

## **PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

---

**Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio  
em ensino de Português e de Língua Estrangeira**

José Domingues Almeida  
Maria Ellison  
Marta Pazos Anido  
Mónica Barros Lorenzo  
Nicolas Hurst  
Paulo Santos  
Pilar Nicolás  
Simone Tomé  
Sónia Valente Rodrigues

08-02-2016

## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO ..... 2

### **PARTE I**

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS ..... 5

### **PARTE II**

ESTRUTURA ..... 12

NORMAS DE REFERENCIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA ..... 14

### **PARTE III**

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA ..... 21

## INTRODUÇÃO

A Iniciação da Prática Profissional (doravante IPP) é uma das componentes dos cursos de Mestrado em Ensino, nomeadamente:

- Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Inglês ou Espanhol ou Francês ou Alemão;
- Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
- Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário;
- Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão;
- Mestrado em Ensino do Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
- Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário;
- Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho na IPP enquadra-se numa metodologia reflexiva de formação de professores, sendo a prática letiva supervisionada, que integra o estágio pedagógico, o objeto central da atividade, orientada para os seguintes objetivos de formação:

- 1) desenvolver as competências científicas e pedagógico-didáticas dos estudantes enquanto professores;
- 2) estabelecer, de forma coerente, uma articulação entre a teoria e a prática, desenvolvendo a capacidade de integração crítica dos saberes da área científica, da Formação Educacional Geral, da Didática Específica e a prática docente;
- 3) desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento;
- 4) analisar reflexivamente experiências implementadas em cada núcleo de estágio;
- 5) realizar trabalhos de investigação-ação suscetíveis de aplicação na área disciplinar de docência.

O presente documento tem por finalidade apoiar o processo de investigação-ação dos estudantes em estágio. Por isso, propõe-se não só divulgar as orientações metodológicas necessárias ao desenvolvimento do processo de investigação-ação que os estudantes em estágio pedagógico são

levados a realizar, mas também dar a conhecer as indicações relativas à estrutura, às normas gráficas e às normas de referenciação bibliográfica a respeitar na elaboração do Relatório Final de Estágio (RFE).

O documento que se apresenta é constituído por três partes. A Parte I explicita a conceção de investigação-ação subjacente aos estudos realizados nos mestrados em ensino de línguas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e orienta o processo inerente a esses estudos. A Parte II especifica a estrutura a considerar na elaboração do RFE e as normas de referenciação bibliográfica do documento a construir. A Parte III apresenta recomendações de leitura.

Tendo em conta o regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional, a conceção do RFE constitui uma das atribuições do estagiário com vista à conclusão do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre.

**PARTE I**

---

## ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A conceção de investigação-ação que estrutura os projetos desenvolvidos em IPP está integrada no modelo reflexivo de formação de professores, como ficou já referido. Neste âmbito, a prática pedagógica supervisionada (estágio) tem como finalidade desenvolver a capacidade de reflexão do professor em formação inicial concebido como um profissional de ensino capaz de estabelecer relações entre a teoria e a prática. O método para se chegar a esta finalidade é o de envolver o professor em formação inicial num processo de investigação-ação em torno de variáveis relacionadas com o ato pedagógico.

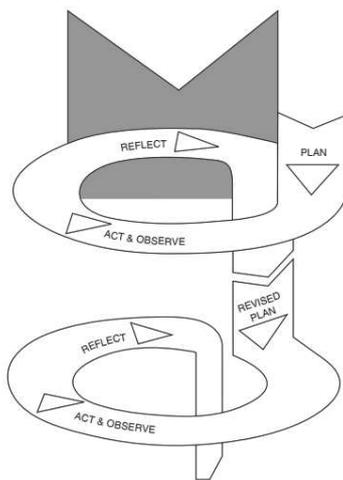
O modelo reflexivo de formação de professores coloca um foco explícito na reflexão através da investigação de uma dimensão específica. Isto quer dizer que este modelo garante o desenvolvimento da reflexão e a prática reflexiva como dimensão crucial na prática de ensino e no ser professor.

Este modelo tem início, e é apoiado, pelo conjunto das unidades curriculares dos cursos de mestrado em ensino, que contribuem para a aquisição de conhecimento por parte dos estudantes. Neste âmbito, destaca-se o conceito do professor como alguém que investiga a sua própria prática e é capaz de promover e orientar mudanças durante e após as práticas em sala de aula. Por essa razão, a investigação reflexiva é promovida nas várias unidades curriculares e complementada com o desenvolvimento de competências investigativas por meio da realização de uma investigação-ação de pequena escala durante a prática supervisionada no estágio.

Na prática supervisionada, o desenvolvimento de práticas reflexivas engloba a observação e a investigação de práticas letivas, bem como do contexto educativo, a par da realização de um projeto de investigação-ação que incorpora uma reflexão sistemática sobre a prática conduzida com vista a aumentar a compreensão da teoria na prática. Neste contexto, a investigação-ação é perspectivada, de acordo com a definição de Richards e Lockhart (1996), como “(...) teacher initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher’s understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practices” (p. 12). Ela surge da necessidade de implementar mudanças no contexto de ensino para o qual o professor em formação inicial desenha e direciona o plano de ação. Isto implica que o professor em formação inicial problematiza continuamente a sua prática com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A investigação-ação é parte integrante do ensino, o que significa que o âmbito e os meios de investigação são naturalistas e centrados em questões que necessitam de ser resolvidas ou clarificadas. É isso que o torna adequado e acessível aos estudantes que realizam o seu estágio profissional nas escolas durante um ano letivo. Esta investigação orientada para a prática ajuda os estudantes enquanto professores a pôr em questão e a formular respostas acerca dos porquês do ensino, desenvolve o seu pensamento crítico e promove

a sua autonomia para a tomada de decisões com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, permite que desenvolvam competências de investigação.

A investigação-ação pode ser esquematizada por meio de espirais ou ciclos de planificação, observação da ação e reflexão (veja-se, por exemplo, Burns, 1999; Kemmis & McTaggart, 1988; McNiff, 1988). Embora estes ciclos raramente surjam tão bem articulados como distintos na prática, eles são extremamente úteis como quadro metodológico para a planificação e a supervisão da investigação-ação.



**FIGURA 1 – Espiral da investigação-ação**  
(Kemmis & McTaggart, 1986, p. 278)

O primeiro passo consiste em planificar, isto é, elaborar um plano de ação para melhorar uma área identificada pelo estudante em estágio como prioritária para a intervenção. Isto requer do estudante a ponderação de estratégias/atividades passíveis de implementação e de aprofundamento de uma questão de investigação que as englobe e que conduza a ação delineada. O plano de ação é definido explicitando como e quando a estratégia será implementada, os critérios mediante os quais a sua eficácia será interpretada e os instrumentos que serão usados para recolher dados que evidenciam uma mudança. Para isso, o estudante em estágio necessita de consultar a literatura específica da área em causa e outros estudos conduzidos no campo de investigação delimitado, de modo a que o plano seja “critically informed” (Kemmis & McTaggart, 1986, p. 10).

A execução do plano ocorre durante as aulas realizadas pelo estudante em estágio. Executar envolve não só a operacionalização da estratégia/atividades delineadas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem mas também a recolha e a interpretação dos dados.

Observar implica a monitorização do plano à medida que este se vai desenrolando, mas também a documentação dessas observações por meio de anotações e do registo em grelhas de observação, por exemplo, e respetivas entradas no diário do investigador.

Refletir é central em todo o processo de investigação-ação. O estudante em estágio reflete à medida que vai observando, planificando e executando as aulas. Após a execução da aula, a reflexão implica analisar e interpretar os dados em função de critérios predefinidos com vista à verificação das mudanças que ocorreram. Este procedimento conduz a nova problematização e a eventuais modificações ou ajustamentos do plano de ação com vista a futuras melhorias a considerar num subsequente ciclo de investigação.

A dimensão colaborativa da interação entre todos os envolvidos no processo (estudante em estágio, colegas de estágio do estudante, orientador da escola, supervisor da faculdade, professores de outras unidades curriculares da faculdade, investigadores) é mais evidente no conceito defendido por Alarcão (2014) de *interação colaborativa*, explicado como “meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista”, implicando “uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho” (p. 22).

No contexto do IPP dos mestrados em ensino, a implementação da investigação-ação respeita as condições a seguir enunciadas:

- é realizada ao longo da prática letiva correspondente ao segundo ano do curso de mestrado;
- é iniciada a partir da observação do contexto de sala de aula, na escola em que o estudante realiza o estágio, e da subsequente problematização da prática e não predeterminado antes de começar o ano de prática letiva;
- é realizada em contexto de sala de aula ou em atividade(s) equiparada a aula;
- tem por objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, contribuir para a melhoria da comunidade educativa (e além);
- é realizada no mais estrito respeito pelos currículos nacionais, política educativa da escola, regulamentação e princípios éticos;
- é um projeto individual do estudante-enquanto-professor. Contudo, a investigação-ação é amplamente definido como uma pesquisa colaborativa. No contexto de IPP, a colaboração envolve discussão e negociação não só com os orientadores das escolas com vista à intervenção na sala de aula, mas também entre os estudantes que realizam o estágio na mesma escola, no que diz respeito à recolha de dados e à reflexão sobre os projetos de investigação-ação de cada um, e ainda com os orientadores da escola e com os supervisores da FLUP;
- quando o curso de mestrado envolve duas línguas, o projeto deve implicar uma turma de cada uma das áreas linguísticas.

## SUGESTÃO DE GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO

ETAPA/TEMPO	PROCEDIMENTOS	SUPORTE/ORIENTAÇÃO/ CONTRIBUTO PARA O RELATÓRIO
<b>1.ª ETAPA</b> IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA e CONCEÇÃO DO PLANO DE AÇÃO	<b>Trabalho de investigação individual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação do contexto da escola e da turma.</li> <li>▪ Familiarização com os documentos reguladores da política educativa da escola e com os documentos reguladores do ensino da disciplina do plano curricular.</li> <li>▪ Estabelecimento de prioridades das áreas de intervenção para melhoria.</li> <li>▪ Seleção da área.</li> <li>▪ Definição e justificação do problema – com evidências ou provas – das turmas, do perfil dos estudantes.</li> <li>▪ Revisão da literatura referente à área de pesquisa.</li> <li>▪ Formulação de um plano de ação que inclua:               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ área de investigação-ação e justificação;</li> <li>▪ revisão da literatura;</li> <li>▪ objetivos;</li> <li>▪ questão de investigação;</li> <li>▪ instrumentos de investigação;</li> <li>▪ descrição e cronograma do(s) ciclo(s) de investigação-ação.</li> </ul> </li> <li>▪ Submissão do plano de ação ao Orientador e Coorientador da FLUP.</li> </ul>	<b>Seminários de Acompanhamento (FLUP)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introdução à investigação-ação.</li> <li>▪ Organização de um diário de investigador.</li> <li>▪ Realização de tarefas de observação estruturada do contexto escolar e da prática de sala de aula.</li> <li>▪ Reflexão a partir de tarefas específicas em seminário (trabalho escrito para avaliação).</li> <li>▪ Discussão/questionamento entre grupos de trabalho sobre os planos de ação – relevância, adequação, exequibilidade.</li> <li>▪ Tutorias/orientação com o Orientador, Coorientador e, eventualmente, orientadores de estágio da escola, a realizar na FLUP.</li> </ul>
	<b>COMPONENTE DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introdução/contexto da investigação-ação</li> <li>2. Revisão da literatura</li> </ol>	
<b>2.ª ETAPA</b> IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO [1.º e 2.º ciclos da IA]	<b>Implementação do 1.º ciclo de investigação-ação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atuação</li> <li>▪ Observação</li> <li>▪ Reflexão</li> <li>▪ Planificação</li> </ul> <b>Implementação do 2.º ciclo de investigação-ação [se possível]</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atuação</li> <li>▪ Observação</li> <li>▪ Reflexão</li> <li>▪ Planificação</li> </ul>	<b>Seminários de Acompanhamento (FLUP)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Discussão sobre/expansão de possibilidades de investigação-ação.</li> <li>▪ Reflexão crítica e teorização da prática.</li> <li>▪ Orientações a partir de apresentações orais do projeto de investigação-ação; comentário crítico por parte dos estudantes e convidados do seminário, conclusões, limitações e linhas de estudo futuras.</li> </ul> <b>Tutoriais/Sessões de orientação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento do processo com o Orientador, Coorientador e, eventualmente, os orientadores de estágio da escola, a realizar na FLUP.</li> </ul>
	<b>COMPONENTE DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Metodologia do estudo</li> <li>4. Análise e interpretação dos resultados</li> <li>5. Conclusões</li> </ol>	
<b>3.ª ETAPA</b> Relatório	Conclusão da redação do Relatório Final de Estágio. Revisão e aperfeiçoamento do texto.	<b>Tutorias/Sessões de orientação</b> com o Orientador e/ou Coorientador.

## PARTE II

---

## ESTRUTURA

- Capa (de acordo com o *template* da FLUP)
- Folha de rosto
- Dedicatória (facultativo)
- Sumário
- Agradecimentos
- Resumo: máximo 300 palavras (em português e em inglês)
- Palavras-chave: mínimo 3, máximo 5 (em português e em inglês)
- Índice de ilustrações (se aplicável)
- Índice de tabelas (se aplicável)
- Índice de abreviaturas e siglas (se aplicável)
- Introdução
- Capítulos
  - Justificação da ação
    - Caracterização do contexto escolar, perfil dos alunos, com base em dados de natureza empírica;
    - Identificação do problema como resultado das análises feitas e conhecimento contextual obtido através de observação (grelhas, inquéritos, entrevistas, etc.) e da área em que se propõe uma intervenção para melhorar a qualidade das aprendizagens. Formulação da questão de investigação.
  - Fundamentação teórica e plano de ação
    - Revisão da literatura/quadro teórico que inclua a definição dos conceitos-chave;
    - Apresentação do plano de ação implementado.
  - Desenho do estudo
    - Metodologia
      - Ferramentas para recolha de dados;
      - Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação-ação (o que foi feito, como).
    - Resultados
      - Descrição dos métodos de tratamento de dados
      - Apresentação dos dados
    - Discussão dos resultados
      - Interpretação dos resultados
- Conclusões
- Referências bibliográficas
- Anexos

As referências bibliográficas devem ser inseridas a seguir à última página do texto e antes dos anexos e deverão obedecer às normas que se descrevem mais à frente.

Os anexos devem ser numerados, em numeração romana ou árabe, e quando referenciados no RFE devem indicar o respectivo número e a respetiva página.

A versão provisória do RFE, que irá ser submetida a discussão pública perante um júri, deve ser carregada na página pessoal do estudante no *Sigarra*. Após a discussão pública, a versão final do RFE deve ser apresentada em papel e em suporte digital e entregue nos respetivos serviços administrativos. O papel a utilizar deve ser branco, formato A4 (210 mm x 297 mm), podendo ser impresso em frente e verso. A tinta deve ser de cor preta, com a eventual exceção para gráficos e figuras. Havendo necessidade de utilizar folhas de maior dimensão, devem ser dobradas de forma a não ultrapassarem o tamanho A4.

Os prazos de entrega devem respeitar as indicações dos serviços respetivos em cada ano letivo.

## NORMAS GRÁFICAS<sup>1</sup>

O Relatório Final de Estágio deverá apresentar os requisitos de formatação gráfica a seguir especificados<sup>2</sup>.

### EXTENSÃO DO RELATÓRIO

- O relatório deve ter entre 50 e 100 páginas (excluindo os anexos).

### LAYOUT GERAL DA PÁGINA

- Edição em *Word*.
- Fonte *Times New Roman*, em corpo 12.
- Espaçamento entrelinha de 1,5 ponto e com alinhamento justificado.
- Os títulos das divisões principais do trabalho devem ser escritos em negrito, somente com a inicial maiúscula e alinhados à esquerda. Os subtítulos devem ser em itálico e também alinhados à esquerda. Os capítulos são numerados com algarismos romanos, devendo a indicação do seu número e do seu título ser apresentada em página separada (índice).
- Todas as páginas devem respeitar a configuração seguinte
  - do lado da lombada, uma margem de 3 cm;
  - nos restantes lados (de topo, margem exterior e fundo de página), entre 2 e 3 cm.
- As páginas devem ser numeradas consecutivamente, em algarismos árabes, a partir do índice e incluindo as referências bibliográficas e os anexos. A página de rosto não recebe numeração mas é considerada para paginação em algarismos romanos, centrados na margem inferior da página, até à página do índice. Para efeitos de contagem do número máximo de páginas estipulado para o trabalho só contam as páginas do texto do trabalho propriamente dito, isto é, a introdução, o desenvolvimento do trabalho e a conclusão.
- As citações devem aparecer entre aspas, exceto quando maiores do que 40 palavras (ver ponto seguinte). Neste caso, devem ser incluídas com um avanço à direita de 1,5 cm ou correspondente a um parágrafo. Num e noutro caso devem ser acompanhadas pela referência ao apelido do autor, à data da edição da obra citada e ao número de página.

---

<sup>1</sup> Na página da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em Serviço de Gestão Académica, os estudantes têm acesso a informações específicas (<http://web.letras.up.pt/sga/default.aspx?l=1&m=242&s=515&n=0>)

<sup>2</sup> A ligação para as regras de formatação da dissertação é <http://web.letras.up.pt/sga/default.aspx?l=1&m=242&s=515&n=0>

## ELEMENTOS DO TEXTO

O *template* do Relatório Final de Estágio está definido. Pode ser acessado a partir do *Sigarra* seguindo o percurso indicado abaixo:

- Você está em: Início> Cursos/CE> Mestrado
- Opções> Documentos> Mestrados em Ensino> Documentos de nomeação de orientador e pedido de provas> *Template* relatório Mestrado em Ensino

## REFERÊNCIAS

A norma de referenciação bibliográfica que deve ser adotada é da American Psychological Association (6.<sup>a</sup> edição). No caso de dúvidas no que respeita à forma de referenciação deve consultar-se o Publication Manual da American Psychological Association, disponível na biblioteca da FLUP, ou o *site* da Universidade de Purdue, EUA (<https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>).

No corpo do texto devem ser referidas as referências bibliográficas que surgirão na parte final do RFE devidamente identificadas como “Referências bibliográficas”. As notas de rodapé devem ser evitadas. Todavia, se usadas, devem surgir no final de cada página onde são mencionadas.

### *Citações no corpo do texto*

- Até 2 autores: sempre citar os dois autores.

Ex: Campos e Coimbra (1991)

(Campos & Coimbra, 1991)

- De 3 a 5 autores: citar todos os autores na primeira citação; nas citações subsequentes, apenas o primeiro autor seguida da expressão *et al.* (sem usar a expressão em itálico e seguida do ano de publicação). Ex.:

1<sup>a</sup> vez: Peterson, Sampson, Reandon e Lenz (1996)

(Peterson, Sampson, Reandon & Lenz, 1996)

2<sup>a</sup> vez:

(Peterson *et al.*, 1996)

- 6 ou mais autores: citar somente o primeiro autor seguido da expressão *et al.* (sem usar a expressão em itálico e seguida do ano de publicação)

- Citação de citação: use a expressão "citado por" indicando a página respetiva.

- Para citações diretas: indicar sempre a página.

Até 40 palavras a citação deverá estar inserida no parágrafo, entre aspas.

Se a citação tiver mais do que 40 palavras, deve-se iniciar um novo parágrafo, com margem esquerda correspondente a um parágrafo, sem aspas.

Deve-se observar, com muita atenção, as normas de citação, referindo sempre os autores e as datas de publicação de todas as obras referidas. Todos os nomes de autores cujos trabalhos forem citados e/ou referidos devem ser seguidos da data de publicação, na primeira vez que forem citados em cada parágrafo. A citação literal de um texto requer a referência ao número da página do trabalho do qual foi copiada, e deve ser apresentada entre aspas, com recuo da margem esquerda, quando se tratar de citações longas, conforme já foi referido. Todas as citações secundárias devem indicar a referência original. Todavia, deve evitar-se, sempre que possível, recorrer a citações secundárias, especialmente quando o original pode ser consultado com facilidade. No entanto, caso seja imprescindível, os seguintes dados devem ser indicados: apelido do autor, o nome do autor que faz a citação original, a data de publicação do trabalho e a página.

Exemplo:

- Blustein sustenta que “o desenvolvimento psicológico é indissociável de fatores de natureza social e política” (citado em Petterson, 2003, p. 102).

### **Lista de referências bibliográficas**

Todas as obras citadas no texto devem surgir na seção “Referências bibliográficas”. Apenas as obras consultadas e mencionadas no texto devem aparecer nesta parte do relatório e nenhuma referência deve ser apresentada sem ter sido referenciada no texto. As referências devem ser citadas por ordem alfabética, pelo apelido do autor. Em casos de referências a múltiplos estudos do mesmo autor, deve utilizar-se a ordem cronológica, ou seja, do estudo mais antigo para o mais recente. Ao coincidirem autores e datas, deve-se utilizar a primeira letra do título para listar em ordem alfabética as referências. Cada uma das referências deve aparecer como um novo parágrafo, deixando um espaço correspondente a um parágrafo na margem esquerda na segunda linha.

De seguida, apresentam-se alguns exemplos que podem surgir na página das referências.

### **1. Artigo de revista científica**

Swanson, J., & Fouad, N. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *The Career Development Quarterly*, 47, 337–347. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00742.x

### **2. Artigo de revista científica em processo de publicação**

Jou, G. I. & Sperb, T. M. (no prelo). Para uma nova teoria da mente: Desafios e constrangimentos. *Psychologica*.

### **3. Livros com um único autor**

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

### **4. Livros com dois autores**

Guichard, J., & Huteau, M. (2002). *Psicologia da orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.

### **5. Livro organizado por um ou mais editores/organizadores**

Miguens, S., & Mauro, C. E. (Orgs.) (1992). *Perspectives on rationality*. Porto: FLUP.  
Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.) (2000). *Handbook of counseling psychology* (3<sup>rd</sup> ed.) New York: Wiley.

### **6. Capítulo de livro**

Barros, J. H., & Barros, A. M. (1989). Locus de controlo dos professores: Relação com o tempo de serviço e o nível de ensino. In José F. Cruz, Rui A. Gonçalves, & Paulo P.P. Machado (Orgs.), *Psicologia e educação: Investigação e intervenção* (pp. 327-336). Porto: APPORT.

Antony, M. M. (2001). Measures for obsessive-compulsive disorder. In Martin M. Antony, Susan M. Orsillo & Lizabeth Rolmer (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of anxiety* (pp. 219-243). New York: Kluwer Academic/Plenum.

## **7. Teses e dissertações**

Silva, J. M. T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira: Investigação com adolescentes*. (Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra).

Torres, M. F. S. (2013). *Modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior: Um estudo na Universidade do Porto*. (Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67683>.

## **8. Trabalho apresentado em congresso e publicado no livro de atas**

Gomes, C. F. (2003). Carreiras profissionais e (des)orientação profissional. In Instituto de Emprego e Formação Profissional (Org.), *Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza, Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação – Perspectivas e desafios* (pp. 151-154) Porto: IEFP.

## **9. Trabalho apresentado em congresso**

Sousa, J. (2006). *Desafios à formação de professores na modernidade tardia*. Comunicação apresentada na XII Conferência da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Coimbra, 12-14 de Junho de 2012.

## **10. Trabalho apresentado em congresso e disponível em publicação electrónica**

Duarte, C. V. & Melo-Silva, L. L. (2005). O trabalho é minha vida: Expectativas face à reforma em gestores de nível superior. In Instituto de Orientação Profissional (Orgs.), *Actas da XV Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Profissional* [CD-ROM]. Lisboa: IOP.

## **11. Comunicação pessoal**

Pode ser uma carta, mensagem eletrónica, conversa telefónica ou pessoal. Deve ser apenas citada no texto, indicando as iniciais e o apelido do emissor e a data completa. Não deve ser incluída nas referências.

Ex.: M. A. Carvalho (comunicação pessoal, 07/09/2007).

## **12. Artigos de formato eletrônico**

Rassin, E., Muris, P., Booster, E., & Kolsoot, I. (2008). Indecisiveness and informational tunnel vision. *Personality and Individual Differences*, 45, 96-102. Acedido de <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.006>.

## **13. Texto publicado em revista de divulgação comercial**

Usar o exemplo que à frente se discrimina para textos com autor indicado. Caso o texto não indique o autor, iniciar com o título, indicar o ano, dia e mês, nome da revista, volume e páginas.

Palma, A. (2008, 10 de Março). Indisciplina nas escolas. *Visão*, 32, 122-124.

## **NORMA ORTOGRÁFICA**

É **obrigatório** o uso das regras do acordo ortográfico mais recente.

## **PARTE III**

---

## BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

A implementação dos projetos de investigação-ação, em contexto de estágio, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, implica a revisão, no 2.º ano do curso de Mestrado em Ensino, de bibliografia relacionada com investigação colaborativa, investigação-ação centrada na sala de aula, metodologia qualitativa e metodologia quantitativa.

Não obstante a necessidade de leituras de base para o conhecimento aprofundado da investigação-ação, considera-se útil o acesso a trabalhos que têm por objetivo guiar, ilustrar e explicitar o percurso relativo à conceção e à implementação de projetos de investigação-ação.

Tendo em conta a natureza dos Mestrados em Ensino, que incluem pedagogia e didática de línguas estrangeiras como Espanhol, Francês, Inglês e Alemão, são indicadas, de seguida, leituras úteis em cada uma dessas línguas.

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In Joaquim Machado & José Matias Alves (Orgs.) *Coordenação, supervisão e liderança – Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Acedido em [http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl\\_uce.asp?SSPAGEID=2964&lang=1&artigoID=1461](http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=2964&lang=1&artigoID=1461).
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und lehrer erforschen ihren unterricht*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bailey, K. M, Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development*. Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Economica.
- Bell, J. (2008). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science*. (4<sup>th</sup> ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Brown, J. D. & Coombe, C. (Eds.) (2015). *The Cambridge guide to research in language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, Anne. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.) (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, desencanto e possibilidade*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro). Acedido em <http://hdl.handle.net/10773/10358>
- Cortesão, L. (1998). Da necessidade de vigilância crítica à importância da prática da investigação-ação. *Revista de Educação*, VII, 27-33.
- Cuq, J.-P. (2014). Temps, espace et savoirs en didactique du FLE. In *Intercâmbio*, n. 07, pp. 6-20. Acedido em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13050.pdf>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de L'éducation*, vol. 23, n° 2, pp. 371-393.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.
- González-Lloret, M. (2012). Investigación-acción (I): Cómo investigar nuestra propia enseñanza. DidactiRed: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre\\_12/19112012.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_12/19112012.htm)
- González-Lloret, M. (2012). Investigación-acción (II): La investigación cuantitativa. DidactiRed: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre\\_12/17122012.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_12/17122012.htm)
- González-Lloret, M. (2013). Investigación-acción (III): La investigación cualitativa. DidactiRed: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo\\_13/20052013.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_13/20052013.htm)
- González-Lloret, M. (2014). Investigación-acción (IV): Aprender con un ejemplo. DidactiRed: [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero\\_14/13012014.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_14/13012014.htm)

- Hendricks, C. (2016). *Action research for school improvement: A reflective practice approach*, (4th ed.). U.S: Pearson Education.
- Herreras, E. B. (s.d.). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Kalmbach Phillips, D, & Carr, K. (2013). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. London: Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press. (Tradução espanhola: *Como planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes).
- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (Orgs.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Band 1 und Band 2. Berlin/New York: De Gruyter.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l' Acedle*, 4, 93-120 (disponible en ligne).
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design*. London: Routledge.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2011). *Research methods in language acquisition: A practical guide*. London: Routledge.
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- McNiff, Jean. (1988). *Action research: principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, J. (2014). *Writing and doing action research*. London: Sage.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice* (3th ed.). London: Routledge.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2014). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- McTaggart, R. (ed.) (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês - processo de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: I.E.P.-Universidade do Minho.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores estagiários: Percursos e evidências de

- um projecto de supervisão. In Flávia Vieira, Madalena Paiva, Isabel Barbosa & Maria Alfredo Moreira (Orgs.), *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da Formação e da Pedagogia* (2ª Edição, revista e aumentada). Mangualde: Edições Pedago.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable*. Paris: Éds. OPHRYS.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2008). *The sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2.ª Edition). London: Sage.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S.C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Richer, J.-J. (2011). Recherche-action en didactique du FLE. In *Synergies Chine*, 6, 47-58 (disponible en ligne).
- Stangl, W. (2008). Handlungsforschung. Acedido a partir de <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml>. Rev. 9. Nov. 2008<[%20Rev.%209.%20Nov.%202008](http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/FORSCHUNGSMETHODEN/Handlungsforschung.shtml)>.
- Stringer, E.T. (2014). *Action research*. (4th ed.). London: Sage.
- Vieira, F., Paiva, M., Barbosa, I., & Moreira, M. A. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. (2ª ed., revista e aumentada). Mangualde: Edições Pedago.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores – ideias e práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Professores.

Universidade do Porto: Faculdade de Letras

## Proposta de Investigação

Escola:

Estagiária:

Orientador/a:

Coorientador/a:

### **Tema e sua fundamentação:**

Título provisório:

Fundamentação:

### **Revisão da Literatura:**

### **Pergunta de Investigação:**

### **Métodos de pesquisa e recolha de dados:**

**Detalhes da planificação da Investigação-Ação com oportunidades de recolha de dados e calendarização do 1º/2º ciclos:**