na relação com a sua futura profissão: “também é muito importante que nós antes de pormos em prática, explorarmos ... antes e depois saber aplicar...com as crianças...” (Estudante 2C).

A dimensão crítica e reflexiva da aprendizagem está presente no discurso dos alunos, como referiram nos seguintes extratos: “Publicando os trabalhos no portefólio digital estamos de novo em contacto com a atividade e refletimos uma vez mais sobre ela” (Estudante 2A), e “Desenvolvemos outras competências como por exemplo um pensamento lógico mais desenvolvido (dá um exemplo concreto) nesta última unidade curricular desenvolvemos o pensamento lógico, um raciocínio mais complexo, foi uma competência que tivemos de adquirir” (Estudante 2B); “A reflexão também é importante. Pensarmos por nós próprias e expor e defender as nossas próprias opiniões sobre o que estamos a escrever. Caso contrário seria Copy/Paste o que não é o nosso objetivo” (Estudante 2E).

No que se relaciona com a partilha e a interação, os estudantes produziram afirmações que referem ambos os aspetos. Quanto ao facto do suporte do portefólio digital ser um blogue, os estudantes referiram a simplicidade da sua utilização “é uma atividade que qualquer pessoa pode levar a cabo autonomamente, uma vez que existem diversos sites em que este processo se encontra descrito.” (Narrativa 2). À

semelhança das afirmações de Barbera (2009) e Wang (2010), os estudantes consideram que a disponibilização pública dos seus trabalhos lhes eleva a responsabilidade e que têm mais cuidado na respetiva revisão:

Sabendo que aquilo pode ser lido, por qualquer pessoa, que está disponível *online*, se calhar até ter [...] outro tipo de cuidados. Porque há muitas coisas que fazemos a despachar, a andar (faz um sinal de rapidez), e ali há um cuidado diferente, com a linguagem, quem está a ler, se a pessoa que está a ler não sabe o contexto onde nós estamos, não me conhece, o que nós estamos a trabalhar tem que ser uma coisa muito mais clara (Estudante 3A).

Uma vez que os blogues são públicos existe a possibilidade de que os trabalhos dos vários grupos sejam conhecidos por todos e que a sugestão de atividades de partilha conduza à valorização dos trabalhos dos colegas, também como forma de aprendizagem.

A observação dos vários blogues construídos pelas nossas colegas, bem como a partilha de informações e saberes, também constituíram um marco importante neste nosso projeto. Estas eram práticas regulares que permitiram que, de semana para semana, os nossos blogues fossem ficando cada vez mais ricos. Por outro lado, ao fazê-lo tínhamos a perceção das dificuldades com que cada uma de nós se deparava. O espírito de entajuda foi uma constante pois, existindo colegas mais sabedoras neste domínio, prontamente se disponibilizavam para apoiar as restantes (Narrativa 1).

Ou ainda:

Uma das coisas que nós fazíamos era irmos visitar blogues dos colegas... podemos ter acesso aos trabalhos dos próprios colegas. Isso acaba por ser positivo; não estamos só focados no nosso trabalho individual... acaba por ter outra visão dos trabalhos... portanto acaba por ser uma outra aprendizagem (Estudante 2F).

Para além deste espírito de entajuda, foi também referida a necessidade de trabalho prévio individual, que permitisse enriquecer a discussão. No entanto a partilha entre pares está presente no discurso das estudantes como fator determinante para o sucesso. “Tratando-se de um grupo, as opiniões podem ser muito diferentes mas ouvindo-as podemos sempre melhorar” (Estudante 3B), e também, “Cooperação com o outro penso que é fundamental” (Estudante 2E).

O facto de este ser um blogue construído a pares facilitou, inegavelmente, o desenvolvimento do mesmo. Para além de já existir bastante familiaridade e cumplicidade, resultante dos inúmeros momentos de trabalho partilhado, esta oportunidade permitiu-nos trocar ideias, muitas vezes divergentes, mas que contribuíram fortemente para o sucesso do blogue (Narrativa 1).

A relação professor-estudante também foi um aspeto focado nos dados recolhidos. Por um lado, os estudantes

valorizam a liberdade dada pelo professor. Consideram importante que o professor faça propostas abertas, que lhes permita explorar autonomamente, mas com apoio se necessário. “Quando exploram connosco. Darem-nos a conhecer a variedade que existe. Do género: há isto, vão ver. Quando fazem a exploração connosco. Quando nos ajudam a explorar. Isso é ótimo.” (Estudante 2A).

O apoio a dúvidas é muito importante:

Basicamente é isso e quando nós temos alguma dificuldade porque não estamos a conseguir ...Por exemplo eu e a minha colega não estávamos a conseguir chegar lá e pedimos a ajuda da professora e a professora esteve lá connosco, aquele tempo, a tentar chegar lá também connosco e depois foi mais o que tínhamos de nos pôr no papel da criança e perceber como é que ela pensava e depois chegámos lá rapidamente. [...] Precisamos daquele apoio ali, precisamos que a professora pense connosco. Isso é muito importante... (Estudante 2C).

E concluem o raciocínio afirmando o contributo desta relação para a sua aprendizagem: “Acaba por nos motivar a nós também porque sabemos que estamos ali apoiadas, ouvidas nas nossas dificuldades e questões” (Estudante 2E).

A importância do *feedback* é referida várias vezes, alguma delas expressa como crítica pela sua ausência. Os estudantes referem uma experiência menos positiva que ocorreu numa outra UC e que nos permite identificar a relevância de terem orientações periódicas.

Nós não temos orientação. Por exemplo, na primeira reflexão nós tivemos *feedback*. É claro que tentamos mudar para a segunda. Mas depois nunca mais tivemos. Não sabemos se estamos a fazer correto, ou quando nos dizem, no final vêm-nos dizer "não fizeste isto bem", mas... Não tivemos o apoio indicado para fazer melhor. Ou seja, não nos dizem como é que devemos fazer. (Estudante 3D).

O acompanhamento de proximidade, tendo o estudante como indivíduo único, com as suas particularidades é referido como um apoio de proximidade.

Informarem-nos, mostrarem coisas diferentes” (3D), “Uma participação ativa, saber... não estarem por fora, saberem mesmo o que estamos a fazer, quais são os conteúdos que estamos a tratar” (Estudante 2A), “Partilharem as suas ideias connosco, e não ficarem só a observar, sentarem-se connosco, ver como é que a gente pode fazer isto melhor... como se fossem nossos colegas (Estudante 3A).

O aspeto da avaliação das suas aprendizagens está presente nas afirmações dos estudantes, onde transparece não só a procura de qualidade de um produto final mas também o seu envolvimento do processo.

O professor vê o que comentamos, o que achamos do trabalho dos colegas não só dos nossos; o que elas acham do nosso; [...] pode ver o que é que nós achamos, o que é que nós pensamos... acabamos

também por fazer [...] uma avaliação... o que achamos do que partilharam, o que pensamos, e nós também estamos a ver o que é que elas acham ... qual é a opinião delas e podemos melhorar; refletir também sobre o que nós fizemos (Estudante 2C).

No que se refere a desvantagens, encontramos nos discursos dos estudantes alguns aspetos relacionados com as competências necessárias para desenvolver portefólios digitais. Revelam alguma resistência à mudança de contextos de trabalho, mesmo reconhecendo as vantagens que possuem. “Estar disponível para sair da zona de conforto, as vezes é complicado” (Estudante 2D); “Envolve esforço e coragem” (Estudante 2E) ou ainda “Estar disponível para explorar este tipo de recurso ... se estás disponível para aprender tem atenção a este recurso”(Estudante 2F).

Apesar desta relutância em sair da sua zona de conforto, os estudantes afirmam que quando precisam de usar um programa que não conhecem, sabem que a Internet lhes pode facilitar essa aprendizagem.

VI. ALGUMAS REFLEXÕES

A análise dos dados permitiu-nos perceber a importância que os alunos atribuem ao trabalho em pequeno grupo, à interação entre pares, à disponibilização dos seus trabalhos por toda a turma e ao papel do professor, como tutor das suas aprendizagens.

A metodologia adotada nesta UC, para uso do portefólio digital, parece ter contribuído para o pensamento crítico dos estudantes e para a sua reflexividade. O trabalho de cooperação e colaboração referido pelos estudantes é valorizado por poderem discutir as ideias resultantes de trabalhos que, sendo sobre o mesmo tema, podem ter aspetos muito distintos.

A disponibilização pública dos trabalhos revela aumento de responsabilidade na sua construção e conseqüente melhoria do trabalho de revisão, com um novo nível de reflexão que em contexto privado não parece haver necessidade de fazer.

Os graus de liberdade que as tarefas permitiram são também de destacar por darem espaço ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes, muito valorizada por eles, como estímulo ao trabalho e à aprendizagem.

A forma como os estudantes percebem o papel do professor, no sentido positivo, relaciona-se relaciona-se muito com o *feedback* e com a disponibilidade para um acompanhamento de proximidade dos alunos. É de acentuar a valorização de um trabalho de tutoria, onde o professor, mais do que um transmissor de conhecimentos, toma o papel de orientador de aprendizagens. Aqui o professor é valorizado porque se aproxima do estudante, procura perceber a sua dúvida e encaminhá-lo no sentido de uma solução.

No final deste trabalho, criamos a percepção de que o uso do portefólio digital pode ser favorável a um ambiente de aprendizagem centrado no aluno e no seu processo de aprendizagem. A conjugação dos portefólios digitais com contextos colaborativos estudante-estudante e estudante-professor proporcionam aprendizagens relevantes.

REFERÊNCIAS

- [1] Amado, J., Crusóe, N., & Vaz-Rebello, P. (2014). Quadros Analíticos da Investigação Qualitativa em Educação. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 73-104). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- [2] Amado, J., Ferreira, S. (2014). A entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 207-290). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- [3] Azevedo, N., Alves, M., Gonçalves, T., Nascimento, A., Couceiro, M., Neves, C., Gomes, E., Vieira, R., Rosa, J. & Guerrero, A. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED - Coleção Educação e Desenvolvimento.
- [4] Barbera, E. (2009). Mutual feedback in e-portefolio assessment: an approach to the netfolio system. *British Journal of Educational Technology*, 40, 342-357. doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00803.x
- [5] Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- [6] Barrett, H. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 1936-2706. Doi: 10.1598/JAAL.50.6.2
- [7] Beaumont, C., Moscrop, C. & Canning, S. (2016). Easing the transition from school to HE: scaffolding the development of self-regulated learning through a dialogic approach to feedback. *Journal of Further and Higher Education*, 40 (3), 33-350. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2014.953460>
- [8] Beckers, J., Dolmans, D., & Van Merriënboer, J. (2016). e-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(2), 2.
- [9] Brockbank, A., & McGill, I. (2012). *Facilitating reflective learning: Coaching, mentoring and supervision*. Kogan Page Publishers.
- [10] Corno, L. & Mandinach, E. B. (2004). What we have learned about student engagement in the past twenty years. McInerney, D. M. Van Etten, S.eds. *Big theories revisited: Vol 4. Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Information Age Publishing. Greenwich, CT299328
- [11] Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- [12] Driessen, E. W., Muijtjens, A. M. M., van Tartwijk, J., & van der Vleuten, C. P. M. (2007). Web- or paper-based portfolios: is there a difference? *Medical Education*, 41(11), 1067-1073. doi:10.1111/j.1365-2923.2007.02859.x
- [13] Gomes, M.J. & Alves, A.P. (2010) O potencial educativo dos e-portfolios *Revista e-Curriculum*, vol. 5, nº 2, julho, 2010, pp. 1-12 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- [14] Hadwin, A., Wozney, L. & Pontin, O. (2005). Scaffolding the Appropriation of Self-regulatory Activity: A Socio-cultural Analysis of Changes in Teacher-student Discourse about a Graduate Research Portfolio. *Instructional Science*, 33 (5)
- [15] Kunnari, I. & Laurikainne, M. (2017) *Collection on Engaging practices on ePortfolio Process*, Hameenlinna, Pub. HAMK
- [16] Morgado, J., Pinto, A., Montes, C. & Vieira, P. (2009) “Portefolio: à procura... de um caminho...como tantos outros”. In *Transformar a Pedagogia na Universidade. Narrativas da prática*. Fátima Vieira (org). Santo Tirso, De Facto
- [17] Poldoja, H., Duval, E., & Leinonen, T. (2016). Design and evaluation of an online tool for open learning with blogs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(2).
- [18] Rodrigues, M. R., Pires, A.L.O., & Pessoa, A. (2017, no prelo). O papel da interação entre pares e da tecnologia na aprendizagem: percepção de estudantes do Ensino Superior. In A. Osório, *Atas da XVIII Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2017*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- [19] Ramísio, A. (2012). Netfólios: Um estudo descritivo em contexto formativo. *Atas do II Congresso Internacional de TIC na Educação* –

ticEDUCA2012 (pp. 2361–2371). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- [20] Oakley, G., Pegrum, M. & Johnston, S. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*. 42(1).
- [21] Orsmond, P., Maw, S., Park, J., Gomez, S. & Crook, A. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 38 (2), 240-252 Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.625472>
- [22] Sá-Chaves, I. (2005). Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Porto: Porto Editora.
- [23] Shepherd, C. E., & Bolliger, D. U. (2011). The effects of electronic portfolio tools on online students' perceived support and cognitive load. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 142-149. Doi: 10.1016/j.iheduc.2011.01.002
- [24] Veiga Simão, M. (2005) O portfolio como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado". In Sá-Chaves (org.) Os "portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro". Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto, Porto Editora
- [25] Wang, C. (2009). Comprehensive Assessment of Student Collaboration in Electronic Portfolio Construction: An Evaluation Research. *TechTrends*, 53, 9.