



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

**O papel do professor-investigador na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto universitário – um estudo de caso no ensino de francês como língua estrangeira**

Bruna Isabel Joaquim Plácido

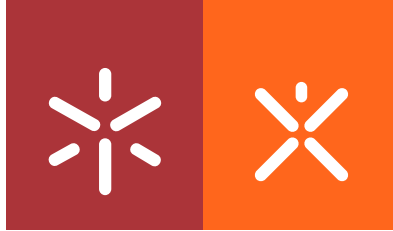
UMinho | 2023

Bruna Isabel Joaquim Plácido

**O papel do professor-investigador na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto universitário – um estudo de caso no ensino de francês como língua estrangeira**

dezembro de 2023





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Bruna Isabel Joaquim Plácido

**O papel do professor-investigador na  
promoção de uma pedagogia para a  
autonomia em contexto universitário  
– um estudo de caso no ensino de  
francês como língua estrangeira**

Tese de Doutoramento  
Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes  
Ferreira Vieira**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**

**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **AGRADECIMENTOS**

A presente dissertação é o culminar de uma viagem que se revelou muito mais atribulada do que inicialmente previsto. Foi com grande esforço e muito investimento pessoal que consegui levar esta investigação a bom porto. Todavia, sei que só me foi possível chegar aqui graças ao apoio incondicional de diversas pessoas. Passo assim a agradecer:

À Professora Doutora Flávia Vieira, pela sua enorme disponibilidade e apoio. Pela sua constante preocupação com as diversas etapas deste estudo de caso, pelas suas preciosas sugestões e correções, assim como pelo seu exímio rigor científico e, sobretudo, pelas palavras de ânimo nos momentos mais sombrios. Obrigada do fundo do coração pelo carinho e amizade que me deram alento para continuar esta nossa viagem.

Aos meus alunos que participaram na experiência e que me acompanharam nesta longa caminhada de descoberta de novas formas de ensinar e aprender.

As todas as pessoas importantes na minha vida por me ampararem nos momentos mais obscuros, por me darem forças para me reerguer e seguir o meu caminho, por me permitirem ser quem sou quando estou com elas.

Aos meus pais, pela educação que me deram, pelo incentivo de procurar mais conhecimento, de lutar sempre pelos meus sonhos e convicções e acreditar que sou válida e que consigo alcançar tudo aquilo a que me proponho.

Ao meu irmão por quem nutro um amor incondicional desde o dia em que nasceu e que me permitiu e permite caminhar a seu lado; estou-lhe grata pelas aventuras e conversas partilhadas e pelo abraço apertado que me faz sempre sentir em casa.

A esta minha família e ao Paulo Mota por serem o meu porto seguro.

Mas acima de tudo, ao meu pai, António Plácido, a quem agradeço por me ter ensinado a ser a pessoa que sou. Agradeço por ser um ser humano ímpar e resiliente; que foi ao inferno e veio várias vezes, mas que sempre lutou e sempre encarou a vida com um sorriso na cara e muito boa disposição; o ser humano a quem devo tudo aquilo que conquistei e que sou.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

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

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

## **O papel do professor-investigador na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto universitário – um estudo de caso no ensino de francês como língua estrangeira**

### **RESUMO**

Mudar as práticas pedagógicas no ensino superior exige uma postura reflexiva e investigativa face ao ensino e à aprendizagem, o que requer mudanças nos modos de trabalho pedagógico através da articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional docente. Trata-se de promover a indagação da pedagogia como forma de transformar e avaliar as práticas, e de produzir e disseminar conhecimento que contribua para o avanço da profissão, o que concorre para uma valorização do estatuto do ensino através da reconfiguração da profissionalidade docente, com implicações no papel dos estudantes enquanto agentes da aprendizagem. Esta abordagem, pouco usual no contexto português, esteve subjacente ao presente estudo de caso, no qual se fez incidir a investigação sobre a prática pedagógica para compreender o papel do professor-investigador na promoção de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas. Os objetivos do estudo foram os seguintes: (1) Conhecer as perceções dos estudantes acerca das suas experiências anteriores e expectativas de aprendizagem da língua; (2) Analisar o papel dos processos de autorregulação na aprendizagem da língua; (3) Compreender os efeitos das atividades realizadas no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, na motivação e na autonomia dos estudantes; (4) Caracterizar o trajeto de indagação pedagógica realizado. Recorrendo-se a uma metodologia de investigação-ação, foi desenvolvida uma experiência pedagógica em duas UC de Língua e Cultura Francesas de um curso não conferente de grau em contexto universitário, lecionadas pela professora-investigadora ao longo de dois semestres letivos. Essas experiências visaram promover competências de autorregulação associadas ao desenvolvimento de competências de comunicação, através de atividades autênticas e do envolvimento dos estudantes em processos de reflexão, iniciativa e tomada de decisão. A recolha de dados foi efetuada através do inquérito por questionário e entrevista, da observação e notas de campo, de instrumentos de autorregulação da aprendizagem e da análise de prestações orais e escritas dos estudantes. Os resultados do estudo indicam que a abordagem seguida teve efeitos positivos na gestão dos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, assim como na motivação e envolvimento dos estudantes. Embora referente a um contexto particular, o estudo contribui para a compreensão do papel do professor universitário como agente da indagação e transformação da pedagogia.

**Palavras-Chave:** educação em línguas, indagação da pedagogia, pedagogia para a autonomia, pedagogia universitária.

**Le rôle de l'enseignant-chercheur dans la promotion d'une pédagogie de l'autonomie en  
contexte universitaire – une étude de cas dans l'enseignement du français langue  
étrangère**

**RÉSUMÉ**

Changer les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur requiert une attitude réflexive et investigatrice face à l'enseignement et à l'apprentissage, ce qui demande des changements dans les modes de travail pédagogique en articulant l'enseignement, la recherche et le développement professionnel des enseignants. Il s'agit de favoriser l'interrogation de la pédagogie comme moyen de transformer et d'évaluer les pratiques, et de produire et diffuser des connaissances contribuant à l'avancement de la profession, ce qui participe à la valorisation du statut de l'enseignement par la reconfiguration de la profession enseignante, avec des implications sur le rôle des étudiants en tant qu'acteurs de l'apprentissage. Cette approche, peu courante dans le contexte portugais, a sous-tendu la présente étude de cas, dans laquelle la recherche a porté sur la pratique pédagogique pour comprendre le rôle de l'enseignant-chercheur dans la promotion d'une pédagogie axée sur l'autonomie dans l'enseignement des langues. Les objectifs de l'étude étaient les suivants : (1) Connaître les perceptions des étudiants sur leurs expériences antérieures et leurs attentes en matière d'apprentissage de la langue ; (2) Analyser le rôle des processus d'autorégulation dans l'apprentissage de la langue ; (3) Comprendre les effets des activités réalisées sur le développement des compétences linguistico-communicatives, la motivation et l'autonomie des étudiants ; (4) Caractériser le parcours d'interrogation pédagogique réalisé. En utilisant une méthodologie de recherche-action, une expérience pédagogique a été menée dans deux classes de Langue et Culture Françaises d'un programme non diplômant en contexte universitaire, enseignées par l'enseignante-chercheuse sur deux semestres académiques. Ces expériences visaient à promouvoir les compétences d'autorégulation liées au développement des compétences de communication, à travers des activités authentiques et l'implication des étudiants dans des processus de réflexion, d'initiative et de prise de décision. La collecte de données a été effectuée à l'aide d'enquêtes par questionnaire et d'entretiens, d'observations et de notes de terrain, d'instruments d'autorégulation de l'apprentissage, et de l'analyse des performances orales et écrites des étudiants. Les résultats de l'étude indiquent que l'approche suivie a eu des effets positifs sur la gestion des processus d'apprentissage et sur le développement des compétences linguistico-communicatives, ainsi que sur la motivation et l'engagement des étudiants. Bien que se rapportant à un contexte particulier, l'étude contribue à la compréhension du rôle de l'enseignant universitaire en tant qu'agent d'interrogation et de transformation de la pédagogie.

**Mots-clés** : éducation en langues, recherche pédagogique, pédagogie pour l'autonomie, pédagogie universitaire.



## **Índice**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS .....	ii
AGRADECIMENTOS .....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO .....	v
RÉSUMÉ .....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS .....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS .....	x
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 – Indagação da pedagogia no ensino superior.....</b>	<b>5</b>
1.1. Inovação pedagógica no ensino superior .....	6
1.2. O professor como investigador das suas práticas.....	12
<b>Capítulo 2 – Pedagogia para a autonomia na educação em línguas .....</b>	<b>18</b>
2.1. A noção de autonomia .....	18
2.2. Papéis do estudante e do professor numa pedagogia para a autonomia.....	20
2.3. O papel central da autorregulação na aprendizagem.....	26
2.4. Algumas orientações para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia .....	32
<b>Capítulo 3 – Metodologia de intervenção e de investigação .....</b>	<b>38</b>
3.1. Objetivos e contexto do estudo .....	38
3.2. Tipo de estudo .....	43
3.3. Abordagem didática .....	48
3.3.1. Plano global de intervenção .....	49
3.3.2. Atividades desenvolvidas .....	51
3.4. Procedimentos de recolha e análise de dados .....	64
3.4.1. Inquérito por questionário .....	65
3.4.2. Inquérito por entrevista .....	67
3.4.3. Observação e notas de campo .....	69
3.4.4. Instrumentos de autorregulação da aprendizagem.....	70
3.5. Rigor ético do estudo .....	71
<b>Capítulo 4 – Análise de resultados do estudo .....</b>	<b>75</b>
4.1. Experiências prévias e expetativas dos estudantes .....	75
4.2. Processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem .....	82
4.3. Desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas .....	91
4.4. Desenvolvimento da motivação e da autonomia.....	116
4.5. Apreciação global da abordagem didática.....	122

4.6. Trajeto de indagação pedagógica .....	127
4.7. Breve síntese de resultados.....	133
<b>Considerações finais .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>145</b>
<b>Anexo 1 – Declaração de autorização da instituição .....</b>	<b>155</b>
<b>Anexo 2 – Termos de consentimento informado (estudantes – modelo usado) .....</b>	<b>156</b>
Anexo 2.1 – Questionário sobre a aprendizagem da Língua Francesa.....	156
Anexo 2.2 – Entrevista aos estudantes de LCFII (2º Semestre do ano acadêmico 2020/2021) .....	157
Anexo 2.3 – Entrevista aos estudantes de LCFIII (1º Semestre do ano acadêmico 2021/2022) .....	158
<b>Anexo 3 – Questionário inicial .....</b>	<b>159</b>
Anexo 3.1 – Questionário .....	159
Anexo 3.2 – Dados do questionário .....	163
<b>Anexo 4 – Guiões das entrevistas .....</b>	<b>168</b>
Anexo 4.1 – Guião da Entrevista (Turma LCFII – 2º Semestre do ano acadêmico 2020/2021).....	168
Anexo 4.2 – Guião da Entrevista (Turma LCFIII – 1º Semestre do ano acadêmico 2021/2022).....	170
<b>Anexo 5 – Síntese das entrevistas .....</b>	<b>172</b>
Anexo 5.1 – Síntese das entrevistas (Turma LCFII – 2º Semestre do ano acadêmico 2020/2021) .....	172
Anexo 5.2 – Síntese das entrevistas (Turma LCFIII – 1º Semestre do ano acadêmico 2021/2022) .....	174
<b>Anexo 6 – Guiões de desenvolvimento das atividades .....</b>	<b>177</b>
Anexo 6.1 – Guião da Atividade 1 .....	177
Anexo 6.2 – Guião da Atividade 3.....	181
Anexo 6.3 – Guião da Atividade 4.....	185
Anexo 6.4 – Guião da Atividade 6.....	188
<b>Anexo 7 – Feuille de route pour l'apprentissage autorégulé .....</b>	<b>192</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**APPF** – Associação Portuguesa de Professores de Francês

**CL** – Centro de Línguas

**CNaPPES** – Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior

**COVID-19** – Coronavirus Disease

**CRAPEL** – Centre de Recherches et Applications en Langues

**FLE** – Francês como Língua Estrangeira

**FLUC** – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**LCFII** – Língua e Cultura Francesa II

**LCFIII** – Língua e Cultura Francesa III

**ONG** – Organização Não-Governamental

**PDF** – Portable Document Format

**PLELS** – Português como Língua Estrangeira e Segunda Língua

**QECRL** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

**SoTL** – Scholarship of Teaching and Learning

**TPC** – Trabalhos para casa

**UC** – Unidade Curricular

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

### FIGURAS

Figura 1. Modelo de aprendizagem autorregulada (Boekaerts, 1996).....	27
Figura 2. Pedagogia para a autonomia na educação em línguas (Jiménez Raya et al., 2007) .....	34
Figura 3. Atividade 1 – Grelha de apoio à correção textual (excerto).....	55
Figura 4. Roteiro de autorregulação .....	56
Figura 5. Grelha de avaliação (professora, par e autoavaliação).....	60
Figura 6. Roteiro de autorregulação – Sur le Chemin de l’Autonomie.....	61
Figura 7. Exemplo dos processos de revisão textual .....	95

### QUADROS

Quadro 1. Mudança superficial e profunda da pedagogia (Vieira, 2014a).....	7
Quadro 2. Recolha de informação sobre processos de ensino aprendizagem (Almeida et al., 2022)...	13
Quadro 3. Papéis dos estudantes numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006).....	25
Quadro 4. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006).....	33
Quadro 5. Dimensões da abordagem didática .....	50
Quadro 6. Atividades didáticas.....	52
Quadro 7. Questionário inicial – conteúdo e tipo de questões.....	66
Quadro 8. Exemplo de roteiro de aprendizagem .....	71
Quadro 9. Critérios éticos da investigação-ação (Caetano, 2019).....	73
Quadro 10. Perceções sobre a participação na gestão da aprendizagem (n=25).....	76
Quadro 11. Perceções sobre atividades extra-aula (n=25) .....	78
Quadro 12. Perceções sobre práticas de avaliação (n=25) .....	79
Quadro 13. Perceções fatores de progresso (n=25).....	80
Quadro 14. Prioridades de aprendizagem (n=25) .....	82
Quadro 15. Total de roteiros de aprendizagem.....	82
Quadro 16. Perceções sobre expetativas e resultados da aprendizagem .....	87
Quadro 17. Perceções sobre resultados da aprendizagem e estratégias futuras.....	90
Quadro 18. Competências desenvolvidas nas atividades .....	91

Quadro 19. Atividade 1 – Problemas linguísticos nas produções iniciais (14 textos) .....	93
Quadro 20. Atividade 1 – Problemas linguísticos nas produções iniciais e finais (9 textos) .....	94
Quadro 21. Exemplos de apresentações em PowerPoint .....	102
Quadro 22. Avaliação e autoavaliação das apresentações do Cinema Francófono – Nível II.....	106
Quadro 23. Avaliação e autoavaliação das apresentações das ONG Francófonas – Nível III.....	108
Quadro 24. Aprendizagem autodirigida – Escolhas das estudantes.....	111

[Nota: O texto segue o novo acordo ortográfico, mantendo-se a grafia original de citações nas quais ele não é seguido]

Ao meu pai,  
António Plácido.  
Foste, és e serás sempre o meu melhor  
amigo, o meu confidente de todas as  
horas, o meu pilar, o meu herói, a minha  
força maior.

## Introdução

*Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour leur donner des ordres, pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose...*

*Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer.*

Antoine de Saint-Exupéry – *Citadelle*

Ser professor em contexto universitário é uma profissão que podemos, de certa forma, considerar como complexa e incerta, uma vez que acarreta variadíssimas exigências e nos leva a questionar incessantemente a profissão: O que significa ser professor universitário nos dias de hoje? O que significa ser estudante universitário nos dias de hoje? Que tipo de ensino/aprendizagem se pretende promover, porquê e para quê? Estas são questões fundamentais que temos de colocar, uma vez que vivemos numa era de grandes mudanças que solicita novas formas de ensinar e de aprender que promovam a problematização da realidade, uma compreensão plural do mundo, a tomada de posição e a ação crítica (Barnett, 2000). Não basta, portanto, transmitir conhecimento aos estudantes e propor tarefas nas quais cumprem um conjunto de rotinas pré-estabelecidas. Adaptando a metáfora de Saint-Exupéry na citação em epígrafe, poderíamos dizer que a pedagogia universitária terá de ser capaz de fazer nascer nos estudantes o desejo de conhecer, a partir do qual poderão traçar caminhos pessoais de aprendizagem, certamente com o apoio dos professores, mas não totalmente determinados por eles.

É inquestionável que o ensino universitário em Portugal tem sofrido profundas alterações como resultado do Processo de Bolonha. No entanto, as mudanças pedagógicas têm sido mais lentas e menos visíveis do que as alterações estruturais. Efetivamente, se desejamos que o ensino deixe de ser apenas um meio de transmissão e reprodução de conhecimento, e passe a ser um espaço de construção de conhecimento que promova a autonomia dos estudantes, importa desenvolver pedagogias de orientação transformadora. Além disso, é fundamental transformar o trabalho pedagógico dos professores através de um processo de investigação da pedagogia, colocando a investigação ao serviço do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos docentes (Vieira, 2009a), e estimulando uma educação mais participativa e interativa, que encoraje a reflexão e a autonomia intelectual dos estudantes. Assim, a universidade torna-se um espaço não apenas para a transmissão de conhecimento, mas também para a construção conjunta do saber, o que terá um impacto positivo no desenvolvimento académico e pessoal tanto dos estudantes como dos professores envolvidos.

Apesar dos avanços teóricos no campo da educação em línguas, com a promoção de abordagens centradas na autonomia dos alunos (Jiménez Raya et al., 2007, 2017; Jiménez Raya & Vieira, 2020), o

ensino de línguas estrangeiras no contexto universitário ainda tende a ser predominantemente centrado no professor e nas competências linguístico-comunicativas dos estudantes, assumindo estes últimos um papel relativamente passivo no que diz respeito aos processos de tomada de decisão e de autorregulação das aprendizagens. Além disso, tal como noutras áreas disciplinares, o trabalho do docente universitário raramente inclui a investigação pedagógica como impulsionadora da inovação e do desenvolvimento profissional. Para desenvolver uma pedagogia para a autonomia, é essencial que o docente esteja disponível para explorar e avaliar a sua prática, assumindo, dessa forma, o papel de professor-investigador (Vieira et al., 2010). O docente que promove uma pedagogia para a autonomia terá de encarar a educação como um processo de transformação e emancipação interpessoal, no qual planeia, desenvolve e avalia experiências com a colaboração ativa dos estudantes.

Essa abordagem, que na literatura anglo-saxónica é nomeada como “scholarship of teaching and learning” (SoTL) (Boyer, 1990; Shulman, 2004; Fanghanel et al., 2016) e que no contexto português tem sido designada como *indagação da pedagogia* (Vieira, 2009b; Franco, 2023), consiste, fundamentalmente, na articulação entre ensino e investigação, entendendo-se que esta articulação favorece processos de transformação pedagógica e de desenvolvimento profissional dos docentes. Os docentes adotam o papel de professores-investigadores, indagando e analisando as suas práticas com o objetivo de elevar a qualidade das aprendizagens dos alunos, desenvolver competências profissionais e promover a progressão da profissão através da divulgação e transferência do conhecimento profissional produzido. Pretende-se, com essa abordagem, desenvolver uma cultura de indagação da pedagogia, frequentemente em contracorrente perante as culturas dominantes que estabelecem uma separação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional (Vieira, 2009a, 2014a).

Na presente investigação, equacionou-se e explorou-se o papel do docente como professor-investigador na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto universitário, mais concretamente no ensino de francês como língua estrangeira (FLE), através de um estudo de caso que configurou um autoestudo com recurso à investigação-ação, conduzido no Centro de Línguas (CL) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), em duas unidades curriculares (UC) sequenciais que lecionei: Língua e Cultura Francesas – Nível II (LCFII) (2º semestre do ano académico de 2020/2021) e Língua e Cultura Francesas – Nível III (LCFIII) (1º semestre do ano académico de 2021/2022).

Foi proposta, então, uma abordagem em que o estudante é um ator central da construção do conhecimento, com base num quadro concetual que valoriza a autonomia na educação em línguas. Numa lógica de (auto)questionamento e emancipação profissional, entende-se que o professor deve colocar a investigação ao serviço da pedagogia em prol da autonomia dos estudantes, a qual pode ser



globalmente definida como a capacidade de autogestão da aprendizagem (Holec, 1979), o que implica desenvolver competências de autodeterminação, responsabilidade social e sentido (auto)crítico (Jiménez Raya et al., 2007, 2017).

O estudo, de natureza exploratória, teve uma dimensão interventiva e interpretativa, conjugando finalidades pedagógicas e investigativas. A questão central de investigação pode ser formulada do seguinte modo: *em que medida a indagação da pedagogia constitui uma via de reconfiguração das práticas de ensino ao serviço da promoção da autonomia dos estudantes?* A partir desta questão, foram traçados os objetivos seguintes: (1) Conhecer as percepções dos estudantes acerca das suas experiências anteriores e expectativas de aprendizagem da língua; (2) Analisar o papel dos processos de autorregulação na aprendizagem da língua; (3) Compreender os efeitos das atividades realizadas no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, na motivação e na autonomia dos estudantes; (4) Caracterizar o trajeto de indagação pedagógica realizado.

A investigação implicou a criação, o desenvolvimento e a avaliação de um conjunto de atividades didáticas que visaram a promoção de competências linguístico-comunicativas dos estudantes, o seu envolvimento na tomada de decisões e na avaliação das aprendizagens, a diversificação da organização do trabalho e a diversificação de recursos de apoio à aprendizagem. Os dados foram recolhidos através do inquérito por questionário e entrevista, da observação participante, de instrumentos de autorregulação e da análise das prestações dos estudantes, mantendo eu um diário de ensino com a finalidade de documentar os processos de intervenção.

Do ponto de vista ético, procurou-se tratar os participantes do estudo de caso com o maior respeito possível, sendo assegurado o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Foram esclarecidos sobre os objetivos da investigação e foi obtida a sua aprovação para nela participarem. A concretização do estudo foi autorizada pela instituição onde decorreu.

No que diz respeito à estrutura do presente relatório, para além desta introdução, desenvolve-se ao longo de quatro capítulos principais e das considerações finais. O Capítulo 1, de enquadramento teórico, é dedicado à indagação da pedagogia no ensino superior, discutindo alguns pressupostos da relação entre inovação pedagógica e visões da educação superior, passando depois ao modo como o professor pode ser investigador das suas práticas. Já no Capítulo 2, ainda de enquadramento teórico, desenvolvem-se aspetos ligados a uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, mais concretamente, à origem e à evolução da autonomia como meta e processo educativo; à autonomia do aluno e do professor; ao papel central da autorregulação na aprendizagem e à indagação pedagógica no desenvolvimento da autonomia. O Capítulo 3, dedicado à metodologia do estudo nas suas dimensões

formativa e investigativa, expõe os seus objetivos e natureza, assim como as estratégias didáticas e de recolha e análise de dados. Para concluir, apresentam-se no Capítulo 4 os resultados alcançados no âmbito da investigação. Esse capítulo foi dividido em sete secções: experiências prévias e expectativas dos estudantes; processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas; desenvolvimento da motivação e da autonomia; apreciação global da abordagem didática; trajetos de indagação pedagógica; e síntese de resultados. Seguem-se as considerações finais, onde são indicadas as principais conclusões e implicações do estudo, as suas limitações e algumas sugestões para investigações futuras, assim como reflexões sobre o seu impacto profissional.

Embora esta investigação se refira a uma experiência de âmbito e duração limitados, configurando um autoestudo, espera-se que possa ajudar à compreensão do papel do professor como ator da indagação e transformação da pedagogia, e, assim, para uma conceção da pedagogia universitária como um espaço de produção de conhecimento. Acredita-se, além disso, que o estudo indica caminhos para o desenvolvimento de metodologias de ensino que incluam princípios de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, incrementando o desenvolvimento articulado de competências disciplinares e transversais dos estudantes.

## **Capítulo 1 – Indagação da pedagogia no ensino superior**

A implementação da reforma de Bolonha em Portugal, desencadeada a partir de 2006 com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, desempenhou um papel crucial na promoção da inovação pedagógica ao fazer com que a pedagogia passasse a ser uma das principais prioridades das instituições de ensino superior (IES). Isso deve-se, sobretudo, ao facto de a reforma enfatizar a importância do estudante como sendo o centro da aprendizagem e conduzir a um considerável crescimento das políticas nacionais e internacionais para garantir e avaliar a qualidade do ensino. Todavia, há outros fatores que incitam as IES a promover a inovação pedagógica. Entre eles, podemos referir a complexidade dos problemas sociais e a necessidade de formar cidadãos críticos e ativos; as exigências de um mercado de trabalho em evolução permanente e a importância das competências de aprendizagem ao longo da vida; os progressos tecnológicos e as suas implicações nos processos de construção e divulgação do conhecimento; a crescente diversidade dos estudantes e a necessidade de promover o êxito educacional para todos (Almeida et al., 2022). Esses desafios fundamentam a necessidade de abandonar as abordagens tradicionais de ensino, que se baseiam sobretudo na transmissão e reprodução passiva de conhecimento. Em vez disso, é necessário desenvolver pedagogias que fomentem a autonomia dos aprendentes, bem como a sua capacidade de autoafirmação, a sua responsabilidade social e a adoção de uma postura crítica como estudantes e cidadãos (Jiménez Raya et al., 2007, 2017).

Apesar dos esforços das IES no sentido de inovar as suas práticas pedagógicas, uma área que tem recebido pouca atenção no contexto nacional é a articulação entre o ensino e a investigação, através de da abordagem denominada “scholarship of teaching and learning” (SoTL) na literatura anglo-saxónica (Boyer, 1990; Shulman, 2004; Fanghanel et al., 2016). Essa abordagem implica que os professores adotem o papel de professores-investigadores, indagando e estudando as suas próprias práticas com base em referenciais ético-conceptuais alinhados com tendências atuais da educação superior e da didática específica das disciplinas. O objetivo é melhorar a qualidade da aprendizagem dos aprendentes, fortalecer competências profissionais e promover o avanço da profissão através da divulgação e transferência do conhecimento construído pelos professores a partir da investigação das suas práticas. Pretende-se, assim, desenvolver uma cultura de indagação pedagógica, muitas vezes em oposição a culturas predominantes que desvinculam o ensino da pesquisa e do desenvolvimento profissional, o que faz com que esse tipo de abordagem seja, concomitantemente, controversa e necessária (Vieira, 2009a, 2009b, 2014a).

O presente capítulo centra-se na indagação da pedagogia no ensino superior como meio de inovação e desenvolvimento profissional dos professores, abordando primeiramente a inovação pedagógica no ensino superior (ponto 1.1) e passando depois para o papel do professor como investigador das suas práticas (ponto 1.2).

### **1.1. Inovação pedagógica no ensino superior**

Ao longo dos anos, temos vindo a notar uma evolução nas abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores em diversas áreas, o que tem levado a uma diminuição gradual do método de ensino tradicional, essencialmente centrado na transmissão e reprodução de conhecimentos. Em vez disso, têm sido incorporados novos métodos de ensino, não só através da exploração de novos recursos, nomeadamente os tecnológicos, mas também através de metodologias de ensino centradas no estudante, como a aprendizagem baseada em projetos, na resolução de problemas ou na cooperação. Contudo, podemos afirmar que muitas práticas ficam ainda aquém dos pressupostos e princípios de uma pedagogia centrada no estudante, e a inovação pedagógica nem sempre está sustentada na investigação das práticas (Almeida et al., 2022). No contexto universitário, os académicos têm produzido literatura sobre a investigação dos professores e criado manuais e livros para professores sobre como conduzir investigação, mas raramente investigam as suas práticas para desenvolver o seu próprio trabalho nas universidades.

Na verdade, ser professor e ser investigador na universidade são duas atividades que deveriam estar mais articuladas e que podem ser desenvolvidas em conjunto. O professor é geralmente visto como alguém que coloca em prática o conhecimento produzido por outrem, seguindo muitas vezes modelos clássicos e desconhecendo a realidade da sala de aula. No entanto, quando um professor é também investigador da sua prática, a sua ação centra-se necessariamente nos estudantes e visa melhorar a qualidade da sua aprendizagem. Como se defende neste trabalho, todo o professor deve procurar indagar as suas práticas, e se essa indagação tem por objetivo centrar o ensino no estudante, então será importante que, enquanto professor-investigador, explore a possibilidade de desenvolver a autonomia dos estudantes, nomeadamente através de experiências de investigação-ação, como aconteceu no estudo aqui relatado. A convergência dos papéis de professor e investigador não é uma desvantagem, pois indica o envolvimento total do docente com o objeto de estudo e a recolha de dados que fundamentam as suas posições. Isso contribui para tornar a sua ação mais duradoura, proporcionando-lhe uma base sólida e consistente. Quando o professor-investigador se identifica com o objeto de investigação e obtém dados

relevantes para estabelecer as suas perspetivas, isso fortalece o seu pensamento e a sua prática. Portanto, a fusão dos papéis de investigador e professor é, na verdade, uma vantagem que permite uma atuação profissional mais sólida e consistente.

A inovação pedagógica engloba uma vasta gama de abordagens e formatos. Em Portugal, essa multiplicidade é visível no Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES), que tem sido, desde 2014, o evento anual mais importante para partilhar experiências pedagógicas levadas a cabo nas IES. Uma pesquisa baseada em 75 relatos publicados nas atas desse congresso (Vieira et al., 2023) concluiu que as experiências pedagógicas dos docentes apresentam variações em relação a contextos, intervenientes, abordagens pedagógicas e estratégias de avaliação de resultados. Porém, existe uma propensão comum para investir em práticas focadas nos aprendentes, com o objetivo de aprimorar as aprendizagens. O estudo também constatou que as experiências de inovação raramente estão integradas em programas ou projetos sustentados pelas IES, tendem a centrar-se em disciplinas isoladas e apresentam uma grande variabilidade em termos de fundamentação teórica e dimensão investigativa. No geral, o estudo indica um panorama da inovação que está ainda longe de uma *mudança profunda*, caracterizada no Quadro 1 em contraponto a uma *mudança superficial* (Vieira, 2014a, p. 27), apesar de apresentar um movimento de investigação pedagógica que é importante sublinhar.

**Quadro 1. Mudança superficial e profunda da pedagogia (Vieira, 2014a)**

<i>Dimensões</i>	<i>Mudança superficial</i>	<i>Mudança profunda</i>
<i>Relação ensino-investigação-desenvolvimento profissional</i>	Relação ensino-investigação nula ou conflitual e lugar marginal do desenvolvimento profissional docente	Investigação <i>do/no</i> ensino, ao serviço da transformação da pedagogia e do desenvolvimento profissional docente
<i>Dinâmicas de mudança</i>	Práticas individuais e monodisciplinares Conformismo face a práticas/padrões estabelecidos e sentimento de impotência face a obstáculos	Comunidades de prática (multi)disciplinares Questionamento de práticas/padrões estabelecidos e resistência crítica a obstáculos
<i>Direção da mudança</i>	<i>Ad-hoc</i> , tecnicista, essencialmente focada na melhoria de resultados académicos	Intencional, focada na compreensão e transformação da prática à luz de um referencial humanista e democrático
<i>Disseminação da mudança</i>	Escassa ou nula	Disseminação e expansão/transferência para contextos análogos
<i>Impacto na profissionalidade docente</i>	Manutenção do primado da investigação face ao ensino e ao desenvolvimento profissional	Ampliação do estatuto do ensino como campo de estudo e de desenvolvimento profissional

Uma mudança profunda requer uma reestruturação do papel do professor, concebendo-se o ensino como uma área de estudo e desenvolvimento profissional, e encarando-se o professor como agente de

mudança e produtor de conhecimento pedagógico. Todavia, é essencial compreender que essa transformação não pode ser alcançada apenas através de esforços individuais dos docentes. Da mesma maneira, é necessário criar condições estruturais que incluam uma formação pedagógica apropriada, o auxílio a projetos de inovação, a criação de comunidades de prática e um melhor reconhecimento do valor do ensino na avaliação do desempenho e no progresso da carreira docente. A falta dessas condições pode ser a razão pela qual mudanças superficiais persistem ou práticas mais tradicionais continuam a prevalecer:

Apesar dos avanços empreendidos pelas IES portuguesas no campo do ensino, este tende ainda a ser uma atividade muito solitária, pouco alicerçada no conhecimento educacional existente e em processos de investigação da prática, e subvalorizada nas carreiras docentes. São também ainda relativamente escassas as estruturas e mecanismos institucionais de apoio à inovação na docência, assim como as oportunidades de formação pedagógica dos professores, e continuamos a assistir a currículos fragmentados e a práticas de ensino que não envolvem os estudantes na construção de conhecimento e no desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida. (Almeida et al., 2022, p. 8)

Será, então, crucial estabelecer condições mais propícias para promover uma cultura de investigação pedagógica, perfilada com a abordagem SoTL. Lee Shulman teve um papel crucial no desenvolvimento e na disseminação dessa abordagem como presidente da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, nos Estados Unidos (Shulman, 2004). Segundo Colet et al. (2011), o SoTL parte da ideia de que “les enseignants universitaires peuvent être des experts de l’enseignement de la même manière qu’ils sont reconnus comme experts de la recherche” (p. 93). Trata-se de uma abordagem de indagação sistemática sobre a aprendizagem dos estudantes, permitindo melhorar a prática docente (Colet et al., 2011). O SoTL exige, assim, não só que os docentes coloquem os estudantes e a sua aprendizagem no centro da sua reflexão, mas também que transformem as suas práticas pedagógicas através da investigação pedagógica numa modalidade de autoestudo, e da partilha de experiências (Almeida et al., 2021). Esta abordagem corresponde à terceira etapa do processo de desenvolvimento profissional descrito por Kreber (2002, p. 8): *teaching excellence*; *teaching expertise* e *scholarship of teaching*. A excelência no ensino corresponde a uma prática de ensino eficaz, que conduz a aprendizagens profundas e duradouras; ter um conhecimento especializado sobre o ensino requer o domínio de saberes acerca do ensino e da aprendizagem, obtidos tanto na prática como alimentados pela investigação em educação, incluindo pesquisas didáticas; o SoTL implica investigar a prática e partilhar o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem de modo a que possa ser avaliado pelos pares da mesma forma que outros conhecimentos empiricamente testados. É assim uma prática de investigação *no* ensino e não apenas *sobre* o ensino. Como afirma Vieira (2005, p. 12), apenas a investigação *no* ensino pode ter efeitos reais

nas práticas educativas:

Não podemos ignorar que o impacto da investigação se relaciona fortemente com as *condições* em que ela é realizada: *quem investiga o quê, para quem e para quê*. A tendência para a *especialização* da investigação *sobre* o ensino superior (e também sobre outros níveis de ensino) resulta, frequentemente, num divórcio entre *quem investiga o ensino* e *quem ensina*, e portanto num divórcio de finalidades e interesses. Temos, portanto, os *especialistas* do ensino superior, cuja investigação incide preferencialmente sobre *os outros*, esperando-se que os resultados do seu trabalho possam ser utilizados em maior ou menor escala mediante a implantação de políticas institucionais ou de programas de formação docente. Sem negar o valor do conhecimento produzido por esses especialistas, há que reconhecer as suas limitações no que diz respeito à mudança pedagógica.

Apesar de o SoTL ser uma abordagem flexível, que pode ser implementada de várias formas e em diferentes níveis (Fanghanel et al., 2016), é importante destacar o seu impacto na promoção de um ensino centrado no estudante, no aprimoramento profissional dos docentes, na constituição de comunidades de prática e no progresso da profissão por meio da partilha do conhecimento. De acordo com Almeida et al. (2022), essa abordagem é essencialmente uma via para a construção *uma outra forma de ensinar*, o que significa que a investigação é colocada ao serviço da renovação da pedagogia e do desenvolvimento dos professores:

Em última instância, o que está em causa é reconhecer e potenciar o papel dos professores na problematização e redefinição de pressupostos, normas e valores que limitam o trabalho pedagógico e as aprendizagens dos estudantes. Importa, assim, sublinhar a orientação *educativa* desta abordagem: mais do que criar uma outra forma de investigar, trata-se de desenvolver *uma outra forma de ensinar*, na qual os professores exploram, com os estudantes, uma visão transformadora da educação superior. (p. 88)

Sendo os docentes os principais atores da inovação, será pouco provável inovar sem os ter em consideração (Cros, 1997). Ademais, num contexto institucional, é necessário preparar os docentes para a inovação e ainda dar-lhes apoio durante a implementação da inovação (Bédard & Béchar, 2009a). Neste sentido, algumas IES portuguesas têm vindo a criar estruturas de apoio ao ensino, usualmente apoiadas pelas reitorias e que desenvolvem atividades de diversos tipos, com foco na formação docente. De acordo com Almeida et al. (2022), existe ainda pouco conhecimento sistematizado acerca destas estruturas, mas é possível observar que os temas explorados nas iniciativas de formação docente são variados e fundamentalmente voltados para pedagogias centradas no estudante. Os autores reconhecem o esforço das IES na promoção da qualidade da docência, mas alertam para a necessidade de um investimento maior na criação de medidas e condições que fomentem culturas de inovação nas IES:

No contexto nacional, apesar dos avanços realizados após a reforma de Bolonha no sentido da valorização e inovação do ensino, importa continuar a desenvolver e consolidar políticas e estruturas de apoio ao ensino nas IES, assim como incrementar o financiamento dessas estruturas e garantir os recursos humanos e materiais necessários

para que sejam eficazes e sustentáveis. Importa, ainda, expandir fóruns nacionais de reflexão pedagógica, reforçar parcerias interinstitucionais a nível nacional e internacional, criar revistas nacionais especializadas na área, promover a formação pós-graduada em pedagogia no ES, incentivar a investigação pedagógica e valorizar mais a inovação na avaliação da qualidade dos cursos e nas carreiras profissionais. O cenário atual é promissor face ao que se passava há pouco mais de uma década atrás, mas existe ainda um longo caminho a percorrer. (Almeida et al., 2022, pp. 36-37)

Nos processos de inovação pedagógica, o aprendente ocupa um papel central, já que o objetivo das mudanças pedagógicas é aprimorar a sua aprendizagem. Porém, a inovação pedagógica implica uma transformação para o estudante, o qual precisa de se ajustar à inovação em termos de comportamento (participação mais ativa) e aspetos relacionados com a autonomia (necessidade de ser mais independente), entre outros elementos (Lison & Jutras, 2014). Nesse sentido, encontramos-nos diante de um “compromisso” entre a inovação e a sua implementação, no qual os intervenientes se adaptam à inovação, que, por sua vez, precisa adaptar-se aos contextos (Cros, 1997).

A importância do envolvimento do estudante no processo de aprendizagem é amplamente reconhecida e alicerçada por sólidas evidências na literatura. De acordo com Prince (2004), existe uma forte correlação entre o envolvimento ativo dos estudantes e o seu desempenho académico. Isso está fundamentado nos princípios construtivistas, que postulam que o conhecimento é construído através da atividade mental do estudante, como destacado por Michael (2006). Embora encontremos diversas definições para a noção de aprendizagem ativa, podemos entendê-la como “uma aprendizagem que pressupõe que o aluno aprende em função do que faz e que aprender implica mudanças nos seus objetivos, conhecimentos e capacidades, em grande medida determinadas pelos cenários e experiências de aprendizagem que forem criados” (Almeida et al., 2022, p. 40). Estes autores referem ainda que o principal objetivo da aprendizagem ativa é alcançar uma compreensão profunda, a qual ocorre quando existe uma conexão significativa entre o conhecimento prévio do estudante e a nova informação, ou seja, quando há uma análise crítica e uma compreensão sólida do que está sendo aprendido. Durante o processamento cognitivo, que também envolve aspetos emocionais, ocorre a criação de significados mais ricos e complexos, e a nova informação é integrada ao conhecimento prévio. Esse resultado é principalmente alcançado através da ação do estudante em relação aos estímulos de aprendizagem, que pode envolver a realização de tarefas práticas, a resolução de problemas, a participação em atividades sociais ou o pensamento reflexivo. Nesse cenário, o professor assume o papel de facilitador e motivador, estimulando a participação e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, além de promover e dinamizar as atividades realizadas.

Uma aprendizagem ativa não poderá ser fomentada através de abordagens cuja ênfase recai sobre o professor que apresenta o conteúdo aos estudantes, enquanto estes ouvem com o mínimo de



interrupções, limitando-se a tomar apontamentos do que é exposto. As respostas dos estudantes às perguntas do professor são dadas pelos poucos que levantam a mão, resultando numa interação limitada entre os estudantes. A compreensão dos alunos raramente é monitorizada de forma explícita, criando poucas oportunidades para esclarecer dúvidas ou corrigir aspetos que não ficaram claros, como explica Eison (2010). Em contrapartida, promover uma aprendizagem ativa implica dedicar menos tempo à transmissão de conteúdos e mais tempo a auxiliar os estudantes no desenvolvimento de sua compreensão e das suas competências. Além disso, implica que o professor proporcione oportunidades para que os alunos possam aplicar e demonstrar o que estão a aprender, recebendo *feedback* dos colegas e/ou do professor.

As atividades de aprendizagem ativa podem variar em complexidade e incluem uma ampla gama de dinâmicas destinadas a envolver os estudantes. Essas atividades podem ocorrer dentro ou fora da sala de aula, envolver trabalho individual, em pares ou em grupos, com ou sem o uso de tecnologias. Existem diversas estratégias de aprendizagem ativa que estimulam o pensamento crítico e criativo dos estudantes. Estas incluem a realização de debates em grupos ou na turma, o trabalho de projeto, a resolução de problemas e a reflexão sobre o processo de aprendizagem, entre outras possibilidades, conforme explicado por vários autores (Eison, 2010; Almeida et al., 2022).

A inovação é tanto o resultado de um produto que visa melhorar a aprendizagem dos estudantes, quanto o resultado de um processo (Puezzo & Vuichard, 2022), implicando processos criativos, tanto a nível do corpo docente através de uma atuação profissional em que a criatividade é integrada tanto no ensino como na aprendizagem dos estudantes, como a nível do currículo (Almeida et al., 2022; Bédard & Béchar, 2009b; Cros, 2007). Como mencionam Puezzo e Vuichard (2022), inovar no ensino implica não restringir a questão da inovação, por um lado, à inovação curricular e, por outro, à inovação tecnológica e pedagógica. Uma perspetiva mais ampla favorece a construção de um espírito inovador no âmbito da instituição, adaptada e ancorada nas necessidades de uma sociedade de aprendizagem. Almeida et al. (2022) apontam um conjunto de recomendações que podem apoiar a construção de culturas de inovação nas IES e que abrangem linhas de ação de âmbito institucional e linhas de ação para o desenho curricular e para o desenvolvimento de práticas centradas no estudante. Estas últimas incluem recomendações sobre as abordagens pedagógicas, a avaliação das aprendizagens e a indagação e melhoria das práticas. Relativamente à indagação e melhoria das práticas, os autores sugerem as seguintes linhas de ação (p. 111):

- Os docentes definem estratégias de monitorização do ensino e da aprendizagem nas unidades curriculares que lecionam.

- Os docentes avaliam os efeitos das suas abordagens com base na recolha de evidências, tomando os estudantes como fontes de informação e parceiros na reflexão pedagógica.
- Os docentes partilham e disseminam as suas práticas em fóruns de âmbito pedagógico (locais, nacionais ou internacionais).
- Os docentes trabalham com os pares, envolvendo-se em comunidades de prática, disciplinares ou multidisciplinares.
- Os docentes envolvem-se em atividades que contribuam para a sua formação pedagógica (por ex., ações/programas de formação, reuniões científicas de âmbito pedagógico, leituras de âmbito pedagógico).
- Os docentes participam em redes e projetos de investigação/intervenção de âmbito pedagógico (locais, nacionais ou internacionais).
- Os docentes encaram os processos de avaliação interna e externa do ensino como oportunidades de reflexão e melhoria de práticas.

Estas linhas de ação pressupõem, como se tem vindo a advogar, uma maior valorização do ensino como campo de transformação e de produção de conhecimento, assim como uma expansão do papel do professor enquanto professor-investigador. O ponto seguinte centra-se neste último aspeto.

## **1.2. O professor como investigador das suas práticas**

A noção de professor-investigador tem sido sobretudo explorada no contexto da formação de professores dos ensinos básico e secundário, e muito pouco no contexto do ensino superior. Contudo, a investigação dos professores sobre a sua prática profissional, para além do contributo que traz para o desenvolvimento curricular, cumpre um papel fundamental na construção da sua identidade profissional, algo já mencionado há quase 50 anos por Lawrence Stenhouse (1975).

Ao retomar as conceções de Stenhouse, Alarcão (2001) refere que todo o professor competente deve assumir, de igual modo, o papel de investigador, envolvendo-se numa pesquisa diretamente relacionada com a sua função de ensinar. Alarcão explica essa perspetiva da seguinte forma:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns estudantes, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 6)

Logo, é essencial que o professor adote uma abordagem que o leve a refletir sobre as suas próprias práticas, reconhecendo a importância da construção pessoal do conhecimento e valorizando o papel fundamental da prática educativa no seu desenvolvimento profissional. Através do envolvimento em projetos de investigação pedagógica, numa perspetiva reflexiva, o professor questiona ativamente a sua própria forma de agir, o que lhe permite expandir o seu conhecimento profissional ao clarificar aspetos diversos do seu conhecimento implícito.

Nesta linha de pensamento, Cochram-Smith e Lytle (1993) definem o conceito de *teacher research* como “systematic and intentional inquiry carried out by teachers” (p. 7). As autoras esclarecem o que deve ser compreendido pelos termos “investigação”, “intencional” e “sistemática”. Em relação à investigação, sublinham a sua orientação educativa e afirmam que “teacher research stems from or generates questions and reflects teachers' desires to make sense of their experiences to adapt a learning stance or openness toward classroom life” (p. 24). Quanto à intencionalidade, destacam a natureza planeada, e não espontânea, da investigação, conquanto não excluem a hipótese de surgirem *insights* que levem à compreensão dos fenómenos. Em relação à sua natureza sistemática, mencionam que ela se refere:

[...] primarily to ordered ways of gathering and recording information, documenting experiences inside and outside of classrooms, and making some kind of written record. Systematic also refers to ordered ways of recollecting, rethinking, and analyzing classroom events for which there may be only partial or unwritten records. (p. 24)

Assim, o professor-investigador recolhe e analisa evidências da prática no sentido de a compreender e renovar. Almeida et al. (2022, p. 87) apresentam um conjunto de estratégias de recolha de informação direta ou indireta acerca dos processos de ensino e aprendizagem, conforme o Quadro 2. Como afirmam os autores, a investigação pedagógica pode assumir formatos qualitativos, quantitativos ou mistos, tomando os estudantes como principais fontes de informação, na medida em que eles são parceiros dos processos de mudança. Cochram-Smith e Lytle (1993) também enfatizam a dimensão epistemológica da pesquisa conduzida pelos docentes e admitem que ao conciliar pesquisa e prática, investigação e reforma, é exequível enriquecer o conhecimento sobre o ensino. De acordo com as mesmas autoras, ser professor-investigador significa ter a capacidade de se organizar diante de uma situação problemática, questionar-se de maneira intencional e sistemática, com o objetivo de compreendê-la e descobrir soluções adequadas.

**Quadro 2. Recolha de informação sobre processos de ensino aprendizagem (Almeida et al., 2022)**

<b><i>Tipo de evidência</i></b>	<b><i>Métodos de recolha de informação</i></b>
<i>Indiretas</i>	Inquérito aos estudantes (questionário; entrevista; diálogo reflexivo)
Opiniões, representações, percepções, atitudes...	Registos dos estudantes (diário; portefólio; reflexões pontuais; instrumentos de autorregulação/autoavaliação da aprendizagem)
	Registos do professor (diário; portefólio; reflexões pontuais)
<i>Diretas</i>	Observação (livre/estruturada; global/focalizada; individual/inter pares)
Comportamentos, desempenhos, competências...	Análise de produções dos estudantes
	Testes; análise de resultados

Contudo, a investigação realizada pelos professores não surge necessariamente da identificação de um problema específico, podendo integrar uma abordagem exploratória do ensino (Allwright, 2005), que visa um olhar atento sobre a pedagogia no sentido de a compreender e garantir a qualidade das experiências de ensino e de aprendizagem. Pode, ainda, como referem Cochram-Smith e Lytle (1993), ser de ordem conceptual (trabalho teórico, filosófico ou análise de ideias), embora seja mais comum que seja de ordem empírica, sendo neste caso efetuada sobretudo através da investigação-ação, definida por Kemmis (1985) do seguinte modo:

Action research is a form of self-reflective inquiry undertaken by participants in educational situations in order to improve the rationality, justice and satisfactoriness of (a) their own social and educational practices, (b) their understanding of these practices, and (c) the institutions and situations in which these practices are carried out. (p.156)

Para Kemmis (1985) a investigação-ação representa, então, uma abordagem coletiva e reflexiva na qual os participantes se envolvem na análise crítica de situações sociais. O objetivo é aprimorar a racionalidade e a equidade de suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como ampliar a compreensão dessas práticas e das circunstâncias em que são aplicadas. Contudo, a investigação-ação pode ser realizada também de forma individual, como foi o caso do presente estudo.

Embora a investigação tenha vindo a ser definida de diferentes formas, é possível notar a presença transversal da ideia de mudança nas várias definições apresentadas na literatura. Altrichter et al. (1998) afirmam que a investigação-ação tem como objetivo apoiar os professores na gestão e resolução dos problemas que enfrentam, assim como na implementação de inovações de forma reflexiva; Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292); Kemmis e McTaggart (1988) definem a investigação-ação como um modo de indagação introspectiva com a finalidade de aperfeiçoar práticas sociais e educacionais; Tripp (2005) expõe a investigação-ação educacional como uma estratégia para o desenvolvimento dos professores enquanto investigadores, de forma a que possam utilizar a investigação para melhorar a aprendizagem dos seus estudantes; por último, Sousa (2005) refere que o termo “investigação-ação” designa uma estratégia metodológica adotada pelo professor, cujo objetivo é a ação desenvolvida por ele com os aprendentes e a consequente procura da mudança.

Estas definições convergem no reconhecimento da investigação-ação como uma abordagem que visa a transformação e o aprimoramento das práticas educativas, através da reflexão, ação e procura de soluções para os desafios enfrentados pelos professores e os seus estudantes. Em vez de apenas procurar explicações teóricas, a investigação-ação valoriza a ação prática e procura explorar soluções

concretas, implicando um envolvimento ativo por parte do professor-investigador, com o objetivo de fazer a diferença e alcançar resultados tangíveis (Bogdan & Biklen, 1994). Para aqueles que acreditam nela, a investigação-ação é vista como a metodologia principal quando há a intenção de resolver um problema ou explorar uma nova abordagem. Reconhecer a existência de um problema ou a necessidade de efetuar mudanças não é uma fraqueza, mas sim uma oportunidade que demonstra o compromisso dos docentes em serem cada vez melhores educadores.

Esta metodologia reconhece o valor epistemológico da prática profissional e enfatiza a construção pessoal do conhecimento através de uma prática reflexiva (Schön, 1983). Nesse sentido, a prática torna-se um elemento de análise e reflexão para o professor. Ao envolver-se em projetos de investigação-ação, o professor reflete sobre a sua prática e amplia o seu conhecimento profissional à medida que consegue tornar explícitos diferentes aspectos de seu conhecimento tácito. Além disso, a intuição, a sensibilidade, as questões éticas e a consciência sociocultural são outros aspectos mencionados na literatura como componentes da investigação-ação. Esses elementos, combinados, permitem aos professores tomar decisões informadas, adaptar as suas abordagens de ensino e responder de forma sensível e ética às necessidades dos estudantes. Leitch e Day (2000), estes autores sublinham que a investigação-ação e a prática reflexiva implicam tornar consciente e explícita a interação dinâmica entre o pensamento e a ação. Por outras palavras, implica uma análise das reações das pessoas, das crenças e das teorias à luz da situação em causa. A investigação-ação pode ser, assim, descrita como uma metodologia de pesquisa que combina a ação e a investigação num processo contínuo e cíclico, onde ocorre uma progressiva alternância entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica sobre a prática de ensino (Moreira et al., 2009).

Segundo Vaughan e Burnaford (2016), a investigação-ação proporciona aos professores oportunidades para desenvolver e aprimorar as competências necessárias para que estes se possam tornar professores reflexivos e colaborativos. Estes autores acreditam que a flexibilidade da investigação-ação como metodologia permite o desenvolvimento simultâneo de competências de investigação e competências profissionais, o que acaba por promover melhorias na aprendizagem dos estudantes e contribuir para a profissionalização do ensino. Referindo-se ao uso da investigação-ação em programas de formação de professores, os autores identificam três abordagens principais que podem ser transferidas para outros contextos: *action research as reflective practice*; *action research as participatory, critical inquiry*; e *action research as teacher leadership*. Todas elas têm propósitos transformadores, mas implicam uma atenção crescente às circunstâncias históricas e sociais da educação, à sua dimensão política e à dimensão coletiva da mudança.

Embora a investigação-ação tenha características particulares, é importante referir que partilha alguns traços de qualquer processo investigativo. Beillerot (1991) analisa a diversidade de significados do termo “investigação”, ao mesmo tempo em que enfatiza a essência do conceito:

[...] le point commun des usages est, «simplement», celui de l'effort pour trouver un objet, une information ou une connaissance. Dès lors, le terme désigne ainsi l'essentiel. Il s'agit d'un effort mental aussi bien que d'un effort d'actions, c'est-à-dire que l'on exclut de la recherche ce qui est trouvé par hasard ou par intuition [...]. (p. 18)

Ao discutir o método de investigação, Beillerot (1991, p. 19) aponta para a presença de três condições fundamentais, simultâneas e indispensáveis para que possamos falar de investigação:

- une production de connaissances nouvelles (critère n°1);
- une démarche d'investigation rigoureuse (critère n°2);
- une communication des résultats (critère n°3).

Estas são também características da investigação-ação e do SoTL ou indagação da pedagogia. Contudo, a investigação pedagógica, tal como o adjetivo indica, tem uma orientação para as práticas e prende-se diretamente com a profissionalidade docente. Shulman (2001) sublinha que a principal razão para um investimento no SoTL é o *profissionalismo*:

The most important reason for engaging in the scholarship of teaching is professional role and responsibility. Each of us in higher education is a member of at least two professions: that of our discipline, interdiscipline or professional field (e.g., history, women's studies, accounting) as well as our profession as educator. In both of these intersecting domains, we bear the responsibilities of scholars — to discover, to connect, to apply and to teach. As scholars, we take on the obligation to add to the core of understanding, skepticism, method and critique that defines our fields and their ever changing borders. We also assume the responsibility for passing on what we learn to discern and act, through teaching, social action, and through exchanging our insights with fellow professionals. Indeed, the core values of professional communities revolve around the expectation that we do not keep secrets, whether of discovery or of grounded doubt. We are expected to share our knowledge by making it public, whether via publication, correspondence, presentations or pedagogy. (s/p)

Por outras palavras, o SoTL é uma forma de inovação e desenvolvimento profissional baseada numa conceção que profissionaliza o ensino universitário e o seu aperfeiçoamento (Bélanger, 2010), implicando que os professores adotem uma abordagem sistemática na análise e modificação das suas práticas (Hutchings & Shulman, 1999). Portanto, a perspetiva do SoTL está intrinsecamente ligada à do professor reflexivo e à investigação pedagógica. Para se envolver num processo SoTL, é importante considerar três etapas-chave: a prática reflexiva, a investigação sobre essa prática e a comunicação dos resultados da investigação e das possíveis mudanças implementadas. O SoTL atribui grande valor à

perspetiva do professor-investigador a partir da sua própria disciplina, o que significa que a investigação em pedagogia do ensino superior deve realmente desenvolver-se no cerne de cada disciplina, independentemente de poder também ser desenvolvida em comunidades de prática multidisciplinares (Almeida et al., 2021).

Sendo o professor-investigador um profissional reflexivo, são várias as estratégias que pode mobilizar na reflexão sobre a prática, muitas delas advogadas no âmbito da formação inicial de professores, como o portefólio (Orland-Barak, 2005), o *storytelling* (Binks et al., 2009), o diário (Polster, 1987), a observação e *feedback* com recursos ao vídeo (Harford & MacRuairc, 2008), grupos de discussão e reflexão colaborativa (Fazio, 2009), ou comunidades de prática online (Collin, 2009). Seja qual for a estratégia, ela deverá ser utilizada para uma reflexão ampla acerca da prática pedagógica, por exemplo com base no modelo de Kelchtermans (2001), o qual integra quatro dimensões da educação: (i) instrumental, relativa aos objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino; (ii) moral, relativa aos valores, ideologias e orientação ética subacentes às práticas pedagógicas; (iii) política, relativa aos interesses e relações de poder, influência e controlo que permeiam essas práticas; e (iv) afetiva, relativa à sua vertente emocional. Este modelo permite aos professores perceber que o ensino não é uma tarefa simples ou meramente técnica, possibilitando reflexões que vão para além do *como fazer* e que implicam considerações acerca do *porquê* e *para quê* de determinada forma de ensinar.

A abordagem SoTL ou indagação da pedagogia permite aos professores adotar uma postura profissional reflexiva que pode transformar as culturas pedagógicas das IES. Seria particularmente relevante que os professores mais experientes envolvessem os professores em início de carreira nesse tipo de prática, como parte de um processo num desenvolvimento profissional contínuo. Isto seria, certamente, um contributo importante para a profissionalização da carreira de professor universitário.

Terminamos este capítulo concordando com Franco (2023) quando diz que, no contexto académico, “a docência e a investigação são, não rivais, mas aliados” (p. 41). Com efeito, a associação das duas atividades favorece os professores que participam de processos de indagação pedagógica, e, sobretudo, beneficia as experiências de aprendizagem dos estudantes. Todavia, para que se obtenha resultados amplos e sustentáveis, é fundamental que as IES proporcionem um ambiente propício à implementação da indagação pedagógica, o que implica a valorização desta prática e o apoio à sua realização, bem como o reconhecimento dos docentes que se aventuram a percorrer esse caminho.

## Capítulo 2 – Pedagogia para a autonomia na educação em línguas

Este capítulo incide no desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, que foi o contexto de realização do estudo aqui relatado, focando a noção de autonomia (ponto 2.1), os papéis do estudante e do professor numa pedagogia para a autonomia (ponto 2.2), o lugar central da autorregulação da aprendizagem (ponto 2.3) e algumas orientações para a promoção da autonomia (ponto 2.4).

### 2.1. A noção de autonomia

Ao longo dos anos, tem-se vindo a efetuar uma evolução nas abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de línguas, o que tem levado a uma diminuição gradual de métodos de ensino tradicionais. O Conselho da Europa tem tido um papel decisivo neste sentido, sendo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) (Conselho da Europa, 2001) um documento central para uma conceção holística da educação em línguas, baseada no pressuposto de que “a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa” (p. 13). No que diz respeito ao método escolhido para desenvolver as diversas competências implicadas no processo de ensino/aprendizagem de línguas, o QECRL “não defende nenhuma abordagem específica [...] em detrimento de outra” (2001, p. 41), embora sublinhe, tal como fazem Andrade e Pinho (2010), a importância de uma abordagem plurilingue e pluricultural que favoreça o respeito pela diversidade e o diálogo intercultural, assim como a promoção da competência de *aprender a aprender* como condição do desenvolvimento da sua autonomia dos alunos.

No contexto nacional, o termo “autonomia” passou a estar em voga nas publicações pedagógicas a partir dos anos 90. Surge com frequência nos prefácios de novos manuais escolares, nos currículos e nos objetivos pedagógicos definidos pelas várias instituições de ensino, assim como nos debates pedagógicos em todos os níveis. No caso do ensino superior, passou a ser utilizado sobretudo com a reforma de Bolonha e a noção de um ensino centrado no estudante. No entanto, este termo permanece vago e pode assumir diferentes sentidos. Assim, é necessário definir o que o termo “autonomia” significa no âmbito deste trabalho e com que conceitos e teorias está relacionado.

Henri Holec foi o primeiro teórico a fornecer uma definição de autonomia no âmbito do ensino de línguas. Este autor desenvolveu essa definição como diretor do projeto “Langues Vivantes” N° 4 do *Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa* (1977-1981), que tratou do ensino de línguas estrangeiras



no ensino superior e na formação de adultos. Segundo Holec (1979) a autonomia é a “capacité de prendre en charge son propre apprentissage” (p. 3). Holec explica quais os aspetos da aprendizagem que estão implícitos numa aprendizagem autónoma:

Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire :

- La détermination des objectifs
- La définition des contenus et des progressions
- La sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre
- Le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- L'évaluation de l'acquisition réalisée. (p. 4)

A autonomia refere-se, assim, à capacidade de tomar decisões em todas as etapas do processo de aprendizagem, o que significa desenvolver a capacidade de realizar uma aprendizagem autodirigida. A responsabilidade pelo processo de aprendizagem por parte do estudante é fundamental em qualquer atividade de aprendizagem: todo o comportamento deriva da responsabilidade aceite e assumida na sua própria aprendizagem. Esta responsabilidade assumida permite-lhe autorregular a sua aprendizagem ao nível da sua planificação, monitorização e avaliação. Quanto mais autónomo for o estudante, maior será a sua capacidade de organizar o seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que autodireção e autonomia não são sinónimos:

We have found it helpful to use the term self-direction to refer to the organization of learning and the term autonomy to refer to that state of independence in which the learner is able and accepts to take full responsibility for his learning. (Holec, 1988, p.79)

O trabalho de Holec direcionou-se ao ensino de línguas a adultos no ensino superior, nomeadamente no âmbito do CRAPEL – Centre de Recherches et Applications en Langues, que dirigiu na Universidade de Nancy II, em França. Ao longo dos anos, vários autores foram desenvolvendo a sua investigação neste campo e expandindo a noção de autonomia também ao contexto escolar, existindo diversas coletâneas que dão conta dos avanços nesta área em diversos níveis de ensino (Palfreyman & Smith, 2003; Barfield & Brown, 2007; Lamb & Reinders, 2008; Murray et al., 2011; Vieira, 2009c; Murray & Lamb, 2018; Jiménez Raya & Vieira, 2020).

Little (1991), um dos teóricos mais influentes no campo da autonomia na educação em línguas, adaptou e ampliou a definição de Holec (1988). De acordo com este autor, o principal objetivo de todo o ensino é o desenvolvimento da autonomia do estudante, que ele define da seguinte maneira:

Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts. (p. 4)

Jiménez Raya et al. (2007, p. 2) definem a autonomia, tanto do estudante como do professor, como uma “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social”. Esta definição sublinha três dimensões centrais da autonomia: autodeterminação, responsabilidade social e consciência crítica. Parte-se do pressuposto de que “a educação é um fenómeno moral e político, cujo propósito é transformar (em lugar de reproduzir) o status quo” (p. 2), e de que o desenvolvimento da autonomia do estudante implica também o desenvolvimento da autonomia do professor.

Entende-se que uma pedagogia para a autonomia deve desenvolver as competências linguístico-comunicativas dos estudantes, a par das suas competências de aprendizagem. Como afirmam Cembalo e Holec (1973) “la formation à l'autonomie de l'apprentissage ne doit pas, selon nous, se faire indépendamment de la formation en langue” (p. 8). Isto significa que as atividades didáticas devem integrar duas finalidades: *aprender a língua* e *aprender a aprender a língua*, uma vez as competências de comunicação podem ser potenciadas pelas competências de aprendizagem, sendo ambas importantes ao desenvolvimento da autonomia do estudante como *falante* e como *aprendente*.

## **2.2. Papéis do estudante e do professor numa pedagogia para a autonomia**

Neste ponto, focamo-nos em competências e papéis necessários tanto ao aprendente como ao docente no sentido de otimizar a autonomia na aprendizagem de línguas. De facto, é responsabilidade do professor criar um ambiente propício e organizar os recursos pedagógicos de forma a guiar o aprendente no caminho para o desenvolvimento da sua autonomia.

Segundo Holec (1991), que, como vimos, estabelece uma associação entre autonomia e aprendizagem autodirigida, a autonomia do estudante “implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre” (p. 5). Neste sentido, o aprendente será responsável pela totalidade do ato de aprendizagem, ou seja:

a) définir ses objectifs: ceci comporte une analyse de ses besoins réels en termes d'objectifs de niveau 3 (tel ou tel type de compréhension ou d'expression orale ou écrite) et l'évaluation des niveaux de départ et d'arrivée dans la

compétence requise pour atteindre l'objectif fixé;

b) définir ses conditions d'apprentissage: ces conditions se définissent en termes de matériels (magnétophones, conditions de réception radio, films en version originale, accès à une bibliothèque, etc.), en termes de disponibilité temporelle, de formes d'apprentissage privilégiées, etc.;

c) définir le contenu et la méthode d'apprentissage: en fonction de a) et b), il s'agit de rechercher, d'ordonner les documents et de déterminer les techniques d'utilisation les mieux adaptées à l'apprentissage envisagé;

d) procéder à l'apprentissage proprement dit;

e) évaluer les résultats de cet apprentissage ceci comporte à la fois le contrôle des progrès et le contrôle de l'adéquation du savoir acquis et du savoir requis. (Cembalo & Holec, 1973, p. 6)

Contudo, o desenvolvimento da autonomia é um processo gradual no qual o controle do estudante sobre a aprendizagem depende das suas competências de aprendizagem, e que deve estar associado a um conjunto de valores. Meirieu, no seu *Petit dictionnaire de pédagogie*<sup>1</sup> e relativamente à autonomia, afirma o seguinte:

La véritable autonomie, en tant qu'elle est «l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même», met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions: la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne.

De acordo com Meirieu, qualquer pessoa pode desenvolver a sua própria autonomia, mas nem todos são capazes de a exercer em qualquer área ou grau. Por isso, é importante definir competências a trabalhar com o apoio do professor. Por exemplo, o docente tem a responsabilidade de formar os estudantes para a autonomia na gestão do seu trabalho, ou seja, ensinar-lhes a organizarem-se, encontrar métodos de trabalho, avaliar os seus resultados, procurar soluções, entre outros.

No que diz respeito aos valores que procuramos promover através da autonomia, Meirieu parte do seguinte princípio: dado que ninguém está completamente isolado, uma vez que vivemos em sociedade e que evoluímos através das relações que temos com o nosso ambiente (ou seja, com os outros), as nossas formas de comportamento implicam inevitavelmente uma certa “conception de l'humanité et de la sociabilité”. Meirieu afirma que “être autonome c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes, et non agir en fonction des seuls intérêts du moment”, ou seja, ter consciência dos efeitos dos nossos atos no nosso meio, o que se relaciona com a dimensão da responsabilidade social do conceito de autonomia proposto por Jiménez Raya et al. (2007). Os professores têm, portanto, a responsabilidade de garantir uma formação em valores fundamentais da humanidade, como a solidariedade, a cooperação, o diálogo ou a não-violência. Por outras palavras, uma educação para a

---

<sup>1</sup> <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm> (acedido em 05.07.2023).

autonomia é também uma educação para os valores humanistas e democráticos.

Por último, Meirieu aborda a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com o autor, para ajudar um estudante a alcançar a autonomia, o professor deve avaliar previamente o seu nível de desenvolvimento. Isso permitirá ajustar adequadamente as aprendizagens e propor tarefas que não sejam excessivamente difíceis, de forma a que ele as possa concretizar, ao mesmo tempo que se supera e aprende coisas novas, disponibilizando os recursos didáticos adequados. Com base nos estudos do psicólogo russo Vygotsky, Meirieu explica que inicialmente o estudante pode ultrapassar as suas capacidades através de um “dispositif d'étayage”, ou seja, elementos criados pelo professor para reduzir a complexidade de uma tarefa e ajudar o estudante a alcançar o sucesso na aprendizagem. O autor enfatiza que, posteriormente, através de um “désétayage” (supressão de apoio), o aprendente pode alcançar a autonomia através da prática e aplicação das novas aprendizagens, ou seja, a “transformation de connaissances en compétences”. Assim, salienta que a autonomia não é um “dom” ou algo adquirido, sendo construída gradualmente ao longo do percurso de aprendizagem da língua.

Quintin (2013), tal como Meirieu, refere que o conceito de “étayage” se refere ao modo “dont il convient de soutenir l'apprenant novice au cours de son développement en s'appuyant sur les interventions d'un plus compétent que lui” (p. 21), ou seja, é necessário auxiliar o aprendente durante o seu processo de aprendizagem, por meio da assistência de um professor ou de um colega mais competente, a fim de alcançar os resultados desejados. Cembalo e Holec (1973) referem a necessidade de preparar os estudantes para uma aprendizagem autónoma, referindo dois tipos de preparação:

- *Préparation d'ordre psychologique: la prise en charge par l'adulte de son propre apprentissage implique une certaine distanciation par rapport au processus d'apprentissage, c'est-à-dire par rapport au contenu et à celui qui apprend.*
- *Préparation d'ordre technique: pour être capable de procéder aux diverses opérations de l'apprentissage autonome, l'adulte doit nécessairement disposer d'un certain nombre d'outils méthodologiques. (p.7)*

Assim, em muitas situações é necessário apoiar o desenvolvimento da autonomia do aprendente, o que significa que o professor continua a ser responsável por muitas das decisões pedagógicas, como a definição de objetivos, a escolha de materiais e métodos de ensino, bem como dos critérios de avaliação. Nesse caso, Portine (1998) refere uma “autonomie faible”, uma vez que a participação do aprendente na construção do seu conhecimento é bastante restrita. No entanto, o estudante pode e deve desenvolver “une autonomie forte” se se for diminuindo gradualmente a intervenção e o suporte do professor, permitindo-lhe mais liberdade em certas situações ou atividades (como a criação de um projeto pedagógico, por exemplo). Isso possibilita que o aprendente seja mais ativo e assuma a responsabilidade

completa pela sua aprendizagem, incluindo a escolha de conteúdos e métodos, a monitorização e a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, e como afirma Perrenoud (1999), “le métier d’enseignant se redéfinit: plutôt que d’enseigner, il s’agit de *faire apprendre*” (p. 134). Como refere Portine (1998), “apprendre à apprendre, c’est viser sa propre transformation d’individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre, c’est donc se préparer à être autonome” (p. 6). Nesse contexto, o suporte pedagógico permite ao estudante adquirir métodos e estratégias eficazes que o auxiliam a aprender de forma cada vez mais independente. A este propósito, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) sublinha a importância de “aprender a aprender”:

Os aprendentes são, evidentemente, em última análise, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias (caso o não tenham feito já) e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos. Todavia, relativamente poucos aprendem de forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma. A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm. Até no interior de um sistema institucional específico, os aprendentes poderão ser levados a aumentar o número das suas escolhas no que diz respeito aos objectivos, materiais e métodos de trabalho, em função das suas necessidades, motivações, características e recursos. (p. 199)

Nesta perspetiva de autonomia, é importante que o docente se desvincule do método tradicional, que consiste essencialmente na transmissão de conteúdos, assumindo o papel de tutor ou facilitador da aprendizagem. De acordo com Boutin (2004, p. 31), o papel de facilitador assume diferentes formas:

- planifie, organise des activités;
- conseille, accompagne, encourage, soutient;
- apprend en cours de route;
- fait des suggestions mais n’impose jamais;
- stimule la créativité, encourage le développement d’une pensée indépendante.
- Le facilitateur soutient l’apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, de ses sentiments.

Dickinson (1987), citado por Benson et al. (2001), defende que um aprendente autónomo também é independente: “the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions” (p. 11). Contudo, mesmo as decisões pessoais são tomadas em função dos contextos sociais e podemos dizer, como referem Benson et al. (2001, p. 15), citando Kohonen (1992), que a noção de autonomia integra em si mesma a noção de interdependência:

Personal decisions are necessarily made with respect to social and moral norms, traditions and expectations. Autonomy thus includes the notion of interdependence, that is being responsible for one's own conduct in the social context: being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways.

Assim, a aprendizagem cooperativa pode favorecer a autonomia do estudante como uma capacidade que se vai aperfeiçoando de acordo com as suas experiências educativas e na interação com os outros. O trabalho colaborativo e a interação entre os aprendentes estimulam o sentido de responsabilidade, a cooperação e a motivação, na medida em que os estudantes desfrutam da liberdade de ação ao estabelecer os seus próprios objetivos, escolher os seus recursos e decidir sobre a abordagem a ser seguida na resolução de um problema ou na realização de uma tarefa. Quintin (2013) destaca que :

*Cette forme d'autonomie offerte au groupe, plutôt que directement à l'individu seul, représente une solution avantageuse à plus d'un titre. Elle constitue d'abord et avant tout un terrain naturel d'exercice de l'autonomie, si l'on accepte du moins que l'autonomie est par définition une capacité actualisée en contexte social. (p. 25).*

Neste sentido, o estudante desenvolve a sua autonomia por meio de interações que permitem confrontar as suas representações com as dos outros e trocar ideias espontaneamente. Estas interações contribuem, então, para o desenvolvimento da sua autonomia através da cooperação. De facto, a aprendizagem cooperativa faz com que os estudantes passem a ter um papel ativo no processo de aprendizagem através de “uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (Freitas & Freitas, 2003, p. 9), nas quais terão de ativar diversas competências, para além daquelas que estão relacionadas com os saberes programáticos, como as competências sociais, isto é, de relação com os pares, que nas aulas tradicionais não são promovidas. Perrenoud (2002) também abraça uma perspetiva semelhante, enfatizando uma abordagem que trabalhe as competências através de problemas e projetos, apresentando tarefas que incentivem os estudantes a aplicar e aprofundar os seus conhecimentos. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa e sensível à realidade social.

Numa tentativa de sistematizar o papel dos estudantes numa pedagogia para a autonomia, e reportando-se ao contexto escolar, Vieira (2006, p. 28) apresenta o Quadro 3, no qual sublinha quatro papéis essenciais que deverão aprender a realizar: reflexão, experimentação, regulação e negociação.

**Quadro 3. Papéis dos estudantes numa pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006)**

<b>1. Reflexão</b>	<i>Conscientização do saber disciplinar</i>	(de acordo com a área de saber)
	<i>Conscientização do processo de aprender</i>	<i>Refletir sobre:</i> Sentido de autocontrolo Atitudes, representações, crenças, preferências e estilos Finalidades, prioridades, estratégias (meta/cognitivas, sócio-afetivas) Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos) Processo didático (objetivos, atividades, avaliação, papéis...)
<b>2. Experimentação</b>	<i>Experimentação de estratégias de aprendizagem</i>	Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/situações (pedagógicos/não-pedagógicos)
		Monitorizar atitudes, representações, crenças Monitorizar conhecimento e capacidade estratégicos Avaliar resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objetivos de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didático
<b>3. Regulação</b>	<i>Regulação de experiências de aprendizagem</i>	
<b>4. Negociação</b>	<i>Co-construção de experiências de aprendizagem</i>	Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões

Quanto ao professor, Vieira (2006, p. 29) enuncia os papéis abaixo apresentados, sublinhando três requisitos relativamente a cada um deles – predisposição, capacidade e oportunidade:

***Estou predisposto(a) a...sou capaz de...tenho oportunidades para...***

- Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo
- Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia
- Conceber o ensino como uma atividade indagatória e exploratória
- Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário)
- Partilhar teorias e práticas subjetivas com os pares
- Encorajar os estudantes a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)
- Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os estudantes
- Reconhecer e aceitar que os estudantes podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista
- Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura da sala de aula
- Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos
- Recolher informação dos/sobre os estudantes de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)

- ❑ Analisar a informação recolhida com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem
- ❑ Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos estudantes na sua avaliação global (por ex., através da autoavaliação)
- ❑ ...

Com efeito, os professores terão de estar predispostos a promover a autonomia dos estudantes e ter competências para o fazer, mas nem sempre as circunstâncias lhes permitem colocar em prática as suas convicções e competências. Jiménez Raya et al. (2007) destacam a importância dos contextos, pelo que uma das competências do professor será fazer face aos constrangimentos que identifica e procurar encontrar “espaços de manobra”.

Concluimos este ponto com as palavras de Holec (1979, pp. 25-26), que refere a importância de o professor ter de assumir um papel diversificado e reforçado, não em termos de autoridade, mas sim em termos de competências:

[...] il sera beaucoup plus fait appel à sa créativité qu'à sa connaissance bien rôdée de techniques didactiques. L'enseignant traditionnel, dont on pouvait penser qu'il était remplaçable (cf. les machines à enseigner), laissera la place à un enseignant dont le rôle dans le processus du développement de l'apprenant sera irremplaçable par des machines. Son statut ne sera plus fondé sur le pouvoir hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant.

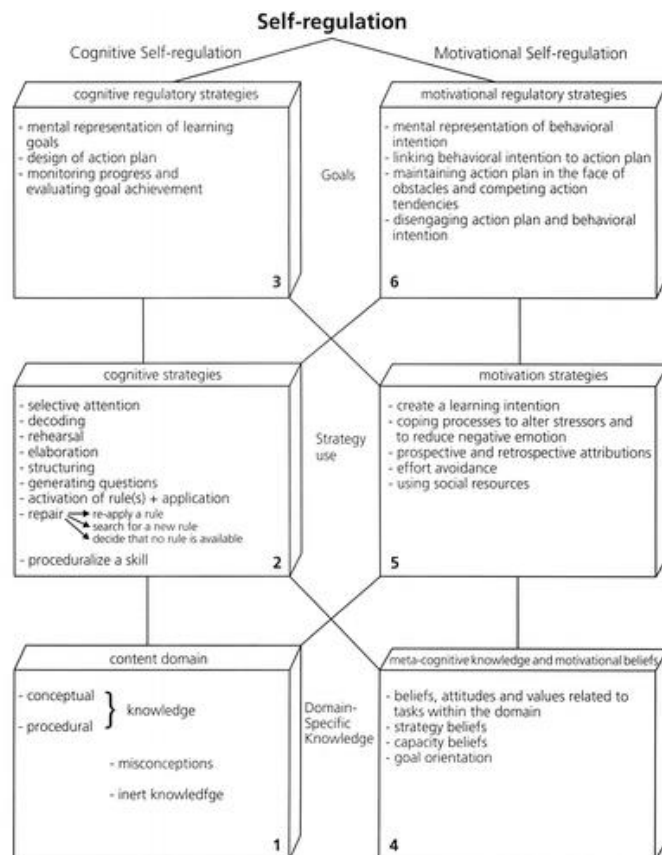
Além de facilitar a aprendizagem, o professor também desempenha um papel orientador, ajudando os estudantes a desenvolver competências linguístico-comunicativas e estratégias de aprendizagem autodirigida. Nesse caso, a autonomia refere-se à capacidade do estudante de utilizar a língua-alvo de forma independente, de definir objetivos de aprendizagem pessoais e de selecionar e aplicar estratégias adequadas para atingir esses objetivos. O professor atua como um guia, fornecendo recursos, *feedback* e oportunidades de prática, incentivando os estudantes a tornarem-se aprendentes autônomos e confiantes na sua “caminhada” de aprendizagem de línguas. Por fim e a este propósito, Nunan (1995) salienta que a aprendizagem de uma segunda língua será mais eficiente se os aprendentes tiverem a oportunidade de desenvolver e exercer a sua autonomia. Estas palavras evidenciam a autonomia como um dos principais fatores de uma aprendizagem eficaz e duradoura.

### **2.3. O papel central da autorregulação na aprendizagem**

O conceito de autonomia está diretamente ligado ao conceito de autorregulação da aprendizagem, na medida em que esta implica a capacidade de planear, monitorizar e avaliar o processo de aprender,



sendo assim essencial a uma aprendizagem autodirigida. Os modelos de autorregulação desenvolvidos por diversos investigadores têm todas características específicas (ver, por ex., Corno, 1986; Boekarts, 1997; Pintrich, 2004; Zimmerman, 1998; Winne & Perry, 2000). Contudo, partilham uma série de pressupostos relacionados com as condições necessárias para a tomada de controlo da aprendizagem e realçam as relações entre variáveis de autorregulação e crenças motivacionais. Segundo Cosnefroy, “Un apprenant faiblement motivé a peu de chances de déclencher des conduites de régulation” (2010, p. 14). Assim sendo, as tarefas propostas terão de ser motivadoras e adaptadas ao nível dos estudantes de modo a dar-lhe a vontade de aprender. Por outro lado, esses modelos sublinham que a autorregulação é um processo orientado por objetivos que funcionam como ponto de referência para decidir se se deve alterar o fio condutor de uma determinada tarefa (Pintrich, 2004). Finalmente, o controlo da aprendizagem é alcançado através de uma série de estratégias de autorregulação. Segundo Skinner (1996), uma estratégia só pode ser aplicada se o aprendiz estiver convencido de que é capaz de mudar o rumo dos acontecimentos, o que significa que “l’individu qui est capable de telles stratégies peut «sélectionner» les procédures les plus efficaces dans la perspective d’atteindre l’objectif déterminé, les «contrôler» et les «réajuster» si nécessaire” (Focant, 2003, p. 50). De acordo com Boekaerts (1996), as estratégias de autorregulação são de natureza cognitiva e motivacional, conforme o modelo apresentado na Figura 1.



**Figura 1. Modelo de aprendizagem autorregulada (Boekaerts, 1996)**

Podemos, assim, dizer que a autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico através do qual os estudantes planejam, monitorizam e avaliam as suas aprendizagens, o que leva alguns investigadores a considerarem este processo como algo que pode prever o desempenho académico dos aprendentes (Butler, 1998; Butler & Winne, 1995). Todavia, possuir conhecimentos sobre um repertório de estratégias de aprendizagem não é suficiente para aprender; é necessário mobilizar ativamente e de forma duradoura esses recursos, o que introduz a questão dos fatores motivacionais que sustentam a sua utilização espontânea. Os processos cognitivos variam ainda de acordo com os objetivos estabelecidos pelo aprendente. Os estudos de Dweck (1986) demonstraram que a relação com o erro e a ativação das estratégias de aprendizagem mudavam significativamente em função de serem mobilizados objetivos de aprendizagem ou objetivos de desempenho. Compreender os processos de aprendizagem requer a construção de modelos que se esforcem por integrar os aspetos cognitivos, metacognitivos e motivacionais da aprendizagem.

É precisamente essa ambição que caracteriza o conceito e as pesquisas sobre a aprendizagem autorregulada. No cruzamento entre metacognição e motivação, essas pesquisas têm como objetivo explicar como o aprendente consegue envolver-se, demonstrar perseverança e atingir os objetivos estabelecidos ao controlar os seus próprios processos de aprendizagem. O universo ao qual os estudos se referem, na sua essência, é o das aprendizagens académicas. As populações estudadas são por vezes crianças, frequentemente adolescentes e mais raramente adultos em formação. Pode-se legitimamente questionar em que medida pesquisas que privilegiam aprendizagens escolares são relevantes para a formação de estudantes universitários. Contudo, para Bourgeois e Nizet (1997), pensar na especificidade da aprendizagem nos adultos requer, antes de mais, uma teoria geral da aprendizagem que explique a natureza do processo de aprendizagem, independentemente das características particulares do aprendente ou do contexto, e que permita identificar as variáveis que podem afetar esse processo.

A aprendizagem autorregulada refere-se ao conjunto de processos pelos quais os sujeitos ativam e mantêm cognições, afetos e comportamentos sistematicamente orientados para alcançar um objetivo (Schunk, 1994). Define a intensidade com que o indivíduo é um participante ativo nos seus processos de aprendizagem, em termos de metacognição, motivação e conduta (Zimmerman, 1989). Encontramos essa mesma ênfase em Jiménez Raya et al. (2007, p. 30), uma vez que propõem a promoção de três subcompetências da autonomia: competência de aprendizagem, competência para a automotivação e competência para pensar criticamente. Estas três noções sublinham o carácter multidimensional da autonomia, colocando a tónica no estudante como agente de aprendizagem e implicando o

desenvolvimento de estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas.

Destacamos aqui a importância da metacognição na aprendizagem, pela sua relação mais direta com os processos de autorregulação. Jiménez Raya et al. (2007) salientam a importância do conhecimento metacognitivo do estudante e das suas crenças acerca da aprendizagem da língua. Com base em Flavell (1979, 1987), identificam três categorias deste conhecimento (pp. 31-32):

*Conhecimento da pessoa:* conhecimento geral acerca de como os seres humanos aprendem e processam informação, bem como o conhecimento individual das próprias capacidades e dificuldades intelectuais na aprendizagem da língua. Inclui tanto factores cognitivos como afectivos que facilitam a aprendizagem.

*Conhecimento da tarefa:* conhecimento acerca da natureza e dos requisitos das diferentes tarefas de aprendizagem da língua que os estudantes realizam nas aulas (ex., ouvir e completar um texto, ler e resumir), bem como conhecimento relativo à natureza da aprendizagem da língua e sua complexidade. Esta categoria inclui conhecimento dos recursos, passos e estratégias envolvidos na realização de tarefas e consciência sobre o seu grau de dificuldade.

*Conhecimento da estratégia:* conhecimento acerca do papel das estratégias no processo de aprendizagem, ou seja, conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem da língua mais eficazes, bem como conhecimento sobre o melhor modo de abordar a aprendizagem da língua. Inclui, igualmente, princípios para a escolha de estratégias de aprendizagem.

Para além do conhecimento metacognitivo, há que considerar também as estratégias metacognitivas ou autorregulatórias, as quais, de acordo com esses autores, “ajudam os estudantes a regular a sua actividade cognitiva através do envolvimento em tarefas de planeamento activo, verificação, testagem, monitorização, revisão, selecção de estratégias, análise da sua eficiência e reflexão sobre o desempenho” (p. 32). É apresentada uma lista de estratégias a seguir sintetizadas (pp. 32-33):

*Consciência do nível de compreensão da aprendizagem da língua.* Avaliar a extensão da compreensão que se tem dos objetivos e natureza da aprendizagem da língua.

*Atenção dirigida e atenção seletiva.* Decidir, antecipadamente, atender de um modo geral a uma tarefa de aprendizagem, manter a atenção, centrar a atenção em aspetos específicos e ignorar aqueles que são irrelevantes.

*Ativação de conhecimentos prévios.* Capacidade mobilizar conhecimentos anteriormente adquiridos que se relacionam com a situação presente.

*Regulação de estratégias.* Capacidade de pensar acerca de estratégias que foram eficientes no passado e utilizá-las em situações semelhantes, aplicando-as de forma consciente.

*Regulação e das ações/autogestão.* Capacidade de estabelecer, desenvolver, seguir e atualizar um plano de ação conducente à aprendizagem (objetivos, tarefas, recursos, tempo, etc.).

*Monitorização e avaliação do processo de aprendizagem.* Capacidade de autoavaliação dos passos dados na aprendizagem, do nível de desempenho em função dos objetivos estabelecidos e da eficiência das estratégias utilizadas.

Jiménez Raya et al. (2007) sublinham também a importância das estratégias socioafetivas no desenvolvimento da competência de aprendizagem:

Estas estratégias implicam ora a interacção com outra pessoa ora o controlo sobre a emoção e o afecto; são utilizadas para a auto-motivação e o encorajamento, para reduzir a ansiedade, e para promover oportunidades de interacção e cooperação com outras pessoas. As estratégias dentro desta categoria incluem a cooperação, falar consigo mesmo, a colocação de questões para clarificação, bem como o auto-reforço. É importante realçar que a aprendizagem é influenciada pelas interacções sociais, pelas relações interpessoais e pela comunicação com os outros. (p. 34)

Apontam, ainda no âmbito da competência de aprendizagem, o papel central da competência atitudinal dos estudantes, identificando as seguintes atitudes (p. 34):

- atitude ativa em relação à aprendizagem;
- procura de oportunidades de aprendizagem;
- iniciativa em termos de atividades e tarefas de aprendizagem da língua e uso da língua;
- predisposição para assumir responsabilidades;
- predisposição para correr riscos;
- abertura à cooperação;
- curiosidade intelectual;
- tolerância da ambiguidade;
- confiança na capacidade de aprender.

O docente deve ter um papel facilitador e proporcionar um ambiente favorável à consciencialização, responsabilização e participação ativa dos aprendentes. Assim sendo, deve proporcionar um ambiente para a aquisição e utilização de competências de autorregulação e autogestão da aprendizagem da língua. A este propósito, Little (2005, p. 2) sublinha a importância de três princípios intrínsecos ao conceito de autonomia com implicações nas práticas pedagógicas: *envolvimento do estudante*, o que implica a partilha de responsabilidades; *reflexão do estudante*, o que implica que participe na planificação, monitorização e avaliação das suas atividades, desenvolvendo o seu sentido crítico; *uso adequado da língua-alvo*, o que implica que ela seja o principal meio de aprendizagem em situações comunicativas, autênticas e significativas para os estudantes.

Schunk (1994) sugere que a continuidade da ação e o alcance dos objetivos de aprendizagem nos processos autorregulatórios não são automáticos. Destaca o papel do esforço na autorregulação da aprendizagem, uma vez que o controlo deve ser exercido de forma consistente (ativar e manter), em três áreas distintas: cognições, afetos, comportamentos. Vohs e Baumeister (2004) definem a autorregulação (em qualquer área de aplicação) como o esforço empreendido para alterar os estados internos e o comportamento. Assim, surge uma ligação privilegiada entre autonomia e esforço: ser autónomo requer esforço (Boekaerts, 1997).

Os modelos de aprendizagem autorregulada são diversificados, mas compartilham um certo número de pressupostos sobre as condições necessárias para assumir o controlo da aprendizagem. Cosnefroy

(2010) destaca as seguintes:

- motivação inicial suficiente;
- estabelecimento de um objetivo a ser alcançado;
- capacidade de recorrer a estratégias de autorregulação;
- capacidade de auto-observação.

A *motivação inicial suficiente* implica que o controlo da ação e a intenção de aprendizagem não sejam independentes da motivação inicial. A aprendizagem autorregulada é um processo demorado e exigente em termos de tempo e esforço, no qual só nos envolvemos se a atividade tiver um valor suficiente e nos sentirmos suficientemente competentes para concluí-la. Um aprendente com baixa motivação tem poucas oportunidades de iniciar comportamentos de autorregulação. A forma como nos envolvemos no processo de autorregulação depende, portanto, em grande parte, de recursos motivacionais que se manifestam em crenças motivacionais sobre o valor da tarefa (Eccles, 2005) e no sentimento de autoeficácia (Boekaerts, 1997; Winne & Perry, 2000; Wolters, 2003; Zimmerman, 1989, 2000, 2001). O *estabelecimento de um objetivo a ser alcançado*, no comportamento autorregulado, é uma conduta orientada por um objetivo que funciona como critério de comparação para decidir se é necessário alterar de alguma forma o curso da ação (Pintrich, 2004). Sem um objetivo, não há processo de comparação e nenhuma ação regulatória é possível. Todas as definições de autorregulação estão intimamente associadas ao conceito de objetivo, como na definição simplificada de Vancouver e Day (2005): “self-regulation refers to the processes involved in attaining and maintaining (i.e. keeping regular) goals” (p. 158). A definição de um ou mais objetivos a serem alcançados faz parte integrante do processo de autorregulação.

A *capacidade de recorrer a estratégias de autorregulação* refere-se ao facto de que, uma vez envolvido na ação, o controlo da atividade de aprendizagem é realizado por meio de estratégias de autorregulação cognitivas e motivacionais que orientam a atividade para torná-la otimizada em relação ao objetivo pretendido. Para implementar uma estratégia, é necessário acreditar que é possível intervir para influenciar o curso dos eventos (Skinner, 1996). Portanto, é através do uso de diversas estratégias de autorregulação que se manifesta o facto de o aprendente assumir o controlo de sua aprendizagem.

Por fim, a *capacidade de auto-observação* implica desenvolver um olhar crítico sobre a própria ação, que permite avaliar o trabalho realizado e decidir, se necessário, mudar o percurso de aprendizagem. Os processos metacognitivos de auto-observação e autoavaliação são determinantes, pois permitem ao

aprendente controlar e regular o seu próprio desempenho, que seja a nível motivacional ou comportamental, assim como fazer um juízo sobre o trabalho realizado e decidir se deve continuar ou modificar a abordagem seguida (Conesfroy, 2010). É quando o indivíduo deixa de se observar em ação que uma autorregulação eficaz da ação é comprometida (Baumeister & Heatherton, 1996).

Em forma de conclusão, podemos dizer que a aprendizagem autorregulada é de natureza tanto proativa quanto reativa. Ela requer o estabelecimento de metas corretamente calibradas, cuja definição depende de variáveis cognitivas, metacognitivas e motivacionais. Uma vez iniciada a tarefa, a continuidade da ação e o alcance do objetivo podem ser ameaçados pela interferência de outras atividades atrativas e pelos desafios encontrados. A autorregulação assemelha-se, então, a uma caminhada em condições adversas, onde o indivíduo se esforça para continuar no trilho, apesar de um clima desfavorável. Isso é possível graças a um repertório de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como estratégias de controlo do esforço e motivação. Todo o processo, proativo e reativo, só acontece com o apoio de uma motivação inicial adequada, que, no entanto, não pode explicar totalmente a dinâmica da autorregulação. A promoção da autorregulação é uma componente central de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, mesmo no contexto universitário, uma vez que a maioria dos estudantes não têm experiências prévias de aprendizagem orientadas para o desenvolvimento das suas capacidades autorregulatórias.

#### **2.4. Algumas orientações para o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia**

As escolas e universidades atuais foram concebidas há mais de um século com uma abordagem que está em contradição com as necessidades de aprendizagem atuais, as quais requerem um ensino mais personalizado e ajustado às necessidades, interesses e aspirações dos estudantes. Já no final da década de 80 do século passado, Vieira afirmava o seguinte (1998, p. 23):

Na sociedade atual, em constante evolução, cada vez mais heterogênea sob todos os pontos de vista, onde a capacidade de refletir criticamente, de resolver problemas, de efetuar escolhas e tomar decisões é quase condição de sobrevivência, a autonomia assume um lugar imprescindível na vida de cada um, e a escola não pode alhear-se desse fato.

Não existe uma metodologia única para desenvolver uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas, importando, contudo, identificar alguns pressupostos, finalidades e procedimentos gerais que a podem orientar. É nesse sentido que Vieira (2006, p. 25) apresenta o Quadro 4, no qual distingue uma pedagogia da dependência de uma pedagogia para a autonomia.

**Quadro 4. Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006)**

	<b>REPRODUÇÃO</b> <i>PEDAGOGIA DA DEPENDÊNCIA</i>	<b>TRANSFORMAÇÃO</b> <i>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA</i>
PRESUPOSTOS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O <i>aluno</i> é sujeito consumidor passivo do saber</li> <li>▪ O <i>professor</i> é figura de autoridade social, científica e pedagógica, única fonte de saber, assumindo o papel de transmissor</li> <li>▪ O <i>saber</i> é estático e absoluto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O <i>aluno</i> é sujeito consumidor crítico e produtor criativo do saber</li> <li>▪ O <i>professor</i> é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica</li> <li>▪ O <i>saber</i> é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito</li> </ul>
FINALIDADES PRIORITÁRIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver a competência acadêmica do aluno, principalmente traduzida na aquisição de conhecimentos e no domínio de capacidades de tipo cognitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem</li> <li>▪ Ajudá-lo a aprender a aprender, a desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem</li> <li>▪ Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura pró-activa no processo de aprender</li> <li>▪ Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem</li> <li>▪ Promover a relação entre a escola e a vida</li> </ul>
TRAÇOS PROCESSUAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focalização nos processos de transmissão e nos conteúdos de aprendizagem</li> <li>▪ Clima potencialmente autoritário e formal</li> <li>▪ Processos dominados pelo professor, único decisor e avaliador</li> <li>▪ Forte dependência do aluno aos níveis do discurso e das tarefas, frequentemente associada a um enfraquecimento motivacional ou a motivações externas</li> <li>▪ Tarefas determinadas pelo professor, tendencialmente dirigidas exclusivamente ao desenvolvimento da competência acadêmica</li> <li>▪ Ênfase na competição e no individualismo</li> <li>▪ Práticas de avaliação normativas, tendencialmente segregadoras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno: teorias, estilos, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo</li> <li>▪ Clima tendencialmente democrático e informal</li> <li>▪ Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projectos e contratos</li> <li>▪ Tarefas de tipo reflexivo e experimental; desenvolvimento de capacidades de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem</li> <li>▪ Gestão colaborativa da informação e da palavra</li> <li>▪ Construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem</li> <li>▪ Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradoras</li> </ul>

Uma abordagem pedagógica voltada para a autonomia implica, tal como qualquer outra abordagem educacional, uma determinada visão sobre a educação e um conjunto de crenças e pressupostos relacionados ao conhecimento, bem como aos processos de ensino e aprendizagem, aos recursos utilizados, à organização das situações de aprendizagem, à avaliação e aos objetivos e resultados a serem alcançados (Meighan & Siraj-Blatchford, 1997). Meighan e Siraj-Blatchford (1997), num estudo de caso, descrevem a ideologia da aprendizagem autónoma com base nos seguintes princípios:

- a) visão dinâmica do conhecimento;
- b) reconhecimento de um papel ativo do aluno;
- c) relevância da motivação intrínseca;
- d) promoção do desenvolvimento das capacidades de organização da aprendizagem;
- e) diversificação dos recursos na aprendizagem;
- f) criação de uma relação direta entre estes e o aluno;
- g) envolvimento dos alunos na tarefa da avaliação.

Também (Jiménez Raya et al., 2007, p. 68), apresentam um conjunto de princípios a ter em consideração, apresentados no esquema da Figura 2 (Jiménez Raya et al., 2007, p. 68), no qual identificam ainda elementos-chave relativos ao contexto, ao estudante e ao professor.



**Figura 2. Pedagogia para a autonomia na educação em línguas (Jiménez Raya et al., 2007)**

A Figura sublinha a importância dos fatores contextuais, que podem limitar ou favorecer o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, cabendo aos professores determinar qual a melhor abordagem a seguir. Por outro lado, identifica as principais competências a desenvolver pelo aluno e pelo professor, e um conjunto de nove princípios que podem orientar a prática pedagógica. Os mesmos autores sublinham, ainda, que uma pedagogia para a autonomia deve integrar princípios gerais do ensino de línguas, de acordo com os avanços teóricos neste campo (Jiménez Raya et al., 2007, pp. 7-14):

- a) Criar um ambiente natural de aprendizagem da língua
- b) Tratar a língua holisticamente
- c) Colocar enfoque no conhecimento implícito e explícito
- d) Colocar enfoque tanto no sentido e na forma
- e) Criar uma sala de aula rica em termos de aquisição
- f) Tomar em consideração o “programa interno” dos alunos
- g) Fornecer *feedback* ao erro
- h) Promover o desenvolvimento da competência intercultural

Estes princípios implicam uma perspetiva da aprendizagem de línguas voltada para a ação, considerando o estudante como um participante ativo na sociedade, que deve ser capaz de realizar tarefas diversas em contextos e campos de atuação também diversos, mobilizando competências gerais e



comunicativas, assim como estratégias adequadas à realização dessas tarefas (Conselho da Europa, 2001). Desta perspetiva, o uso da língua pode ser entendido da seguinte maneira:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de *competências* gerais e, particularmente, *competências comunicativas em língua*. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes *condições*, sujeitas a diversas *limitações*, com o fim de realizarem *actividades linguísticas* que implicam *processos linguísticos* para produzirem e/ou receberem textos relacionados com *temas* pertencentes a *domínios* específicos. Para tal, activam as *estratégias* que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das *tarefas* a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (Conselho da Europa, 2001, p. 29)

Esta visão requer uma abordagem comunicativa do ensino de línguas, advogada desde a década de 80 do século XX. Brumfit e Johnson (1979), por exemplo, argumentam que ser competente em comunicação implica a capacidade de produzir e compreender declarações linguísticas de acordo com a intenção comunicativa (por ex., argumentar) e de acordo com o contexto comunicativo (como o status social do interlocutor, idade, cultura, entre outros aspetos). Portanto, as competências necessárias para a comunicação não se limitam apenas à competência linguística, englobando as competências (inter)cultural, discursiva e pragmática. Por outro lado, aprender uma língua também envolve a competência de aprendizagem, definida no QECRL do seguinte modo:

[...] a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. (Conselho da Europa, 2001, p. 154)

Esta competência, de acordo com o mesmo documento, representa um conceito intrincado que abarca múltiplos elementos, incluindo a “consciência da língua e da comunicação”, a “consciência e as capacidades fonéticas” e as “capacidades de estudo” (Conselho da Europa, 2001, pp. 154-155). Vieira e Moreira (1993) caracterizam a competência de aprendizagem como um leque de atitudes, conhecimentos e capacidades que o estudante deve ter para efetuar uma aprendizagem eficaz e autónoma da língua-alvo, identificando três componentes distintas, embora interligadas: a consciência que o estudante tem de si mesmo, como aprendente; a capacidade de interagir e aprender com os outros; a consciência dos processos de ensino/aprendizagem. Assim, numa pedagogia para a autonomia será fundamental combinar o desenvolvimento da competência comunicativa com o desenvolvimento da competência de aprendizagem, a qual envolve o domínio de estratégias que possibilitam a gestão eficaz e autónoma do processo de aprender (Vieira e Moreira, 1993).

O elemento chave de uma pedagogia para autonomia parece residir no desenvolvimento da capacidade do estudante participar de forma responsável no seu próprio processo de aprendizagem, na escolha dos seus objetivos, na formulação dos seus desafios de aprendizagem e na descoberta dos recursos necessários para satisfazer as suas necessidades (Holec, 1979). Tal implica criar espaços de negociação pedagógica, de tomada de decisão e de autorregulação da aprendizagem. O envolvimento dos estudantes em processos de reflexão sobre os conteúdos e os processos de aprendizagem assume um papel especialmente importante e pode ser fomentado de diversas formas, do diálogo à utilização de atividades de auto/co-correção de produções linguísticas, de autorregulação da aprendizagem e de avaliação do ensino.

Importa também sublinhar o papel da avaliação formativa no apoio à melhoria das aprendizagens dos estudantes, assim como a utilização de atividades autênticas ou realistas para avaliar essas aprendizagens. Com base em Villarroel et al. (2018), Almeida et al. (2002) apresentam três princípios gerais de uma avaliação autêntica:

- *Realismo*: realização de tarefas situadas num contexto real ou que replicam tarefas reais
- *Desafio cognitivo*: realização de tarefas que implicam análise, transferência e reelaboração de conhecimento
- *Juízo avaliativo*: compreensão de critérios de qualidade e autorregulação da aprendizagem

Os autores ressaltam a importância do *feedback* no processo de regulação da aprendizagem, o qual pode ser fornecido pelo professor ou pelos colegas, e que deve ser oportuno, informativo e construtivo. Sublinham, ainda, a necessidade de desenvolver a literacia avaliativa dos estudantes, desde logo pela compreensão dos requisitos das tarefas e dos critérios de qualidade das mesmas. A este propósito, referem a importância de dois dispositivos que foram também utilizados no presente estudo: roteiros das tarefas e rubricas de avaliação que explicitem os critérios a ter em consideração. Ao compreenderem os requisitos das tarefas e os critérios que lhes conferem qualidade, os estudantes estão mais preparados para a sua realização e poderão mais facilmente desenvolver as suas capacidades de planear, monitorizar e avaliar a aprendizagem. A literacia avaliativa dos estudantes implica, assim, a compreensão das modalidades de avaliação e o envolvimento em processos de auto/coavaliação. Como afirmam Almeida et al (2022, p. 83):

Avaliar é uma atividade pedagógica determinante para a certificação das competências dos estudantes e para a sua integração no mundo trabalho, mas também para a construção de experiências de aprendizagem significativas. Professores e estudantes podem ser parceiros nessa atividade, certamente com papéis diferenciados, mas partilhando e negociando metas e processos. Só assim fará sentido falar de uma pedagogia centrada na qualidade das aprendizagens, na qual a avaliação representa um espaço de diálogo e reflexão acerca do que importa saber, como e para quê.

Desenvolver uma pedagogia para a autonomia implica, ainda, desenvolver a autonomia profissional do professor. Como é defendido neste trabalho, a indagação da pedagogia pode constituir um caminho produtivo neste sentido. Assim, a autonomia do professor não se define apenas pelo seu grau de liberdade de decisão, mas também pela sua capacidade de explorar e avaliar práticas centradas no estudante e superar os obstáculos com que se defronta. No entanto, não nos podemos esquecer que a pedagogia no ensino superior tem enfrentado diversos desafios, particularmente quando consideramos a falta de formação pedagógica dos professores e a limitada contribuição das faculdades de educação nesse contexto. Além disso, as particularidades da aprendizagem por parte de estudantes adultos levam-nos a uma constante reflexão sobre a nossa própria eficácia enquanto professores (Almeida et al., 2021). Ainda assim, e apesar das dificuldades que surgem, os docentes universitários, pela autonomia curricular e pedagógica de que usualmente usufruem, têm muitas oportunidades para indagar as suas práticas, tornando-se professores reflexivos, o que é essencial para a profissionalização da carreira docente. Associar este propósito à promoção da autonomia dos estudantes foi a finalidade central do estudo realizado, apresentado no capítulo seguinte.

## **Capítulo 3 – Metodologia de intervenção e de investigação**

O presente capítulo foca-se na metodologia de intervenção e de investigação. Para esse efeito, começa-se por referenciar os objetivos e o contexto do estudo (ponto 3.1), passando, de seguida, para o tipo de estudo adotado (ponto 3.2). Apresenta-se depois a abordagem didática seguida (ponto 3.3), incluindo o plano global de intervenção e as atividades desenvolvidas ao longo do estudo. São também descritos os procedimentos de recolha de dados (ponto 3.4) – inquérito por questionário e por entrevista, observação e notas de campo, instrumentos de autorregulação de aprendizagem – e, finalmente, abordam-se aspetos relacionados com o rigor ético do estudo (ponto 3.5).

### **3.1. Objetivos e contexto do estudo**

Como já foi referido, apesar de o ensino universitário em Portugal ter sofrido fortes alterações em resultado do Processo de Bolonha, as mudanças pedagógicas têm sido mais lentas e menos visíveis do que as mudanças estruturais. Ao longo dos capítulos anteriores, foram apresentados pressupostos e princípios de ação que podem orientar práticas de inovação pedagógica nesse contexto e que informaram o estudo realizado, nomeadamente no que diz respeito à articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, e ao desenvolvimento de atividades didáticas promotoras da autonomia dos estudantes na educação em línguas estrangeiras.

Concretamente, o estudo integrou o desenvolvimento de uma experiência de investigação-ação conduzida por mim ao longo de dois semestres, no papel de professora-investigadora, em duas UC sequenciais de Língua e Cultura Francesas (LCFII e LCFIII). Os objetivos das UC centravam-se no desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e culturais dos estudantes. As minhas práticas anteriores foram reconfiguradas no sentido de promover também a autonomia dos estudantes, nomeadamente através do seu envolvimento em processos de tomada de decisão e de autorregulação da aprendizagem. O estudo tinha os seguintes objetivos de investigação, já referidos na Introdução:

1. Conhecer as perceções dos estudantes acerca das suas experiências anteriores e expectativas de aprendizagem da língua;
2. Analisar o papel dos processos de autorregulação na aprendizagem da língua;
3. Compreender os efeitos das atividades realizadas no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, na motivação e na autonomia dos estudantes;

#### 4. Caracterizar o trajeto de indagação pedagógica realizado.

A UC LCFII foi lecionada no 2º semestre do ano académico 2020/2021) e a UC LCFIII foi lecionada no 1º semestre do ano académico 2021/2022. Estas UC integram a oferta de Cursos de Formação de Língua não conferentes de grau do Centro de Línguas da FLUC, destinados em primeiro lugar à comunidade universitária, mas também ao público em geral. Sobre a criação e as finalidades do Centro, pode ler-se o seguinte na página web da instituição:

O Centro de Línguas foi criado, em 2005, no quadro de renovação proposto pelo Plano Estratégico da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que visa, entre outros aspetos, revitalizar o interesse pelas áreas de saber das humanidades, através de uma maior adequação às necessidades e interesses atuais. No contexto de criação da Área Europeia de Ensino Superior, que assenta, entre outros parâmetros, na promoção da mobilidade e da colaboração interuniversitária no espaço europeu, o conhecimento de línguas é fundamental. Assim, este organismo pretende dar resposta a necessidades que, não sendo novas, se tornam mais prementes na atualidade. O Centro de Línguas tem como tarefa nuclear a oferta, em primeiro lugar à comunidade universitária, mas também ao público em geral, de cursos de línguas de diferentes durações e formatos. Assume também, como tarefa secundária, a resposta a solicitações relativas a outro tipo de serviços que se inserem no âmbito das línguas.<sup>2</sup>

No âmbito das suas principais competências, o Centro pode desenvolver diversas atividades, nomeadamente, organização de cursos de línguas estrangeiras, de curta ou média duração, de carácter geral ou de âmbito especializado, destinados a públicos com interesses específicos; organização de cursos livres de línguas; organização de provas de aferição de conhecimentos em língua estrangeira, quando solicitadas por cursos da FLUC ou por outras Faculdades da Universidade de Coimbra, entre outras<sup>3</sup>.

As UC LCF II/III são especialmente recomendadas a estudantes, docentes, investigadores ou profissionais que participem em programas de intercâmbio em países francófonos. Cada uma das UC tem uma carga de 4 horas de aulas semanais, ou seja, duas aulas de 2 horas cada uma, num total de 60 horas. Apesar de existir um programa<sup>4</sup>, não são adotados manuais e cada docente é livre de selecionar os materiais e estratégias que entenda serem adequados para atingir os objetivos pretendidos ao fim dos respetivos cursos.

O Centro de Línguas tem um Conselho Consultivo com um membro para cada língua estrangeira oferecida. Podemos dizer que usufrui de uma certa autonomia pedagógica, uma vez que o corpo docente de cada língua estrangeira oferecida pode propor um programa que será, *a posteriori*, analisado e validado pelo Conselho Consultivo. Esta circunstância facilita a realização de experiências de inovação

---

<sup>2</sup> Cf. <https://www.uc.pt/fluc/cl/centro-de-linguas/> (acedido em 28.08.2023).

<sup>3</sup> Cf. <https://www.uc.pt/fluc/cl/centro-de-linguas/objetivos/> (acedido em 28.08.2023).

<sup>4</sup> Cf. <https://www.uc.pt/fluc/cl/frances/programas/> (acedido em 28.08.2023).

pedagógica, como é o caso do estudo aqui proposto.

A UC LCFII destina-se a estudantes que tenham conhecimentos básicos de Francês ao nível A1. O nível a atingir será o A2, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001). Sendo um curso orientado para a prática oral e escrita da língua francesa, envolve uma sensibilização para a cultura francófona. O seu programa abrangia os objetivos seguintes:

Aprofundar competências já adquiridas e adquirir novos conhecimentos em língua francesa, partindo de um nível A1 de domínio das quatro competências básicas.

No final do curso, os/as estudantes deverão ser capazes de:

- Na produção escrita e oral: manter diálogos breves nas situações mais frequentes da vida quotidiana (ex.: pedir ou dar informações, fazer e receber pedidos e convites); redigir pequenas notas pessoais, cartas, e-mails e avisos (registo corrente e estilo informal);
- Na compreensão escrita e oral: compreender informações breves (avisos, anúncios...) e alguns documentos contemporâneos do mundo francófono (pequenas notícias, imagens legendadas).

A UC LCFIII é aconselhada a estudantes que já detenham conhecimentos básicos de Francês ao nível do A2 do QECR (Conselho da Europa, 2001), uma vez que no final do curso pretende-se atingir um nível idêntico ao B1.1. Esta UC é, também ela, orientada para a prática oral e escrita da língua francesa, incluindo igualmente uma sensibilização para a cultura francófona. O seu programa abrangia os objetivos seguintes:

- Desenvolvimento da competência de receção: OUVIR /VER /LER (bem como a interiorização de algumas técnicas de leitura);
- Reflexão sobre o funcionamento da língua francesa;
- Treino da competência produtiva: INTERAGIR/FALAR/ESCREVER;
- Trabalho de investigação: pesquisar, nomeadamente na internet.
- Competência oral: compreensão e expressão oral, a partir de documentos contemporâneos do mundo francófono.
- Competência escrita: domínio de léxico temático em diferentes áreas bem como das estruturas básicas e complexas do discurso, a partir de documentos autênticos e atuais.

O estudo implicou o desenvolvimento de um conjunto de atividades didáticas que articulassem as competências linguístico-comunicativas visadas com a promoção da autonomia dos estudantes, o que teve implicações ao nível da sua planificação, desenvolvimento e avaliação. Apresenta-se adiante uma descrição da abordagem didática e das atividades desenvolvidas.

Ao definir o espaço da realização do seu trabalho de pesquisa, sabia, logo de antemão, que estaria a interferir, de algum modo, na dinâmica das ações procedentes do contexto, uma vez que a recolha de

dados seria realizada em duas das turmas em que lecionava. Daí a necessidade de obter a permissão para a realização do estudo junto do diretor do Centro de Línguas da FLUC (Anexo 1), assim como dos estudantes, neste caso por meio da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2). Importa referir que, tratando-se de uma experiência pedagógica, a sua principal finalidade foi promover as competências dos estudantes e elevar a qualidade das suas experiências de aprendizagem. Isto significa que a investigação esteve ao serviço do ensino e também do meu desenvolvimento profissional, o que foi visto como um fator motivacional muito significativo para o desenvolvimento do estudo enquanto caso de indagação da pedagogia ou SoTL.

As duas UC envolvidas no estudo tiveram 30 estudantes inscritos (20 na UC LCFII e 10 na UC LCFIII). Todavia, ao longo da experiência desenvolvida nos dois semestres, alguns estudantes acabaram por desistir dos cursos e apenas 25 estudantes – 17 no Nível II e 8 no Nível III (3 dos quais já tinham frequentado o Nível II) – responderam ao questionário inicial e participaram em todas as atividades do estudo. Esta discrepância no número dos participantes entre o Nível II e o Nível III deveu-se, sobretudo, ao facto de o presente estudo ter coincidido com a pandemia de COVID-19, o que levou à desistência de estudantes por motivos pessoais.

Os estudantes que frequentaram a UC de Nível II tinham conhecimentos básicos de francês ao nível A1 do QECR (Conselho da Europa, 2001). O nível a atingir era o nível A2. Já os estudantes que frequentaram a UC de Nível III tinham conhecimentos básicos de francês ao nível A2 e o nível pretendido no fim do curso era o B1.1.

Os dados recolhidos num questionário inicial permitiram caracterizar os estudantes. Dos 25 estudantes, 21 eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino. A maioria (20) era de nacionalidade portuguesa, sendo os restantes originários do Brasil. O grupo de participantes era muito diversificado quanto à faixa etária, atividade profissional e atividade de estudo. A maior parte (14) encontrava-se na faixa etária entre os 16-25 anos, seguida da faixa dos 26-35 anos (9), e dois estudantes tinham mais de 35 anos. A maioria deles (14) eram trabalhadores-estudantes, exercendo funções profissionais em diversas áreas (comércio; direito; educação; hotelaria e restauração; saúde; intervenção social; engenharia de vendas; línguas e humanidades; arquitetura); 11 estudantes frequentavam um curso universitário, em diversas áreas de estudo, ao nível de licenciatura (Direito; Enfermagem; Engenharia Civil; Gestão; Medicina; Medicina Veterinária) ou de mestrado (Arqueologia e Território; Direito; Engenharia e Gestão Industrial); 2 estudantes frequentavam um curso de ensino secundário, todavia não mencionaram as áreas de estudo. Também se verificou diversidade ao nível do percurso anterior de aprendizagem da língua. Assim, 6 estudantes mencionaram terem contacto com a língua há menos de 1 ano, 4 há um ano, 5 há 2 anos,

7 há 3 anos e 3 há 4 anos. A maioria (13) indicou ter tido contacto com a língua francesa no Ensino Básico, 4 no Ensino Secundário e 4 em cursos livres não conferentes de grau no ensino superior. Os restantes estudantes indicaram outros espaços como a Alliance Française, uma escola privada de línguas e a internet. Relativamente a motivos para frequentar o curso (académicos, profissionais ou pessoais), a maioria dos estudantes assinalou mais do que um: 19 mencionaram motivos pessoais, 18 motivos profissionais e apenas 9 realçaram motivos académicos.

Uma vez que o estudo foi realizado por mim e incidiu na minha prática educativa, fui também uma participante do estudo. Nesse sentido, importa referir aqui alguns elementos relativos ao meu percurso e às minhas convicções pedagógicas.

Após realizar em 2006/2007 um estágio pedagógico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Francesa, no âmbito de uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (Ramo de Formação Educacional) da Universidade de Coimbra, fui, ainda em 2007, convidada a lecionar a UC de Francês como Língua Estrangeira nos Cursos não conferentes de grau do Centro de Línguas da Faculdade de Letras dessa universidade. Apesar de, na altura, ser ainda muito jovem e ter pouca experiência, sempre tive a preocupação de me atualizar em relação às abordagens pedagógicas vigentes. Proporcionar um ensino/aprendizagem próximo daquele que tinha experienciado ao longo do meu percurso escolar obrigatório (até ao 9º ano de escolaridade) na Suíça, onde os estudantes faziam parte do processo e não eram encarados como meros consumidores passivos de uma língua estrangeira (algo que infelizmente não aconteceu quando regresssei a Portugal para realizar os meus estudos pré-universitários e que me obrigou sempre a ir à procura de “mais” de forma autónoma), foi sempre uma constante na minha postura enquanto professora de língua estrangeira. Quando penso no tipo de aluna que fui, recordo-me que sempre tive muita “sede” de aprender e que, na grande parte das vezes, procurava saber mais para além das aulas, procurava de forma independente o que era melhor para mim, o que me levou a acreditar, desde cedo, que a autonomia estaria estreitamente ligada à motivação pessoal de cada um. Assim, acabei por levar para a minha sala de aula diversas estratégias que tinha utilizado ao longo da minha aprendizagem enquanto estudante, como ver filmes em francês, ouvir podcasts e músicas ou realizar aulas de cozinha em francês, e que permitissem tornar o ensino comunicativo e próximo da realidade de cada um.

Ao longo dos anos, e com a experiência que fui adquirindo, comecei a sentir a necessidade de me atualizar ainda mais e de refletir mais sobre as minhas práticas. Foi nessa linha de pensamento que decidi tornar-me sócia da Associação Portuguesa de Professores de Francês (APPF<sup>3</sup>), o que me permitiu

---

<sup>3</sup> Cf. <https://www.appf.pt/> (acedido em 19.05.2022).



assistir a algumas palestras, assim como participar nalguns colóquios onde pude falar sobre as minhas áreas de interesse<sup>6</sup>.

Tendo concluído em 2011 um mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda (PLELS), na Universidade de Coimbra, decidi regressar ao francês, a minha língua de eleição, na perspetiva do ensino. Quando me deparei com o Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, da Universidade do Minho, emergiu aquele sentimento de “agora sim, vou conseguir colocar nomes naquilo em que acredito”, ou seja, saber a teoria e explicar o porquê das minhas práticas, tornar-me numa verdadeira professora-investigadora. Desde então, passei a viver num turbilhão de emoções e sensações que nunca mais me deixaram em paz, pois nunca mais deixei de colocar as minhas práticas em questão: por que faço isto?; com que intuito?; o que é que os meus estudantes vão poder aprender com isto?; estarão a conseguir desenvolver a autonomia deles da melhor forma?; o que posso fazer para os guiar, ainda mais, no caminho da autonomia?; estarei a conseguir pôr a minha investigação ao serviço da minha ação?. Assim foi o meu percurso nesta aventura que poderia caracterizar como ‘um longo caminho à busca da promoção de uma pedagogia para a autonomia’.

Acredito que as minhas convicções pedagógicas tenham sido construídas pelas minhas experiências enquanto aluna e pela interação que tive com diversas pessoas em diversos contextos profissionais. Acredito que a autonomia seja fundamental na aprendizagem de uma língua, desde logo pela minha própria experiência enquanto estudante. Acredito, ainda, que a minha crença na autonomia seja uma questão de atitude pessoal, ideia esta que vai ao encontro de uma conceção de autonomia como sendo também uma questão de atitude perante a aprendizagem. Porém, acreditar não basta, acreditar não me permite ter uma base fundamentada em alicerces sólidos, acreditar é o início, acreditar foi o início deste percurso de indagação pedagógica em busca da promoção de uma pedagogia para a autonomia no contexto universitário, um contexto profundamente marcado por uma tradição do ensino como transmissão e da aprendizagem como consumo e reprodução.

### **3.2. Tipo de estudo**

O estudo de caso foi aqui concebido como uma estratégia que visa a construção de conhecimento educacional que ilumine e melhore a prática educativa (Bassegy, 1999). O fenómeno em estudo (o caso) foi uma abordagem pedagógico-investigativa de exploração de uma pedagogia para a autonomia na

---

<sup>6</sup> *Quel était le rôle des anthologies dans l'enseignement de la langue française pendant «o Estado Novo»* (Colóquio Internacional APHELLE – *O livro pedagógico em língua estrangeira. Do século XIX ao século XXI*. Universidade do Algarve, 12-13 de dezembro de 2013); *La Littérature française dans l'enseignement de la langue, pendant «o Estado Novo»* (IP – Universidade de Aveiro, 01-13 de julho de 2012); *A Aquisição do Campo Semântico do Tempo em PLNM: análise de produções escritas e correlação com estratégias de ensino/aprendizagem* (1º Encontro de Pós-graduação em Linguística – Universidade de Coimbra, 10-11 de dezembro de 2010).

educação em línguas (francês), no âmbito de um curso de línguas em contexto universitário. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, no qual se privilegiou a voz dos estudantes na análise da abordagem desenvolvida, e também de natureza exploratória, na medida em que implicou a exploração de possibilidades e cenários de promoção da autonomia num contexto onde essa realidade era nova para os participantes.

Tratando-se de um autoestudo de orientação interventiva, considerou-se que a metodologia mais adequada para o seu desenvolvimento seria a investigação-ação, já abordada anteriormente no ponto 1.2 do Capítulo 1. A investigação-ação é uma abordagem metodológica onde o professor está diretamente envolvido na investigação da sua ação, pois observa a realidade em que se encontra com o propósito de intervir e transformar essa mesma realidade. É neste sentido que Bogdan e Biklen abordam a investigação-ação como “[...] um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (1994, p. 293). Conforme mencionado por Stenhouse (1993), citado por Coutinho et al. (2009), o propósito da investigação-ação é questionar as práticas e valores existentes, promovendo uma articulação entre investigação, ação e desenvolvimento profissional. Essa abordagem busca uma integração dinâmica entre teoria e prática, permitindo uma reflexão constante e uma atualização continuada das práticas educativas. com base em evidências e resultados da investigação. A escolha da investigação-ação implica a adoção de um paradigma interpretativo ou naturalista, pressupondo uma aproximação do investigador à realidade, a interação com os participantes e a construção de um conhecimento situado, apenas transferível para contextos idênticos. Implica, também, a definição de um plano de intervenção em função de um problema ou questão de partida, a análise da ação com base na recolha e análise de evidências e a melhoria continuada da ação. No caso deste estudo, o ritmo deste processo foi marcado pela realização de um conjunto de atividades didáticas especialmente desenhadas com o propósito de promover a autonomia dos estudantes, todas elas implicando a recolha de evidências acerca de processos e resultados da aprendizagem.

Embora a investigação-ação tenha sido inicialmente proposta por Kurt Lewin nos Estados Unidos em 1944, ao longo dos anos desenvolveram-se diversas definições e nem sempre as perspetivas dos autores são idênticas. Porém, existe um consenso no que diz respeito ao reconhecimento de algumas das suas características centrais, como menciona Cardoso (2014, pp. 35-36):

[...] é um processo levado a cabo pelas pessoas que estão envolvidas numa situação particular; decorre no local da ação, tendo subjacente problemas do quotidiano profissional; tem em vista a melhoria de uma determinada situação, tendo subjacente o diagnóstico de um problema que se pretende modificar; implica uma estratégia reflexiva, em que “o investigador reflete sobre a ação antes e depois, numa visão integrada da teoria e prática”.

Os objetivos fundamentais da investigação-ação são três: a produção de conhecimentos sobre a realidade; a modificação da realidade/ inovação; a transformação/ formação dos atores (Esteves, 2001). Uma revisão ampliada de estudos empíricos neste campo, realizada por Zeichner (2001), levou à conclusão de que a participação dos professores neste tipo de pesquisa faz com que se sintam mais confiantes sobre as suas capacidades para promover a aprendizagem dos aprendentes e mais proativos em relação à resolução das dificuldades inerentes ao processo de ensino/aprendizagem.

Acreditamos que a participação do professor na investigação-ação seja uma opção metodológica muito eficiente, uma vez que lhe dá a possibilidade de compreender, de maneira sistemática e aprofundada, a sua própria prática pedagógica, o que se revela ser um elemento primordial para a transformação pedagógica a nível do ensino/aprendizagem e para o aperfeiçoamento profissional (Cardoso, 2014). A investigação-ação surge, assim, como uma alternativa metodológica especialmente relevante para os professores. Ao aliar a teoria à prática, estimula a capacidade reflexiva e centra-se na resolução de problemas identificados pelos próprios docentes. É, com efeito, uma metodologia que se distancia da investigação “clássica”, uma vez que está direcionada para a melhoria das práticas educativas, envolvendo diretamente os seus participantes. Por outras palavras, os professores assumem-se como protagonistas da investigação das suas próprias práticas e têm a oportunidade de adquirir ferramentas fundamentais de pesquisa.

A investigação-ação aproxima-se da abordagem SoTL (Shulman, 2004), já referida anteriormente. Como é pretendido à luz desta abordagem, foi feita uma interligação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, onde indaguei as minhas próprias práticas de modo a melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, produzindo conhecimento relativo à promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto universitário. Por outros termos, o SoTL pode ser definido como um procedimento de indagação sistemática sobre a aprendizagem dos estudantes que permite melhorar o ensino. Porém, não significa simplesmente proporcionar um bom ambiente de ensino/aprendizagem, sendo também um método baseado na recolha e análise de evidências e aliado à teoria. Com efeito, implica que a intervenção do professor-investigador seja baseada na pesquisa sobre o ensino, assim como sobre os contributos da didática na sua disciplina, e ainda sobre as teorias relativas à aprendizagem. Além disso, o professor-investigador esforça-se para analisar e refletir sobre a sua prática e assim compromete-se a fazer uma análise crítica do seu ensino (McAlpine et al., 1999; McAlpine & Weston, 2002). De facto, o SoTL pressupõe uma abordagem de análise e modificação contínuas da prática pedagógica (Hutchings & Shulman, 1999), onde a relevância atribuída à ação e à transformação é decisiva. Assim, liga-se diretamente com a noção de investigação-ação, que consiste em indagar de

forma sistemática a prática pedagógica do professor para apoiar a aprendizagem dos estudantes (Norton, 2009). O objetivo do SoTL reside, então, no desenvolvimento da prática docente com uma abordagem baseada na relação entre a reflexão, a avaliação e a prática (Hannan & Silver, 2000). O SoTL tem sido reconhecido como uma prática com um forte potencial, capaz de conciliar a investigação e o ensino, e de contribuir para dignificar a docência no contexto universitário. Permite, por exemplo, considerar que o conhecimento pedagógico (ou o conhecimento necessário para ensinar) tem o mesmo estatuto e prestígio que o conhecimento científico (ou o conhecimento a ser ensinado). Além disso, confere ao ensino as mesmas exigências, critérios e normas aplicados às atividades de investigação. As expectativas em relação ao SoTL são, por isso, bastante elevadas e implicam que a prática de ensino se torne concomitantemente um campo de estudo e uma área de atuação de elevado nível.

A investigação-ação e o SoTL relacionam-se, ainda, com o conceito de *practitioner research* (investigação dos práticos) –, um tipo de investigação que coloca a tónica na relação entre investigação e prática, destinando-se sobretudo a resolver problemas e a melhorar a prática de ensino (em vez de desenvolver a teoria, por exemplo) (Allwright, 2005). Esta forma de investigação confere ao professor a oportunidade de investigar sistematicamente e aprender constantemente com as suas práticas, produzindo ideias e conclusões que favorecem a compreensão e a melhoria do seu ensino. Baseando-se a *practitioner research* no princípio da prática reflexiva, é através da reflexão que os professores-investigadores descobrem e dão prioridade ao que precisa de ser investigado no seu ensino e, através da reflexão, avaliam as suas práticas. Uma forma de pensar sobre a relação entre a prática reflexiva e a *practitioner research* é que esta última implica a recolha e a análise de evidências, assim como a partilha de resultados com a comunidade profissional mais vasta. Trata-se, portanto, de uma prática reflexiva expandida.

É de notar que alguns autores (por exemplo, Bartlett & Burton, 2006; Kemmis, 2006, 2009) utilizam os termos *practitioner research* e *action research* de forma permutável. Uma característica importante da *practitioner/action research* é que quem executa a investigação é o professor na sua sala de aula e não um investigador externo, como é o caso da maior parte da investigação académica mais tradicional. Trata-se de uma investigação feita por professores e para professores, que os ajuda a compreender e a mudar as suas práticas de uma forma informada e com princípios.

Um outro conceito relacionado com os anteriores é o de *exploratory practice* (prática exploratória), cuja tónica é a compreensão aprofundada das práticas educativas. Allwright (2005, p. 360) propõe seis princípios e duas sugestões para que seja bem-sucedida:

<i>Principle 1</i>	Put 'quality of life' first.
<i>Principle 2</i>	Work primarily to understand language classroom life.
<i>Principle 3</i>	Involve everybody.
<i>Principle 4</i>	Work to bring people together.
<i>Principle 5</i>	Work also for mutual development.
<i>Principle 6</i>	Make the work a continuous enterprise.
<i>Suggestion 1</i>	Minimize the extra effort of all sorts for all concerned.
<i>Suggestion 2</i>	Integrate "the work for understanding" into the existing working life of the classroom.

Os dois primeiros princípios – “put quality of life first” e “work primarily to understand language classroom life” – têm por foco trabalhar para compreender a vida da sala de aula de língua estrangeira, e não tanto a resolução de problemas. Os três princípios seguintes – “involve everybody”, “work to bring people together” e “work also for mutual development” – demonstram a preocupação ética de respeitar o facto de que as práticas educativas são essencialmente práticas sociais, o que remete para a importância do diálogo e da negociação pedagógica. O último princípio – “make the work a continuous enterprise” – remete para o facto de que os resultados da investigação pedagógica nunca serão definitivos e que, conseqüentemente, terão de ser constantemente revistos no âmbito de projetos continuados no seio das instituições onde os professores lecionam.

A estes seis princípios, Allwright acrescenta duas sugestões práticas. A primeira destas sugestões – “minimize the extra effort of all sorts for all concerned” – relaciona-se com a gestão do tempo e dos conteúdos da aprendizagem; a segunda – “integrate ‘the work for understanding’ into the existing working life of the classroom” – é, de certo modo, uma forma de tentar alcançar a primeira sugestão e seguir o sexto princípio, que envolve manter a continuidade. É, ainda, uma forma de assegurar que trabalho investigativo deve estar intimamente relacionado com o ensino e a aprendizagem, algo que tivemos em conta ao longo do estudo realizado.

O facto de o estudo configurar uma experiência de investigação das práticas levada a cabo pela docente significa que ele pode ser considerado como um *self-study* (autoestudo), metodologia que foi proposta por Stenhouse em 1975. De facto, este autor acreditava que os profissionais deveriam ser capazes de melhorar as suas práticas através de investigação sistemática, incluindo o autoestudo: “the outstanding characteristics of the extended professional is a capacity for autonomous professional self-development through systematic self-study, through the study of the work of other teachers and through the testing of ideas by classroom research procedures” (1975, p. 144). A partir de Stenhouse, começou a dar-se ênfase à investigação dos profissionais, e deu-se o desenvolvimento de diversas abordagens de investigação, nomeadamente, *action research*, *reflective learning*, *pragmatic evaluation of practice* e *lesson study* (Boyd & White, 2017). O autoestudo está relacionado com estas abordagens, implicando uma busca aprofundada de motivações, crenças e preocupações profissionais relativamente à prática do

professor que o realiza. Pode implicar o envolvimento de amigos críticos (Schuck & Russell, 2005) e requer o auxílio da teoria para se poder ter perspetivas mais vastas sobre a prática e rigor metodológico (LaBoskey, 2004). Pretende-se não só melhorar a qualidade da prática, mas também abri-la ao debate público na comunidade profissional, contribuindo para a base de conhecimentos da formação de professores (Vanassche & Kelchtermans, 2015).

Um dos aspetos importantes do autoestudo é a sua relevância para o professor desenvolver a sua “wisdom of practice” (Shulman, 2004) ou o que van Manen (1991) define como “tact of teaching”, isto é, a sensibilidade para agir de uma forma pedagógica num determinado contexto. Shulman (2004) evidencia ainda que a contínua aprendizagem do professor é fundamental devido à natureza contextual do ensino, onde cada decisão de ação tem de ser tomada em relação a inúmeras considerações e num contexto complexo e com muitos aprendentes. Assim sendo, o autoestudo como abordagem de investigação é um desafio, uma vez que examina em que medida estamos a pôr em prática os nossos próprios valores. Implica, ainda, que os reexaminemos ao longo do estudo, e como Russel (2007) refere numa reflexão pessoal, os valores podem mudar em resposta à prática observada: “Only by significant effort over several years am I able to fully understand the potential benefits and personal consequences of a change recommended by research, and only through self-study am I able to achieve that understanding” (Russel, 2007, p. 182). Com efeito, pesquisar e desenvolver a minha própria prática profissional implicou uma avaliação de mim própria como professora, trabalhando no sentido de fazer emergir os meus pressupostos e convicções para que pudesse agir de forma mais consciente e eficaz. Acreditamos que a reflexão do investigador deve estar presente ao longo da investigação e em todas as etapas. As considerações do investigador refletem um relato mais pessoal da investigação e são vistas como “a parte mais subjetiva da sua jornada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 165). Por conseguinte, o investigador deve refletir sobre si mesmo, sobre o método, sobre os conflitos e dilemas éticos da pesquisa. O lado reflexivo da investigação remete para o facto de que a “investigação, como todo o comportamento humano, é um processo subjetivo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 167). Esta constatação é especialmente relevante no tipo de estudo realizado, onde o professor é simultaneamente o investigador, mas é igualmente verdadeira para outros tipos de investigação interpretativa ou naturalista, onde o *eu* do investigador não se separa da realidade que investiga.

### **3.3. Abordagem didática**

Ao longo desta secção, volta-se a atenção para a abordagem didática que foi implementada. Salienta-se

o plano de intervenção global (ponto 3.3.1), assim como as atividades desenvolvidas (ponto 3.3.2). Nos Anexos 6 e 7 são apresentados alguns materiais de apoio ao desenvolvimento das atividades.

Optou-se pela inclusão da abordagem didática no capítulo da metodologia do estudo para sublinhar a articulação entre ensino e investigação. Com efeito, sendo a prática educativa o objeto de estudo em processos de investigação-ação, será difícil compreender essa metodologia sem conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido, até porque alguns instrumentos de recolha de dados foram também instrumentos pedagógicos, como é o caso dos instrumentos de autorregulação da aprendizagem utilizados ao longo da experiência.

### **3.3.1. Plano global de intervenção**

Através de uma metodologia de investigação-ação, que conjuga o desenvolvimento de competências de investigação e competências de ensino ao serviço da melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional (Burnaford, 2001; Clarke & Erickson, 2003; Xerri, 2018), foi desenhado um plano de intervenção que integrou um conjunto de atividades didáticas e de estratégias de recolha de informação. A intervenção incorporou princípios de uma pedagogia para a autonomia, tendo sido necessário pensar numa abordagem que promovesse o desenvolvimento de competências disciplinares a par do desenvolvimento de competências de aprendizagem e da agência dos estudantes.

No início de cada uma das UC, de modo a compreender o que os estudantes esperavam de uma aula de língua estrangeira, do seu papel e do papel do professor, assim como a ideia que tinham acerca das suas competências e dificuldades, foi administrado um questionário que permitiu perceber em que medida as suas perceções e opiniões se aproximavam ou afastavam de uma pedagogia centrada no estudante, e que constrangimentos eram identificados na sua experiência. Foram também recolhidos dados de caracterização sociodemográfica dos estudantes, de modo a compreender o seu perfil e ajustar a intervenção à diversidade do grupo.

Na fase seguinte, desenvolveu-se um conjunto de atividades didáticas direcionadas à promoção da autonomia. O Quadro 5 apresenta as dimensões consideradas no desenho das atividades, emergentes da literatura consultada: *Promoção de competências linguístico-comunicativas dos estudantes; Envolvimento dos estudantes na tomada de decisões; Diversificação da organização do trabalho; Diversificação de recursos de apoio à aprendizagem.*

### Quadro 5. Dimensões da abordagem didática

<i>Promoção de competências linguístico-comunicativas dos estudantes</i>	Conhecimento: gramatical, lexical, cultural Capacidades: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral, interação oral, produção escrita, interação escrita
<i>Envolvimento dos estudantes na tomada de decisões</i>	Definição de objetivos pessoais de aprendizagem Escolha de conteúdos / temas, atividades e materiais de aprendizagem Avaliação da aprendizagem (autoavaliação) e das práticas de ensino
<i>Diversificação da organização do trabalho</i>	Individual e colaborativo (pares/grupos)
<i>Diversificação de recursos de apoio à aprendizagem</i>	Guião de desenvolvimento da atividade, roteiro de autorregulação, fichas de trabalho, material autêntico (textos, filmes, imagens...), sítios da internet, dicionário, gramática

Pretendeu-se, assim, reconfigurar os papéis pedagógicos da professora e dos aprendentes, através de uma pedagogia mais colaborativa, reflexiva, estratégica e inclusiva. Importa referir que, devido à situação pandémica, parte das aulas foram realizadas via Zoom. Na UC LCFII (2º semestre 2020/2021), num total de 30 aulas de 2 horas, 22 foram lecionadas online, assim como duas sessões extra-aula de revisões gramaticais solicitadas pelos estudantes. Ainda a pedido dos estudantes, realizaram-se 2 aulas suplementares de consolidação de conteúdos e, por fim, uma entrevista de final de semestre também foi realizada na plataforma Zoom. Já na UC LCFIII (1º semestre 2021/2022), que também tinha um total de 30 aulas de 2 horas, formalmente, apenas 4 aulas foram realizadas na plataforma Zoom. No entanto, foram lecionadas, no total, 15 aulas com a participação de alguns estudantes a distância, uma vez que o Centro de Línguas permitiu que os estudantes que estivessem infetados com COVID-19 e os que, por motivos familiares e/ou pessoais, tivessem de permanecer em casa, pudessem assistir às aulas remotamente.

Nesta fase, a recolha de informação foi realizada através da observação, notas de campo e análise das prestações dos estudantes, assim como através de instrumentos de autorregulação da aprendizagem. Ao longo da experiência fui conversando com os estudantes acerca das atividades realizadas, mas no final de cada UC os estudantes foram entrevistados para obter os seus testemunhos de um modo mais formal, pronunciando-se acerca do valor da abordagem seguida, nomeadamente as suas potencialidades e limitações relativamente ao desenvolvimento da sua autonomia, e os seus efeitos pós-formação. Na primeira UC as entrevistas foram realizadas em grupos focais e na segunda foram individuais dado o número reduzido de estudantes. As entrevistas foram realizadas e gravadas via Zoom.

A avaliação das duas UC era contínua e integrou duas componentes:



- Realização de trabalhos de casa/assiduidade (10%);
- Realização de pequenos testes de avaliação: Provas escritas (70%) + Provas Orais (20%).

Os produtos das atividades desenvolvidas ao longo do estudo foram avaliadas qualitativamente e foram considerados nessas componentes de avaliação. Contudo, as atividades também envolveram momentos de auto/co-correção com base em critérios fornecidos, assim como momentos de reflexão sobre as aprendizagens, o que permitiu que os aprendentes se sentissem implicados no processo de avaliação e tivessem oportunidades de melhorar os seus trabalhos através do *feedback* recebido da professora ou dos colegas.

### **3.3.2. Atividades desenvolvidas**

Foram criadas e desenvolvidas 6 atividades (3 por semestre) que trabalhassem as diversas dimensões apresentadas no Quadro 5 acima. Essas atividades foram as seguintes:

#### **Língua e Cultura Francesas, Nível II**

**Atividade 1:** *1 lettre, 1 sourire* (apresentação da atividade no dia 3 de março de 2021; entrega do rascunho a um/a colega até ao dia 16 de março de 2021; entrega do texto à professora para a primeira correção tendo em conta as sugestões do/a colega até ao dia 14 de abril de 2021; autocorreção com a grelha até ao dia 19 de abril; última correção realizada pela professora até ao dia 5 de maio de 2021 e submissão da carta na plataforma até ao dia 16 de junho de 2021)

**Atividade 2:** *Sessões extra-aula de revisões gramaticais*<sup>1</sup> (2 e 3 de abril de 2021)

**Atividade 3:** *Cinema francófono* (Apresentação da atividade no dia 10 de maio de 2021; preparação de texto para entregar à professora até ao dia 21 de maio de 2021; apresentações orais nos dias 2 e 9 de junho de 2021; autoavaliação da atividade a 14 de junho de 2021)

#### **Língua e Cultura Francesas, Nível III**

**Atividade 4:** *Sur le Chemin de l'Autonomie* (7 sessões: 12 e 28 de outubro de 2021; 9 e 25 de novembro de 2021; 16 e 28 de dezembro de 2021 e 11 de janeiro de 2022)

**Atividade 5:** *Trabalhos extra-aula* (opcionais): apresentação de trabalhos realizados por alguns estudantes nos dias 11 de novembro de 2021, 2 de dezembro de 2021, 28 de dezembro de 2021, 29 de dezembro de 2021 e 10 de janeiro de 2022)

**Atividade 6:** *ONG francófona* (Apresentação da atividade no dia 23 de novembro de 2021; preparação de texto para entregar à professora até ao dia 16 de dezembro de 2021; apresentações orais nos dias 4 e 6 de janeiro de 2022; autoavaliação da atividade a 11 de janeiro de 2022)

---

<sup>1</sup> O nome desta atividade *Sessões extra-aula de revisões gramaticais* deve-se ao facto de terem sido 2 sessões que não estavam abrangidas pelas 30 aulas do curso. Foram sessões a pedido dos estudantes que eu aceitei realizar durante as férias da Páscoa para não interferirem na planificação prevista e que responderam a necessidades dos estudantes.

O Quadro 6 apresenta a presença maior (√) ou menor (?) das dimensões consideradas acima no Quadro 5 nas atividades 1 a 6.

**Quadro 6. Atividades didáticas**

<b>Competências linguístico-comunicativas</b>	<b>Ativ 1</b>	<b>Ativ 2</b>	<b>Ativ 3</b>	<b>Ativ 4</b>	<b>Ativ 5</b>	<b>Ativ 6</b>
Conhecimento gramatical	√	√	?	?	?	?
Conhecimento de vocabulário	√	?	√	√	√	√
Conhecimento cultural	?	-	√	√	?	√
Capacidade de compreensão oral	-	-	√	√	?	√
Capacidade de compreensão escrita	√	?	√	√	√	√
Capacidade de produção oral	-	-	√	√	?	√
Capacidade interação oral	-	-	√	√	?	√
Capacidade de produção escrita	√	?	√	√	√	√
Capacidade de interação escrita	√	-	-	√	?	-
<b>Envolvimento na tomada de decisões</b>	<b>Ativ 1</b>	<b>Ativ 2</b>	<b>Ativ 3</b>	<b>Ativ 4</b>	<b>Ativ 5</b>	<b>Ativ 6</b>
Definição de objetivos pessoais de aprendizagem	√	√	√	√	√	√
Escolha de conteúdos / temas	√	√	√	√	√	√
Escolha de atividades e materiais de aprendizagem	?	√	√	√	√	√
Avaliação da aprendizagem (autoavaliação)*	√	√	√	√	√	√
Avaliação das práticas de ensino*	√	√	√	√	√	√
<b>Organização do trabalho</b>	<b>Ativ 1</b>	<b>Ativ 2</b>	<b>Ativ 3</b>	<b>Ativ 4</b>	<b>Ativ 5</b>	<b>Ativ 6</b>
Individual	√	?	√	√	√	√
Colaborativo	√	√	√	√	-	√
<b>Recursos de apoio à aprendizagem</b>	<b>Ativ 1</b>	<b>Ativ 2</b>	<b>Ativ 3</b>	<b>Ativ 4</b>	<b>Ativ 5</b>	<b>Ativ 6</b>
Guião de desenvolvimento da atividade	√	-	√	-	-	√
Roteiro de autorregulação	√	-	√	√	-	√
Fichas de trabalho	?	√	√	-	-	√
Material autêntico (textos, filmes, imagens...)	√	√	√	√	√	√
Sítios da internet	?	?	?	√	√	?
Dicionário	?	?	?	?	?	?
Gramática	?	√	?	?	?	?

Notação: √: elemento central da atividade; ?: elemento secundário ou implícito da atividade, embora presente.

\* A autoavaliação incluiu: auto/co-correção de tarefas; autorregulação/reflexão sobre a aprendizagem em momentos de planificação, monitorização e avaliação final de tarefas; autotaxação. A avaliação das práticas de ensino incluiu registos nos roteiros de autorregulação e as opiniões fornecidas nas entrevistas sobre cada uma das atividades realizadas.

Destas atividades, algumas eram semelhantes ao tipo de atividades comunicativas que costumava desenvolver antes desta experiência, como é o caso das atividades 1, 3 e 6, mas sem atender explicitamente à promoção da iniciativa, da tomada de decisão e da autorregulação da aprendizagem.

Em geral, posso afirmar que todas as atividades implicaram uma expansão e complexificação do meu papel e do papel dos estudantes. Na verdade, quando apresentei o projeto pela primeira vez aos estudantes, estes ficaram bastante reticentes: como iriam aprender de forma autónoma se não sabiam “quase nada” de francês? Foi então que lhes lancei o desafio de iniciarmos juntos esta caminhada e lhes garanti que nunca estariam “sós”, pois numa pedagogia para a autonomia o professor nunca deixa de estar nos bastidores e juntos iríamos tentar transformar a pedagogia.

As atividades propostas implicaram trabalho em aula e trabalho fora da aula, individual e colaborativo. Para apoiar a sua realização, foram criados recursos didáticos que promovessem o conhecimento metacognitivo dos estudantes acerca da natureza e requisitos das atividades, a sua tomada de decisões e a sua reflexão sobre a aprendizagem. Destaca-se o uso de guiões de desenvolvimento das atividades e de roteiros de autorregulação, discutidos com os estudantes no início de cada atividade. Os primeiros forneciam informações detalhadas acerca dos objetivos e etapas da atividade, assim como indicações de apoio à sua realização e critérios a utilizar na auto/coavaliação. Quanto aos roteiros de autorregulação, visavam promover o envolvimento dos estudantes na planificação, monitorização e avaliação das aprendizagens.

Segue-se a apresentação de cada uma das atividades.

### ***Atividade 1: 1 lettre, 1 sourire***

A primeira atividade, proposta na UC de Língua e Cultura Francesas, Nível II (2º semestre do ano académico 2020/2021), foi intitulada *1 lettre, 1 sourire* e tinha por objetivo escrever uma carta solidária para enviar a um sénior residente num lar de um país francófono (França, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, Canadá), através do site da organização sem fins lucrativos *1 lettre, 1 sourire*. A iniciativa da organização surgiu em resultado da situação pandémica e na sua página web pode ler-se o seguinte:

Cette pandémie continue de nous isoler et les personnes âgées en maison de retraite sont toujours touchées. Devenons des postiers de l'amour et tissons des liens en toute sécurité! On peut difficilement frapper aux portes, mais on peut encore écrire! Ensemble, continuons à multiplier les sourires en écrivant à nos aînés 😊 !

A atividade desenvolveu-se ao longo de vários meses. Todos os estudantes iniciaram a atividade a 3 de março 2021, porém a data de término variou consoante a disponibilidade de cada estudante. A última

---

\* <https://1lettre1sourire.org/> (acedido em 30.08.2022).

carta a ser entregue foi no dia 16 de junho de 2021. A atividade implicou trabalho autónomo e extra-aula, individual e colaborativo, integrando as etapas seguintes:

- Discussão dos elementos importantes de uma carta informal
- Escolha do assunto e esquematização de ideias
- Escrita da carta seguindo um modelo de uma carta informal
- Revisão do texto entre pares e pela professora, com apoio de uma grelha de correção
- Inserção da carta no site de *1 lettre, 1 sourire*
- Ao longo da atividade: preenchimento de um roteiro de autorregulação

Os estudantes receberam um guião de desenvolvimento da atividade com a explicação de todas as etapas supramencionadas (Anexo 6.1). Este documento continha 3 anexos. O primeiro anexo abordava elementos importantes de uma carta informal e apresentava, ainda, um exemplo de esquematização de ideias. O segundo anexo era uma grelha de apoio à autocorreção textual e tinha por função permitir que os estudantes fizessem a revisão do texto que tinham escrito, após entrega de uma primeira correção feita pela professora com a codificação apresentada na grelha de autocorreção. A primeira correção realizada pela docente era assinalada com a codificação a vermelho, a revisão do estudante era feita a azul e a última correção da professora era indicada a verde. A opção por este esquema de cores tinha por objetivo fazer com que as diversas etapas da correção fossem menos confusas, bem como permitir que professor e estudante pudessem ver a evolução da revisão do texto. Esta grelha, da qual se apresenta um excerto na Figura 3, estava dividida em quatro colunas: *Codificação*, isto é, a sigla adotada para destacar os erros, *Tipo de Erros*, onde era feita a explicação da sigla da primeira coluna, *Subcategorias*, que continha a descrição de cada tipo de erro e, por fim, *Exemplos e correções*, onde se podiam encontrar exemplos do tipo de erros e as correções dos mesmos. O terceiro e último anexo – *Réviser une lettre* – era uma grelha de revisão do texto entre pares e/ou pela professora. Este anexo tinha por intuito promover um trabalho cooperativo. Após a escrita da primeira versão da carta para o/a idoso/a, o aprendente tinha de entregá-la a um/a colega, familiar (ou até à professora – caso não quisesse recorrer a uma outra pessoa), de modo a que tivesse um *feedback* sobre o que tinha escrito (conteúdo e forma) e poder fazer algumas mudanças antes de entregar o texto à professora para que fosse corrigido com apoio da grelha de correção supramencionada.

Codification	Type D'erreurs	Sous-catégories	Exemples et corrections
<b>M</b>	Majuscule	Oubli d'une majuscule. Ou ajout d'une majuscule quand il ne le fallait pas.	- <b>il</b> était une fois ... → <b>Il</b> était une fois, ... - Il était une fois un <b>G</b> arçon → Il était une fois <b>g</b> arçon
<b>P</b>	Ponctuation	Oubli de la ponctuation Ou mauvaise utilisation de la ponctuation.	- Est-ce que vous voulez partir_ → Est-ce que vous voulez partir <b>?</b> - Est-ce que vous voulez partir. → Est-ce que vous voulez partir <b>?</b>
<b>H</b>	Homophone	Confusion entre deux mots qui se prononcent de la même manière mais qui s'écrivent de différemment.	- J'ai rencontré le <b>mère</b> de ma ville. → J'ai rencontré le <b>maire</b> de ma ville.
<b>Orth</b>	Orthographe	Invention d'une orthographe qui n'existe pas.	- J'aime les <b>glasses</b> . → J'aime les <b>glaces</b> .
(.....)	(.....)	(.....)	(.....)

**Figura 3. Atividade 1 – Grelha de apoio à correção textual (excerto)**

Ao longo da atividade, os estudantes tinham de proceder ao preenchimento de um roteiro de autorregulação (Figura 4), o que lhes permitiu planificar as diversas etapas da tarefa, bem como fazer o registo dos avanços e dificuldades que iam tendo ao longo da realização de toda a atividade.

Este instrumento foi comum às atividades 1, 3 e 6. Como podemos ver, o roteiro (Anexo 7) está dividido em três partes e tinha por objetivo ajudar os estudantes a organizar o desenvolvimento de toda a atividade. A primeira parte – *planificação* – tinha de ser completada antes do aprendente começar a atividade podendo haver atualizações da mesma. Relativamente à planificação, os estudantes tinham de fazer a descrição da atividade; mencionar qual o produto da mesma; dizer o que esperavam aprender; elencar as tarefas e os recursos necessários para a execução da atividade, entre outros aspetos que podiam acrescentar. A segunda parte – *monitorização* – tinha de ser preenchida durante a realização da atividade em um ou dois momentos. Deste modo, em cada um dos momentos, os aprendentes tinham de fazer referência aos avanços, dificuldades e estratégias utilizadas na sua resolução. A última parte – *avaliação final* – tinha por intuito fazer o registo das principais aprendizagens e dificuldades e anotar o que podiam melhorar em atividades semelhantes.

Feuille de route pour l'apprentissage autorégulé		
Titre de l'activité		
Date de début	Date de conclusion	
Étudiant(e)(s)		
<b>Planification</b>		
(à compléter avant que l'activité ne commence, il peut y avoir des mises à jour)		
Description de l'activité		
Produit(s) de l'activité		
Décisions/choix pour le développement de l'activité		
Tâches et ressources nécessaires		
Aspects de l'apprentissage que j'espère développer		
<b>Monitoring / Surveillance</b>		
(à compléter pendant la réalisation de l'activité, à 1 ou 2 moments)		
	<b>Moment 1</b> <b>Date:</b>	<b>Moment 2</b> <b>Date:</b>
Avancées		
Difficultés		
Stratégies de résolution		
<b>Évaluation finale</b>		
(à compléter après l'achèvement de l'activité)		
Quels ont été les principaux apprentissages ?		
Quelles ont été les principales difficultés ?		
Que puis-je améliorer dans de prochaines activités ?		
Comment j'évalue l'activité et ma prestation ? (réflexion)		

Figura 4. Roteiro de autorregulação

### Atividade 2: Sessões extra-aula de revisões gramaticais

Como já foi mencionado, estas 2 sessões não estavam abrangidas pelas 30 aulas do curso e foram desenvolvidas a pedido dos estudantes, realizando-se através da plataforma Zoom, nos dias 2 e 3 de abril de 2021, em plenas férias da Páscoa.

Estas duas sessões tinham por objetivo fazer uma revisão de aspetos gramaticais, uma vez que a maioria

dos estudantes da UC LCFII não tinham sido meus estudantes na UC de LCFI e sentiam muitas dificuldades em entender as bases gramaticais da língua francesa. Para tentar colmatar essas lacunas, foi adotada uma abordagem de aprendizagem cooperativa e foram seguidas as etapas seguintes:

- Envio prévio de um conjunto limitado de exercícios
- Seleção pelos estudantes de exercícios realizados na aula, em grupos, sem recurso à professora, usando recursos de apoio e anotando dificuldades/dúvidas (no final de cada exercício, foi deixada uma caixa em branco para anotação de dificuldades/dúvidas)
- Envio das soluções dos exercícios a cada estudante/a para autocorreção e discussão em aula
- Partilha de dúvidas na aula, com base na autocorreção e entreajuda na sua resolução
- Discussão e esclarecimento das dúvidas em grande grupo
- Reflexão sobre a abordagem seguida

Uma vez que uma das grandes dificuldades dos estudantes estava relacionada com aspetos gramaticais, foi criado um documento com um total de 22 páginas que apresentava um leque de exercícios variados sobre diversos pontos gramaticais do nível A2 do QECRL. O documento tinha um índice que permitia auxiliar os estudantes na escolha das temáticas a rever.<sup>9</sup> Cada um dos pontos gramaticais apresentava vários exercícios e após cada exercício existia uma caixa de texto em branco onde os estudantes podiam fazer o registo das suas dificuldades e dúvidas, refletindo sobre a aprendizagem de forma a colmatar posteriormente os problemas sentidos.

Esta atividade foi pensada para ser realizada em grupo, uma vez que o trabalho cooperativo pode ser muito útil na resolução de dificuldades dos estudantes. Além de mais, comunicar é um aspeto fulcral na aprendizagem de uma língua estrangeira, o que pressupõe que haja interação para proporcionar uma aprendizagem mais efetiva. O QERL é perentório relativamente à importância da interação no uso e na aprendizagem da língua, dado que a mesma desempenha um papel central na comunicação:

Na interação participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interacção no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação. (Conselho da Europa, 2001, p. 36)

Trabalhar em grupo aumenta consideravelmente a interação oral dos estudantes no decorrer da aula e torna-os mais autónomos, o que por sua vez reduz a necessidade de orientação do professor e possibilita que tomem as suas decisões no decorrer da atividade, assumindo uma responsabilidade partilhada e

---

<sup>9</sup> No índice constavam os seguintes pontos gramaticais: *présent; futur proche; futur simple; passé composé; imparfait; plus-que-parfait; discours indirect au présent; indéfinis; adverbes; négation; prépositions; pronom relatifs pronom COD – COI – EN – Y; gérondif.*

promovendo não só o espírito cooperativo, mas também a capacidade de negociação entre eles.

Após a sessão de trabalho cooperativo, foi enviada, por e-mail, a correção de todos os exercícios para que os estudantes pudessem fazer a autocorreção. A segunda sessão foi dedicada à partilha de dúvidas com base na autocorreção e entreajuda na sua resolução, para depois passarmos à discussão e esclarecimento das dúvidas em grande grupo e refletirmos sobre a abordagem seguida.

### **Atividade 3: *Cinema francófono***

Esta atividade de cariz comunicativo desenvolveu-se ao longo de, sensivelmente, 2 meses. Foi iniciada a 10 de maio de 2021 e os estudantes tinham de entregar uma primeira versão escrita do que pretendiam apresentar até ao dia 21 de maio de 2021; as datas das apresentações orais foram agendadas para os dias 2 e 9 de junho de 2021 e, por fim, os estudantes teriam de fazer a sua autoavaliação até 14 de junho de 2021, de forma a que pudéssemos discutir sobre as avaliações em turma.

A atividade implicou um trabalho autónomo extra-aula, individual e colaborativo. Tinha como tarefa final a apresentação individual de um filme francófono à turma, com um tema social pertinente. Foram seguidas as etapas seguintes:

- Escolha pelos estudantes de um filme ou documentário francófonos
- Entrega à professora de um texto escrito de preparação da apresentação oral (o texto não poderia ser lido na apresentação)
- Entrega do texto corrigido pela professora e treino da apresentação oral com um colega, com apoio de uma grelha de avaliação
- Apresentação oral de 10 minutos em aula, com suporte de um PowerPoint (gravada e avaliada pela professora com a mesma grelha de avaliação)
- Envio da apresentação filmada aos estudantes e autoavaliação com a grelha de avaliação
- Entrega da autoavaliação à professora e entrega da avaliação da professora, para partilha de considerações sobre a avaliação e o interesse da atividade
- Ao longo da atividade: preenchimento de um roteiro de autorregulação

Como na atividade *1 lettre, 1 sourire*, esta atividade foi inicialmente apresentada em aula com base no respetivo guião de desenvolvimento (Anexo 6.2). Este documento, além de uma explicação prévia da atividade, continha 3 anexos. O primeiro – *Préparer un exposé oral* – era uma tabela onde estavam sintetizadas as diferentes etapas a seguir. Dado o contexto pandémico em que vivíamos, a apresentação oral seria feita via Zoom e videogravada. Os estudantes teriam ainda de avaliar a apresentação de um colega aquando das apresentações e, por fim, teriam de fazer a sua autoavaliação com base na videogravação enviada, *a posteriori*, pela professora. Foram recordados os resultados da aprendizagem em questão, que implicavam falar durante 10 minutos perante um grupo sem ler o texto de preparação,



avaliar uma apresentação aquando da preparação da mesma e, ainda, autoavaliar-se. Considerou-se pertinente indicar alguns requisitos da apresentação oral para haver alguma homogeneidade entre todas as exposições. Foram também indicadas algumas estratégias a adotar ao longo da atividade, relativas às fases de preparação, construção do PowerPoint e apresentação oral. Por fim, foi explicado o tipo de avaliação e autoavaliação a realizar nesta atividade. Cada estudante seria avaliado por um elemento do grupo (aquando da preparação da apresentação) e pela docente (no dia da apresentação), fazendo a sua autoavaliação com base na videogravação. No final da atividade, cada estudante tinha em sua posse três elementos, ou seja, a sua videogravação, a ficha de avaliação da professora e a sua própria ficha de autoavaliação.

O segundo anexo do guião era uma grelha de avaliação comum para a docente e os estudantes (heteroavaliação e autoavaliação), apresentada na Figura 5. A grelha inclui critérios relativos ao conteúdo da apresentação, à correção linguística, à comunicação não-verbal e à qualidade do PowerPoint. Após assinalar cada um destes aspetos com uma cruz na escala apresentada, era possível deixar um comentário na caixa de texto em branco criada para esse efeito.

O terceiro e último anexo do guião era o *Plano de apresentação*, com uma série de conselhos para a realização das apresentações, por exemplo, sobre como desenvolver uma boa introdução, um bom desenvolvimento e uma boa conclusão, que estratégias usar para uma boa pronúncia e fluência no uso da língua, como organizar o PowerPoint.

Nesta atividade, decidimos manter o roteiro de autorregulação (Anexo 7) utilizado para a atividade *1 lettre, 1 sourire* (Figura 4 acima), no qual os estudantes faziam registos de planificação, monitorização e avaliação final da atividade. Ainda no que toca esta atividade e para elevar o conhecimento metacognitivo da tarefa, fiz a apresentação em PowerPoint de um filme francófono<sup>10</sup>, na qual foram respeitados todos os parâmetros mencionados no guião da atividade.

---

<sup>10</sup> Foi selecionado o filme *Il a déjà tes yeux* (2017), do realizador Lucien Jean-Baptiste, que aborda temáticas como, por exemplo, a adoção em França; o preconceito e o racismo; os estereótipos étnicos e ainda o que se entende por “família” à luz do século XXI.

<b>Évaluation de l'exposé</b>			
Prénom et nom: _____			
Titre de l'exposé: _____			
Heure de début: _____		Heure de fin: _____	
Durée: _____			
<b>1. Contenu de la présentation</b>			
Respect du temps accordé	Insuffisant	Suffisant	Bien
Contenu adapté au temps accordé			
Introduction et justification claires du sujet			
Développement clair du sujet			
Conclusion claire du sujet			
<i>Contenu de la présentation – Commentaires</i>			
<b>2. Correction</b>			
Grammaire (respecter les règles grammaticales de base)	Insuffisant	Suffisant	Bien
Vocabulaire (utiliser un répertoire de mots approprié au sujet )			
Intonation et prononciation (correcte et expressive)			
<i>Correction – Commentaires</i>			
<b>3. Communication non-verbale</b>			
Posture (posture du corps ouverte à la communication)	Insuffisant	Suffisant	Bien
Regard (regarder le public)			
Voix (parler assez fort et clairement)			
Gestes (les gestes accompagnent la communication)			
<i>Communication non-verbale – Commentaires</i>			
<b>4. PowerPoint</b>			
Structuré	Insuffisant	Suffisant	Bien
Lisible			
Attractif			
<i>PowerPoint – Commentaires</i>			

**Figura 5. Grelha de avaliação (professora, par e autoavaliação)**

#### **Atividade 4: *Sur le Chemin de l'Autonomie***

Embora as atividades elaboradas para a UC LCFIII dessem alguma continuidade ao tipo de atividades desenvolvidas no Nível II, acima apresentadas, optou-se por criar uma atividade de mais longa duração na qual as 8 estudantes que a frequentavam tivessem a oportunidade de gerir a sua aprendizagem e assim colocar em prática a aprendizagem autodirigida. Assim, a atividade *Sur le Chemin de l'Autonomie*, inspirada em Teixeira (2014)<sup>11</sup>, ocupou um total de sete sessões ao longo do semestre<sup>12</sup> e implicou uma abordagem híbrida, na qual as aulas regulares foram intercaladas com aulas autodirigidas. Nestas aulas,

<sup>11</sup> No seu estudo de mestrado, Teixeira desenvolveu uma experiência pedagógica com uma turma do 7º ano de escolaridade na disciplina de inglês, na qual explorou uma abordagem híbrida, intercalando as aulas regulares com aulas autodirigidas, procurando desenvolver a autonomia dos estudantes.

<sup>12</sup> As sessões decorreram nas seguintes datas: 12 e 28 de outubro de 2021; 9 e 25 de novembro de 2021; 16 e 28 de dezembro de 2021 e 11 de janeiro de 2022.

as estudantes escolhiam o tipo de atividade a realizar, os recursos a utilizar e o modo de organização do trabalho (individual, em pares ou grupos), registrando as suas escolhas no roteiro de autorregulação apresentado na Figura 6 e refletindo sobre as aprendizagens realizadas, problemas e estratégias futuras.

<b>Nom de l'étudiant/e:</b>									
<b>ACTIVITÉS</b>	<b>Dates:</b>								
Exercices de prononciation, intonation, expression									
Exercices de grammaire									
Exercices de vocabulaire									
Visualisation (films, documentaires, séries...)*									
Écoute de texte (podcast, dialogue, chanson, radio...)*									
Dialogue, débat									
Lecture (article, conte, poème...)*									
Production écrite (dialogue, histoire, poème, lettre, courriel...)*									
Recherches (dans des livres, sur internet)*									
Autre :									
<b>FAÇON DE TRAVAILLER</b>	<b>Dates:</b>								
Individuellement									
En binôme									
En groupe									
<b>MATÉRIEL</b>	<b>Dates:</b>								
Méthode / cahier d'exercices adoptés									
Autre méthode / cahier d'exercices									
Grammaire adoptée									
Autre grammaire									
Dictionnaire (papier, en ligne)*									
Cahier personnel / notes personnelles									
Livre, magazine, revue, journaux*									
Vidéo, podcast, blog*									
DVD/ CD-Rom									
Site Internet pour activités de français en ligne									
Site Internet pour des recherches en ligne									
Autre:									
* indiquer votre choix dans la grille									
<b>Auto-évaluation des cours autodirigés</b>									
Mes apprentissages / Mes difficultés et comment je les ai résolues/Mes stratégies futures/ Suggestions pour les cours autodirigés...									
Date:									
Date:									
Date:									
Date:									
Date:									
Date:									
Date:									

**Figura 6. Roteiro de autorregulação – Sur le Chemin de l'Autonomie**

Esta abordagem possibilita a diferenciação pedagógica, uma vez que os estudantes trabalham ao seu próprio ritmo e em função das suas necessidades e interesses – os mais avançados podem optar por realizar um trabalho de extensão, enquanto aqueles com mais dificuldades podem selecionar atividades de remediação. As aulas foram, deste modo, dinamizadas pelas estudantes, que definiram os seus próprios objetivos em função das suas dificuldades, mas também dos seus interesses.

Para apoiar a aprendizagem autónoma, organizei e disponibilizei um conjunto alargado de recursos online que as estudantes consultavam e exploravam livremente. Para o efeito, foi criada uma pasta no Google Drive (Anexo 6.4), intitulada *Sur le Chemin de l'Autonomie*, onde podiam encontrar diversos documentos, nomeadamente:

- Os dias dedicados às aulas autodirigidas
- Um link<sup>13</sup> sobre a aprendizagem autodirigida no ensino das línguas
- O roteiro de autorregulação
- Uma pasta intitulada: *Banque de Données – Sur le Chemin de l'Autonomie*

Na última pasta, havia seis pastas com materiais de aprendizagem que os estudantes poderiam utilizar:

- Dialogue – débat
- Grammaire
- Lecture extensive – Livres
- Matériel du cours
- Phonétique
- Vocabulaire

A pedido de algumas estudantes, acrescentei documentos na *drive* que não estavam inicialmente previstos, sobretudo documentos com exercícios de gramática. Também levei também algum material físico para a sala, como dicionários, livros de literatura francesa, filmes e documentários em DVD.

Os primeiros 15 minutos de cada aula autodirigida eram dedicados a uma pequena conversa/debate entre as estudantes sobre um tema por mim sugerido, normalmente em pares ou pequenos grupos. No tempo restante, organizavam o seu trabalho de forma autodirigida, podendo trabalhar de forma individual ou colaborativa, procurando resolver as dificuldades com recurso aos materiais disponíveis, e registando as suas escolhas e reflexões no Roteiro fornecido, que eu consultava posteriormente.

### **Atividade 5: Trabalhos extra-aula**

Uma outra atividade sugerida na UC LCFFIII foi a realização de trabalhos extra-aula em autonomia. O

---

<sup>13</sup> Cf.: Belais, V. & Cattiaux, L. (2017, 1 de março). *L'apprentissage autodirigé: l'enseignement des langues à l'ENSGSI et à l'ENSIC* [Video]. ULTV. [https://ultv.univ-lorraine.fr/video/7556-lapprentissage-autodirige-lenseignement-des-langues-a-lensgsi-et-a-lensic/?old\\_url=true](https://ultv.univ-lorraine.fr/video/7556-lapprentissage-autodirige-lenseignement-des-langues-a-lensgsi-et-a-lensic/?old_url=true). (acedido em 05.07.2022).

que se pretendia com esta atividade era que os aprendentes pudessem, ao longo do semestre, entregar/apresentar dois ou três trabalhos à sua escolha, no âmbito das suas diversas áreas de interesse. Os recursos utilizados podiam ser variados, tal como os produtos a apresentar. No total foram produzidos 8 trabalhos por 5 das 8 estudantes da UC, de natureza variada:

- 3 textos sobre temas diversos: *Journal de Noël*, *Si j'étais Premier ministre*, *Le Scaphandre et le Papillon* (enviados por email e revistos por mim);
- 3 apresentações em PowerPoint, as duas primeiras apresentadas na aula: *Les Partis Politiques Portugais*, *À la découverte de Penacova* (sobre a região de que é originária a estudante); *Le Modernisme – les avant-gardes artistiques dans les premières décennies du 20e siècle*;
- 2 vídeos apresentados na aula: um dedicado a uma receita familiar – sonhos de chocolate – onde a estudante fazia a receita e explicava cada passo; outro sobre diferenças entre as tradições de Natal em França e em Portugal.

### **Atividade 6: ONG francófona**

Esta última atividade desenvolveu-se ao longo de vários meses. Foi iniciada a 23 de novembro de 2021 e as estudantes tinham de entregar o texto que pretendiam abordar na apresentação oral até ao dia 16 de dezembro de 2021; as apresentações orais ocorreram em dois dias, 4 e 6 de janeiro de 2022; teriam de fazer a autoavaliação da atividade para a aula do dia 11 de janeiro de 2022, onde haveria uma partilha de considerações sobre o que cada um avaliou. Esta atividade de cariz comunicativo implicou trabalho autónomo extra-aula, individual e colaborativo, e tinha como tarefa final a apresentação de uma ONG francófona à turma. Foram seguidas as etapas seguintes:

- Escolha de uma ONG francófona
- Entrega à professora de um texto escrito de preparação da apresentação oral (o texto não poderia ser lido na apresentação)
- Entrega do texto corrigido pela professora e treino da apresentação oral com um colega, com apoio de uma grelha de avaliação
- Apresentação oral de 10 minutos em aula, com suporte de um PowerPoint (gravada e avaliada pela professora com a mesma grelha de avaliação)
- Envio da apresentação filmada e autoavaliação com a grelha de avaliação
- Entrega da autoavaliação à professora e entrega da avaliação da professora, para partilha de considerações sobre a avaliação e o interesse da atividade
- Ao longo da atividade: preenchimento de um roteiro de aprendizagem autorregulada

Esta atividade aproxima-se da atividade sobre o cinema francófono, desenvolvida na UC LCFII.

Acreditamos que o facto de existirem tarefas similares de apresentação oral nos dois níveis possa aumentar o nível de confiança dos estudantes e, assim, favorecer a sua autonomia.

Na apresentação da atividade foi distribuído um guião (Anexo 6.4). Este documento, além de uma explicação breve da atividade, continha 4 anexos. O primeiro – *Préparer un exposé oral* – era uma tabela onde estavam sintetizadas as diferentes etapas a seguir. Foram explicadas as tarefas a realizar e apesar de já não nos encontrarmos em contexto pandémico, decidimos que as apresentações seriam via Zoom para facilitar a gravação das mesmas. Tal como na atividade sobre o cinema francófono, as estudantes teriam de avaliar a apresentação de uma colega aquando das apresentações e, por fim, teriam de fazer a sua autoavaliação com base na videogravação enviada, *a posteriori*, pela professora. Foram ainda apresentados os resultados da aprendizagem em questão, que implicavam falar durante 10 minutos perante um grupo sem ler o texto de preparação, avaliar uma apresentação aquando da preparação da mesma e autoavaliar-se. Uma vez mais, considerou-se pertinente indicar as características das apresentações, o tipo de *estratégias* a adotar ao longo do desenvolvimento da mesma e os procedimentos de (auto)avaliação. Cada estudante seria, assim, avaliada por um elemento do grupo (aquando da preparação da apresentação) e pela docente (no dia da apresentação). Após estas etapas, cada aprendente tinha de fazer a sua autoavaliação baseando-se na videogravação da sua apresentação. No fim da atividade, tinha em sua posse três elementos: a sua videogravação, a ficha de avaliação da professora e a sua ficha de autoavaliação.

O segundo anexo era uma grelha de avaliação comum para a docente e as estudantes (heteroavaliação e autoavaliação). Esta documento foi o mesmo que tinha sido utilizado para a atividade sobre o cinema francófono (ver Figura 5 acima). O terceiro anexo era um *Plano de apresentação* que, tal como na atividade sobre o cinema francófono, continha sugestões sobre como desenvolver uma boa introdução, um bom desenvolvimento e uma boa conclusão, estratégias para uma boa pronúncia e fluência, e a organização do PowerPoint. Por fim, o anexo 4 era o roteiro de autorregulação (Anexo 7) que foi utilizado para a atividade *1 lettre, 1 sourire* e para a atividade sobre o cinema francófono (ver Figura 4 acima), onde as estudantes tinham de fazer registos nas fases de planificação, monitorização e avaliação final da atividade.

### **3.4. Procedimentos de recolha e análise de dados**

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 149), os dados são “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar”. Por conseguinte, o investigador é responsável por obter uma base sólida de dados, de modo a assegurar elementos suficientes para a realização de uma

análise adequada, capaz de responder aos objetivos da pesquisa e conceder credibilidade aos resultados. No estudo realizado, os dados foram recolhidos através de diferentes métodos, o que permitiu uma análise detalhada do fenómeno em estudo com base na triangulação (Yin, 2003), evitando assim interpretações pouco fundamentadas.

Na fase inicial de cada um dos semestres da experiência, foi administrado um questionário de modo a obter alguns dados de caracterização pessoal e conhecer as perceções dos estudantes sobre as suas experiências prévias e expectativas. Nas fases posteriores, os dados foram recolhidos através de análise de produtos escritos, observação e notas de campo, roteiros de autorregulação, grelhas de (auto)avaliação e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas ocorreram no final do semestre para as duas UC. No entanto, se no Nível II as entrevistas foram feitas em grupo, no Nível III foram realizadas de forma individualizada, uma vez que o número de estudantes era reduzido. Todas as entrevistas foram realizadas através da plataforma Zoom e gravadas para posterior transcrição e análise.

Segue-se a apresentação dos métodos de recolha de dados utilizados, importando dizer que alguns deles tiveram também uma função pedagógica.

#### **3.4.1. Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é um método de investigação que, através de um conjunto de perguntas, pretende originar um leque de discursos individuais, interpretá-los e, nalguns casos, generalizá-los a grupos mais amplos, possibilitando “(...) converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p. 101). Permite-nos ter acesso a informação atual e estudar o fenómeno tal como é socialmente construído e representado num momento específico.

Segundo Almeida e Pinto (1995), o questionário apresenta algumas vantagens, uma vez que possibilita: atingir um grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que os indivíduos possam responder na altura que lhes pareça mais conveniente e, por fim, não os expõe diretamente ao investigador, o que permite que respondam sem se sentirem influenciados por este último. Através da resposta a uma série de questões, o inquérito por questionário permite aceder a motivações, atitudes, opiniões ou perceções dos sujeitos que de outra forma seria difícil captar e que podem escapar à observação direta (Ghiglione & Matalon, 2001). Contudo, é necessário ter em conta a forma como se elaboram as questões, isto porque existe uma interação indireta entre o investigador e os inquiridos. Para esse efeito, devem ser pensadas seguindo três princípios básicos: o princípio da clareza, o princípio da coerência e o princípio da neutralidade.

Na experiência realizada, foi construído o *Questionário sobre a aprendizagem da Língua Francesa* (Anexo 2.1), aplicado no início de cada uma das UC através da plataforma *Google Forms*. Responderam 25 estudantes e os dados foram sintetizados em tabelas de frequências e percentagens (Anexo 3.2). O Quadro 7 apresenta o seu conteúdo e o tipo de questões usadas.

**Quadro 7. Questionário inicial – conteúdo e tipo de questões**

<b>Secções</b>	<b>Foco das questões</b>	<b>Tipo de questões</b>
Dados de caracterização geral	Nacionalidade	Questões de resposta fechada
	Sexo	
	Idade	
	Regime (estudante trabalhador)	
	Curso	
Percurso anterior de aprendizagem de francês	1. Contextos formais de aprendizagem	Questões 1-6: resposta fechada
	2. Anos de aprendizagem	
	3. Participação na gestão do processo de aprendizagem	Questão 7 (opcional)
	4. Atividades de aprendizagem extra-aula	
	5. Avaliação do progresso	
	6. Contextos informais de contacto linguístico	
	7. Comentários adicionais	
Expetativas sobre a aprendizagem de francês no curso	1. Motivos de frequência do curso	Questão 1: resposta fechada
	2. Prioridades de aprendizagem	Questões 2-6: escala de importância de 1 (Nada importante a 5 (Muito importante)
	3. Fatores de progresso na aprendizagem	
	4. Participação na gestão do processo de aprendizagem	
	5. Atividades de aprendizagem extra-aula	
	6. Avaliação do progresso	Questão 7 (opcional)
	7. Comentários adicionais	

O questionário visava conhecer as perceções dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem do Francês, de forma a compreender em que medida estavam alinhadas com aspetos de uma pedagogia para a autonomia. Foi construído com base em dimensões de uma pedagogia transformadora definidos por Vieira et al. (2002 e 2004), e também em princípios de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas propostos por Jiménez Raya et al. (2007, 2017). Uma vez que o questionário era um instrumento de natureza pedagógica e não se pretendia generalizar resultados, não se entendeu ser necessário utilizar procedimentos de validação, tendo-se em consideração a literatura consultada e aspetos específicos do contexto da experiência.

Para além de uma secção de consentimento informado e de algumas questões iniciais de caracterização geral dos estudantes, o questionário integrava questões sobre o seu percurso anterior de aprendizagem



e expectativas pessoais para a aprendizagem no curso.

Os resultados foram parcialmente discutidos em aula com os estudantes, com base num PowerPoint elaborado para o efeito. A reflexão com os estudantes foi gravada com a sua autorização, para análise posterior. Na UC LCFIII, uma vez que apenas 7 estudantes responderam ao questionário, decidi apresentar-lhes os resultados globais para terem uma visão geral das respostas das duas UC.

### **3.4.2. Inquérito por entrevista**

Recorreu-se ainda ao inquérito por entrevista, uma vez que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Com efeito, a entrevista enquanto conversa intencional constitui uma estratégia de extrema relevância quando queremos obter testemunhos de uma pessoa ou de um pequeno grupo de pessoas, na sua própria linguagem, o que permite recolher dados qualitativos diversificados acerca do fenómeno em estudo (Albarello et al., 1997; Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Lopes, 2011; Quivy & Campenhout, 2005). Ao invés do inquérito por questionário, a entrevista permite um contacto direto entre o professor-investigador e os seus estudantes, e condiciona menos as suas respostas (Quivy & Campenhout, 2005). Optou-se pela entrevista semiestruturada, uma vez que possibilita obter respostas orientadas para os objetivos do estudo e permite que o investigador vá aprofundando pontos que julgue que não foram suficientemente bem esclarecidos no decorrer da entrevista (Albarello et al., 2011).

No final do primeiro semestre da experiência, optou-se por realizar a entrevista em grupos focais (Stewart & Shamdasani, 1990), devido ao número elevado de estudantes; no final do segundo semestre, as entrevistas foram individuais. Todas foram realizadas e gravadas via Zoom, sendo gravadas e posteriormente transcritas.

A entrevista efetuada na UC LCFII foi realizada no dia 15 de julho de 2021, após o término das aulas (a última aula foi a 16 de junho de 2021), de modo a que os estudantes pudessem ter tempo de refletir sobre todas as atividades efetuadas ao longo do curso. A entrevista teve uma duração de 1:53:33 minutos e, como já foi mencionado, foi realizada em grupos focais. As entrevistas individuais na UC LCFIII foram realizadas após o final do semestre, que terminou a 13 de janeiro de 2022, em datas e horários agendados com os estudantes<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Duas entrevistas a 15 de janeiro de 2021: a primeira teve uma duração de 00:27:27 minutos e a segunda durou 00:26:38 minutos. Quatro entrevistas a 18 de janeiro de 2022: a primeira durou 00:32:25 minutos; a segunda 00:29:10 minutos; a terceira 00:34:40 minutos e a quarta teve uma duração de 00:41:16. Uma entrevista a 21 de janeiro de 2022 que durou 00:30:26 minutos e a última entrevista deu-se a 2 de fevereiro de 2022 com uma duração total de 00:19:31 minutos.

Os guiões das entrevistas (Anexos 4.1 e 4.2) lembravam as atividades realizadas e era colocado um conjunto de questões abertas relativamente a cada uma delas:

1. Acham que a organização da atividade vos ajudou a realizá-la? Mudariam alguma coisa na forma como foi desenvolvida?
2. A atividade foi motivadora para vocês? Porquê?
3. Quais foram as principais dificuldades sentidas e como procuraram resolvê-las?
4. O que aprenderam de mais significativo com a atividade?
5. Sentiram que a atividade contribuiu para desenvolverem a vossa autonomia? Porquê?
6. Gostariam de acrescentar mais alguma ideia sobre esta atividade?

Tivemos o cuidado de incluir perguntas que tivessem respostas “abertas” e a pergunta “porquê”, com o objetivo de evitar respostas curtas por parte dos estudantes e incentivá-los a explicar e justificar as suas opiniões sobre o assunto em discussão. Também foi considerado um número reduzido de perguntas para cada uma das atividades desenvolvidas, de forma a evitar que os inquiridos se sentissem cansados. Os guiões foram previamente enviados aos estudantes, de modo a que pudessem refletir sobre as perguntas antes da entrevista e fornecessem informação mais rica.

A principal mais-valia da entrevista, de acordo com Gall et al. (1996), reside na sua adaptabilidade, uma vez que permite esclarecer respostas mais “vagas” e adquirir informações adicionais. Segundo estes autores, esta técnica é frequentemente empregue em estudos qualitativos, uma vez que possibilita não só uma exploração aberta dos tópicos, mas também a recuperação de respostas que estavam ocultas, expressas através de palavras fornecidas pelos inquiridos. Quivy e Campenhoudt (2005), além de concordarem com as vantagens já referidas sobre o uso desta técnica, adicionam também outra mais-valia, nomeadamente o nível de profundidade dos elementos de análise recolhidos. Na entrevista de carácter semiestruturado, o entrevistado é solicitado a responder de forma abrangente, utilizando as suas próprias palavras e o seu próprio contexto de conhecimento, a uma pergunta geral relacionada ao tema. Essa abordagem visa obter respostas dos entrevistados que sejam razoavelmente uniformes em termos de conteúdo, o que, de acordo com Gall et al. (1996), facilita a comparação de respostas e a síntese de resultados.

No que respeita à análise das respostas obtidas, foi criado um documento Word no qual foram transcritas as respostas dos inquiridos a cada uma das questões. Não foram criadas categorias de análise, uma vez que se pretendia adotar uma abordagem narrativa na análise de resultados, convocando testemunhos relevantes para os aspetos considerados nessa análise. A fim de elevar a confidencialidade da informação obtida, optou-se por não apresentar a transcrição das entrevistas em anexo, embora se apresente um resumo do seu conteúdo (Anexo 5). Para preservar o anonimato dos estudantes, estes são identificados

pela letra E (Estudante) e números (E1, E2, etc.).

### **3.4.3. Observação e notas de campo**

Segundo Damas e De Ketele (1985), o investigador deve assumir uma posição relativamente ao tipo de observação que deseja efetuar aquando da pesquisa. Assim sendo, pode efetuar uma *observação não participante ou independente*, isto é, quando o investigador não faz parte nem do grupo nem da vida do observado e adota um papel de espetador, e *observação participante*, ou seja, quando o investigador se insere no grupo e na vida do observado, sem, todavia, perder de vista o papel que tem na observação. Embora eu fizesse parte do grupo e fosse uma das participantes da experiência, procurei um distanciamento face à prática através do recurso à videogravação de aulas, posteriormente observadas e com base nas quais elaborei notas de campo. Esta decisão foi motivada pelo facto de muitas das aulas terem decorrido online em resultado da pandemia de COVID-19. Como refere Lambelet (2010, p. 8), o uso de videogravações permite “détacher le moment de l’observation du déroulement de la situation observée, et cette distance rend possible une exploration répétée du document, ainsi que la découverte de nouvelles caractéristiques autrement inaperçues”. Por outro lado, as videogravações permitem o registo de situações naturais e captam um elevado grau de informação, conciliando sons, imagens e movimentos: “All elements that constitute the meaning of an image are simultaneously present” (Raab & Tänzler, 2012, p. 86). Tratou-se assim de uma observação indireta, a qual se sustenta em fontes documentais e dá ao investigador a possibilidade de analisar os dados de um modo retrospectivo (Anguera, 1989).

As videogravações foram efetuadas através da aplicação Zoom, com a autorização dos estudantes.<sup>15</sup> A grande maioria das aulas da UC LCFII foi lecionada online; as aulas da UC de LCFIII foram maioritariamente presenciais, mas aquando da apresentação dos trabalhos decidimos manter as aulas online e proceder à videogravação das mesmas. Foram também registadas notas de campo sobre as aulas de aprendizagem autodirigidas, posteriormente às aulas. Nos momentos de apresentação oral de trabalhos, as videogravações serviram também de apoio a processos de autoavaliação, como se referiu anteriormente na descrição das atividades realizadas.

Segundo Knoblauch et al. (2012), “Video data is certainly among the most complex data in social scientific empirical research” (p. 14). Contudo, a intenção não era realizar uma análise exaustiva das sessões videogravadas, mas sim ter a possibilidade de observar o ocorrido para refletir sobre a

---

<sup>15</sup> Foram gravadas 51 horas, 12 minutos e 31 segundos na primeira UC e 22 horas, 53 minutos e 17 segundos na segunda UC.

abordagem em curso e poder efetuar eventuais melhorias, para além de ir identificando traços relevantes dessa abordagem. Para o efeito, recorreu-se às notas de campo, que consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen 1994, p. 150). As notas de campo foram de natureza descritiva e reflexiva, neste último caso implicando um posicionamento crítico face à realidade observada.

Concorda-se com o pensamento de Bogdan e Biklen (1994) no que diz respeito aos limites ténues dos papéis do observador entre os extremos de observador participante e observador independente. Com efeito, embora optando pela técnica de observação indireta, assumindo uma posição mais periférica em relação ao contexto, o facto de estar presente nas aulas e de se tratar de uma experiência de investigação-ação fez com que as observações tivessem algum impacto nas práticas de ensino subsequentes e nos processos de aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, o facto de videografar as sessões pode ter exercido alguma influência nos meus comportamentos e nos comportamentos dos estudantes em aula. Por isso foi importante ter outras fontes de informação e triangular dados, constituindo a observação e as notas de campo uma fonte secundária e não primária na análise da experiência. Todavia, o procedimento de observação e o apontamento de notas foram relevantes na autossupervisão da prática, permitindo-me refletir continuamente sobre a abordagem, o papel dos estudantes e o meu próprio papel, apoiando assim processos de transformação pedagógica, mas também de transformação pessoal.

#### **3.4.4. Instrumentos de autorregulação da aprendizagem**

Embora as atividades de autorregulação tivessem, sobretudo, a função de apoiar a aprendizagem, permitiram recolhar dados sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Foram recolhidos dados dos roteiros de autorregulação apresentado acima na Figura 4 acima e utilizado nas Atividades 1, 3 e 6 e do roteiro de autorregulação para as aulas de aprendizagem autodirigida, apresentado na Figura 6 acima. O Quadro 8 apresenta o exemplo de um registo relativo à Atividade 1 – *1 lettre 1 sourire*.

A informação recolhida através destes roteiros foi parcialmente analisada como evidência de processos de autorregulação da aprendizagem. Foram também analisados, de forma seletiva, dados decorrentes de atividades de autocorreção textual, as quais podem também ser entendidas como atividades de autorregulação, nas quais os estudantes refletiram sobre diversos aspetos das suas competências linguístico-comunicativas em função de critérios previamente fornecidos nos guiões de desenvolvimento das atividades.

### Quadro 8. Exemplo de roteiro de aprendizagem

<b>PLANIFICATION</b>		
<i>Description de l'activité</i>	<i>Écriture interactive associée à des compétences sociolinguistiques et interculturelles</i> Familiarisation de la structure d'une lettre d'amitié en français Pratique avec de l'écriture et du vocabulaire concernant les habitudes, les préférences, les éléments culturels, etc.	
<i>Produit(s) de l'activité</i>	Lettre informelle de solidarité	
<i>Décisions/choix pour le développement de l'activité</i>	Sélection des destinataires Contextualisation du projet Présentation personnelle	
<i>Tâches et ressources nécessaires</i>	Dictionnaire, grammaire, enseignante, sites de recherche	
<i>Aspects de l'apprentissage que j'espère développer</i>	Compétence linguistique pour la production écrite de textes en prose	
<b>SURVEILLANCE</b>	<b>MOMENT 1</b>	<b>MOMENT 2</b>
<i>Avancées</i>	Production de la lettre, contexte et présentation personnelle	Le choix du contenu et de la langue
<i>Difficultés</i>	Définir le contenu de la lettre et procéder à la rédaction	Vocabulaire et la structure lexicale
<i>Stratégies de résolution</i>	Autocorrection, modification des expressions lexicales	Autocorrection, dialogue avec la professeure
<b>ÉVALUATION FINALE</b>		
<i>Quelles ont été les principales difficultés?</i>	Choix du thème, honte d'écrire pour quelqu'un, et quelques problèmes grammaticaux comme la syntaxe et l'orthographe.	
<i>Que puis-je améliorer dans de prochaines activités?</i>	Être objective, ne pas avoir peur d'écrire ou de faire des erreurs, et faire plus attention à l'utilisation de la langue.	
<i>Comment j'évalue l'activité et ma prestation? (réflexion)</i>	J'ai apprécié de connaître et de participer à ce projet qui, sans le cours de français, ne serait pas possible. C'était important de produire cette lettre non seulement pour des questions grammaticales et pédagogiques, mais aussi pour la partie émotionnelle. Je pense que l'autonomie et la liberté qui nous ont été données dans cette activité sont très importantes pour le cours.	

### 3.5. Rigor ético do estudo

Tendo em conta a preocupação com a dimensão ética da investigação realizada, foram adotados alguns procedimentos a seguir apresentados e que se reportam a quatro princípios éticos referidos por Bogdan e Biklen (1994, p. 77), que podemos resumir do seguinte modo: clareza dos termos de acordo para a participação na pesquisa; proteção da identidade dos sujeitos; respeito do investigador para com os sujeitos; autenticidade na apresentação dos resultados. Trata-se ainda, como menciona Caetano (2019), de “uma ÉTICA PARTICIPATIVA, DEMOCRÁTICA, DIALÓGICA, que implica o diálogo entre diferentes interesses e perspectivas” (p. 56).

A ética no contexto da investigação tem como objetivo maximizar os seus benefícios e minimizar os seus malefícios ou prejuízos. Neste sentido, a ação da comunidade de investigação deve sempre ter como base os princípios e valores estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que,

por sua vez, sustentam os princípios éticos de integridade mencionados no *The European code of conduct for research integrity* (ALLEA, 2017, p. 4), incluindo aspetos como *confiabilidade, honestidade, respeito e responsabilidade*.

Em primeiro lugar, foi feito um pedido ao Diretor do Centro de Línguas da Faculdade da Universidade de Coimbra no sentido de obter autorização para efetuar o estudo nas turmas-alvo. Tendo o pedido sido aceite (Anexo 1), foi elaborada, para cada uma das UC, uma declaração de consentimento informado que os estudantes leram e assinaram (Anexo 2). Num caso e no outro, foram explicados os objetivos e a natureza do estudo.

A proteção da identidade dos sujeitos é crucial para que o investigador possa recolher dados durante a pesquisa sem que haja transtornos para os indivíduos implicados. Porém, Bogdan e Biklen referem que podem existir situações em que é difícil manter o anonimato ou em que “os sujeitos envolvidos podem afirmar que lhes é indiferente a divulgação das suas identidades. Nestas circunstâncias, a regra do anonimato pode ser ignorada (1994, pp. 77-78). No estudo realizado, foi mantido o anonimato dos estudantes e a confidencialidade da informação recolhida. Quanto à instituição, foi obtida autorização para a sua identificação no presente relatório (Anexo 1).

Quanto ao respeito do investigador para com os participantes da pesquisa, implica que o que faz parte dos termos de aceitação dos indivíduos para participar no estudo seja cumprido, o que significa que “[...] os investigadores levam a sério as promessas que fazem, [logo] deve-se ser realista nas negociações” (Bogdan & Biklen 1994, p. 77). O respeito pelos estudantes implicou também uma atitude de diálogo constante ao longo da experiência, no sentido de garantir a sua motivação e o seu envolvimento nas atividades, assim como a sua participação na avaliação da abordagem didática através das entrevistas. Procurou-se cumprir o princípio da autenticidade na apresentação dos resultados, nomeadamente através da apresentação detalhada da abordagem didática desenvolvida, da triangulação de métodos e fontes de informação, e da apresentação de testemunhos reais dos estudantes recolhidos através das entrevistas. Por razões de confidencialidade, e como já foi referido, optou-se por não apresentar as transcrições das entrevistas.

Como mencionam Bogdan e Biklen (1994) no que toca à ética na pesquisa qualitativa, “ainda que a palavra sugira imagens de uma autoridade suprema, em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (p. 75). Por isso, incide sobre o professor-investigador uma responsabilidade indiscutível, onde se destaca a dimensão ética da sua ação.

Segundo Caetano (2019), qualquer tipo de investigação-ação deve envolver uma adaptação às

circunstâncias, ou seja, contextualização e flexibilidade, sendo necessário ajustar os seus objetivos às necessidades dos participantes, os métodos aos contextos. Para atingir esse objetivo, os investigadores devem desenvolver processos de autorreflexão e manter uma vigilância constante, fazendo ajustes ao longo do processo de investigação. A mudança alcançada, seja no conhecimento, práticas, relacionamentos e/ou estruturas, é outro critério importante a ser avaliado, não apenas com base em objetivos predefinidos, mas também prestando atenção ao que ocorre de imprevisto e às dinâmicas que emergem durante e após a conclusão dos projetos. Ainda segundo Caetano (2019, p. 30), a credibilidade ética da investigação-ação implica princípios e valores de liberdade, responsabilidade, autenticidade, participação e respeito, conforme o Quadro 9.

**Quadro 9. Critérios éticos da investigação-ação (Caetano, 2019)**

Liberdade	Exercício de liberdade em condições de pluralidade Desconstruir regimes de verdade Assumir imprevisibilidade Autonomia negociada com os estudantes
Responsabilidade relacional	Assunção de responsabilidades por todos os participantes Sensibilidade ética – atenção cognitiva, afetiva, intuitiva Assumir desafio, fricção, contradição, confronto de posições, ao mesmo tempo que comprometimento com o cuidar Reflexão ética ao longo do percurso e monitorização de abusos Promover a sustentabilidade durante e após a finalização do projeto
Autenticidade	Explicitação de motivações de partida de todos Desocultação e discussão ética de princípios e intenções relativas às propostas específicas Criação de uma relação de confiança e comunicação aberta Dar conta do progresso e de resultados – partilha do conhecimento
Participatividade dialógica	Assunção do processo de mudança por todos os participantes Negociação ao longo do tempo de um contrato aberto de investigação Compromisso/engajamento mútuo Liderança não autocrática, distribuída Equidade e atenção a questões de desigualdade de poder Colaboração em todo o processo/comunidade de prática Coautoria desde a definição do projeto à divulgação de resultados
Respeito individual	Respeito pelos interesses e conhecimentos dos próprios Respeito pela privacidade quando solicitada/reclamada Respeito pelos ritmos pessoais

Procurou-se pautar o estudo por estes valores, sendo necessário cumprir não apenas princípios éticos gerais amplamente aceites, mas também examinar e refletir sobre as situações e intervenientes envolvidos na experiência, mantendo uma vigilância ética contínua ao longo de todo o projeto. Reconhecemos, ainda, que na investigação-ação, sendo conduzida pelos próprios docentes, as questões éticas do dia a dia pedagógico se entrelaçam com as questões éticas da investigação. Portanto, é

essencial adotar uma abordagem abrangente que busque uma ética integrada.

Por último, salientamos que as questões éticas são frequentemente analisadas e resolvidas por meio da participação, do diálogo e da negociação entre os intervenientes, seguindo uma abordagem que leva em consideração as implicações éticas das decisões e ações. Tentou-se, assim, promover uma investigação-ação participativa e colaborativa, envolvendo os estudantes em todas as etapas do processo, permitindo que se tornassem coautores não apenas do processo educativo, mas também da construção de conhecimento acerca do caminho de promoção de uma pedagogia para a autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto universitário.

No capítulo seguinte são apresentados os resultados do estudo.



## Capítulo 4 – Análise de resultados do estudo

No presente capítulo, são apresentados os resultados a partir da análise e triangulação de dados obtidos através do questionário inicial, das entrevistas finais, dos roteiros de autorregulação da aprendizagem, da avaliação de desempenhos dos estudantes e da observação e notas de campo.

O capítulo está organizado em sete secções, definidas em função dos objetivos de investigação pedagógica traçados:

Secção 4.1 – Nesta secção são analisadas as *experiências prévias e expetativas dos estudantes em relação ao ensino/aprendizagem da língua francesa*, com base em dados do questionário inicial e no diálogo estabelecido com a turma a propósito das respostas a esse questionário, videogravado.

Secção 4.2 – Nesta secção incide-se em *processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem*, com base em dados recolhidos através dos roteiros de autorregulação da aprendizagem, das entrevistas e ainda através da informação resultante da observação e notas de campo.

Secção 4.3 – Nesta secção presta-se especial atenção ao *desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas* nas atividades propostas, com base em dados das entrevistas, complementados com dados da observação e da avaliação de alguns trabalhos produzidos pelos estudantes.

Secção 4.4 – Nesta secção incide-se no *desenvolvimento da motivação e da autonomia dos estudantes*, com base em depoimentos das entrevistas.

Secção 4.5 – Nesta secção apresenta-se uma *apreciação global da abordagem didática*, com base nas entrevistas.

Secção 4.6 – Nesta secção procura-se sublinhar alguns aspectos relativos a *trajetos de indagação pedagógica*, essencialmente com base na observação e notas de campo.

Secção 4.7 – Finalmente, nesta secção realiza-se uma breve *síntese de resultados* com base nas secções anteriores.

Nos excertos de testemunhos dos estudantes, estes são identificados pela sigla E (E1, E2, etc.), de modo a garantir o seu anonimato.

### 4.1. Experiências prévias e expetativas dos estudantes

O primeiro movimento da experiência de investigação-ação foi conhecer as experiências prévias dos alunos e as suas expetativas relativamente ao ensino/aprendizagem de francês. São apresentadas as respostas ao questionário inicial, complementadas com alguns testemunhos dos estudantes na reflexão conjunta efetuada em aula sobre os resultados desse questionário. A secção está organizada por tópicos em função do conteúdo do questionário. Os resultados do questionário reportam-se ao total de estudantes que participaram na experiência (n=25). Dado o número reduzido de sujeitos, não são apresentadas percentagens. O valor da Moda foi calculado de 1 a 5 a partir da conversão da escala de importância utilizada numa escala numérica (Nada Importante-1/Muito Importante-5).

### ***Papel dos estudantes na gestão da aprendizagem***

O questionário incluía duas questões relativas ao papel dos estudantes na gestão do processo de aprendizagem da língua francesa, uma dimensão central da experiência a iniciar. Nessas questões eram listadas algumas tarefas relativas ao processo de aprendizagem (definição de objetivos pessoais de aprendizagem, escolha de conteúdos/temas, etc.) e pedia-se aos estudantes que:

- assinalassem aquelas em que haviam tido a oportunidade de participar na sua experiência anterior de aprendizagem de francês;
- indicassem a importância (numa escala) que atribuíam ao facto de poderem participar em cada uma delas ao longo da UC que estavam a iniciar, o que traduzia as suas expectativas quanto ao seu papel na gestão da aprendizagem da língua.

O Quadro 10 compara os resultados obtidos nas duas questões, observando-se que as percepções dos estudantes acerca da sua experiência prévia pareciam refletir um ensino pouco promotor da sua autonomia e que as suas expectativas se aproximavam mais desse tipo ensino.

**Quadro 10. Percepções sobre a participação na gestão da aprendizagem (n=25)**

Participação na gestão da aprendizagem (itens do questionário)	Experiência prévia	Expectativas					Moda 1-5
		NI (1)	PI (2)	CA (3)	I (4)	MI (5)	
Definição de objetivos pessoais de aprendizagem	10	0	0	5	10	10	5
Escolha de conteúdos/temas	7	1	0	5	12	7	4
Escolha de atividades e materiais de aprendizagem	9	0	2	8	7	8	5
Escolha de atividades de avaliação da aprendizagem	5	0	1	8	9	7	4
Avaliação da aprendizagem (ex. autocorreção, autoavaliação, avaliação de colegas)	18	0	2	4	12	7	4
Avaliação das práticas de ensino (ex. diálogo com a professora ou questionário de opinião sobre as aulas)	13	0	0	5	10	10	5

NI: Nada importante (1); PI: Pouco importante (2); CAI: Com alguma importância (3); I: Importante (4); MI: Muito importante (5)

Por outras palavras, os estudantes pareciam valorizar a assunção de um papel mais ativo do que aquele que haviam desempenhado até ali nas aulas de francês, nomeadamente através da realização de escolhas, da autoavaliação e da avaliação do ensino, aspetos estes que foram explorados na experiência

pedagógica desenvolvida.

O diálogo com os estudantes acerca dos resultados do questionário, feito a partir da apresentação desses resultados num PowerPoint, revelou, ainda, que algumas das respostas relativas à sua experiência prévia se reportavam a práticas pouco significativas para si.

Por exemplo, apesar de 18 estudantes terem indicado que haviam tido oportunidades de realizar a autoavaliação, essa prática parecia ter tido pouco ou nenhum impacto na sua aprendizagem para alguns deles, sendo realizada como uma “formalidade”:

E2: Eu pessoalmente, a nível da autoavaliação, já mesmo quando eu estudava, eu não me sentia muito segura porque eu pensava que estava [...] a escrever algo, mas eu sabia que a professora já tinha a nota para me dar e não era isso que iria fazer a diferença [...] é essa a perspetiva que eu tenho da autoavaliação. Os professores é que têm esse poder, digamos, e eu até posso concordar com algo e a professora até pensar que eu estou melhor do que eu disse ou pior [...].

E10: Eu acho que é isso que nos metem na cabeça quando andamos no básico e no secundário e porque há formalidades que a escola tem que cumprir e que os professores têm que cumprir, e uma dessas formalidades é uma autoavaliação, que aquilo não é autoavaliação nenhuma, é... dão-nos uma folha no último dia de aulas do período e dizem: vá, mete aí cruces – estou bem, estou mal, estou não sei o quê. E foi essa ideia de autoavaliação que nos enfiaram na cabeça e não uma verdadeira autoavaliação na qual nós avaliamos, por exemplo, eu tenho mais dificuldade, vamos supor, na escrita, então eu sei que como tenho mais dificuldades na escrita devo treinar essa parte. Eu tenho mais dificuldades na gramática, bora fazer montes de exercícios, mas a ideia que nos enfiaram não foi esta, foi a outra que eu disse.

Como complemento às questões anteriores, e uma vez que a experiência incluiria trabalho extra-aula em atividades que implicariam processos de autogestão da aprendizagem, era importante saber que tipo de atividades desenvolviam usualmente como trabalho de casa e que tipo de atividades consideravam importante realizar ao longo do curso. O questionário incluía duas questões sobre este assunto, nas quais se apresentava uma lista de atividades e se pedia aos estudantes que:

- assinalassem aquelas que eram solicitadas pelos seus professores na sua experiência anterior de aprendizagem de francês;
- indicassem a importância (numa escala) que atribuíam ao facto de as realizarem ao longo da UC que estavam a iniciar, o que traduzia as suas expectativas quanto ao seu papel na gestão da aprendizagem da língua.

O Quadro 11 compara os resultados obtidos nas duas questões, observando-se que valorizavam todas as atividades, umas mais do que outras, o que indica que têm a consciência de que o trabalho fora de aula é essencial para uma boa aprendizagem da língua. As respostas permitem ainda constatar que

sentiam a necessidade de ter alguma autonomia nas atividades a realizar fora da sala de aula, por exemplo através de trabalhos de pesquisa, atividades de projeto e preparação de trabalhos para apresentar em aula. Note-se que a reflexão sobre a aprendizagem, aparentemente bastante ausente das experiências anteriores, é valorizada pelos estudantes.

**Quadro 11. Percepções sobre atividades extra-aula (n=25)**

Atividades extra-aula (itens do questionário)	Experiência prévia	Expetativas					Moda 1-5
		NI (1)	PI (2)	CAI (3)	I (4)	MI (5)	
Exercícios de revisão/consolidação do que é ensinado nas aulas	24	1	0	2	8	14	5
Atividades comunicativas, orais (ex. entrevista, 'jeu de rôle') ou escritas (ex. carta, texto narrativo)	11	0	0	3	11	11	5
Leitura de textos diversos (ex. conto, poesia, revista, artigos, entre outros)	13	1	0	3	9	12	5
Pesquisas sobre temas	7	0	2	1	13	8	4
Atividades de projeto	4	0	2	6	11	5	4
Preparação de trabalhos para apresentar nas aulas	15	0	2	5	10	8	4
Reflexões sobre a aprendizagem	5	0	1	6	12	6	4

NI: Nada importante (1); PI: Pouco importante (2); CAI: Com alguma importância (3); I: Importante (4); MI: Muito importante (5)

### ***Avaliação da aprendizagem***

O questionário incidia também nas percepções dos estudantes acerca de práticas de avaliação. O Quadro 12, semelhante aos anteriores, compara as práticas experienciadas com o modo como os estudantes consideravam que o seu progresso deveria ser avaliado, ou seja, as suas expetativas. Podemos concluir que, de acordo com as percepções da maioria dos estudantes, a sua experiência de avaliação era essencialmente marcada pela utilização de testes (escritos ou orais), embora atribuam importância a outras atividades realizadas na aula e fora da aula.

Relativamente à importância da autoavaliação, os estudantes assumiram uma posição crítica face a práticas anteriores, como vimos acima, o que talvez explique que apenas 7 a tenham considerado *muito importante*. Ainda assim, quase todos (22) lhe atribuíram algum grau de importância. Como afirmou E10, “porque acho que nós mais do que ninguém temos de ter noção do que sabemos e do que não sabemos e o que fazemos e o que não fazemos...”.

**Quadro 12. Percepções sobre práticas de avaliação (n=25)**

Avaliação do progresso (itens do questionário)	Experiência prévia	Expetativas					Moda 1-5
		NI (1)	PI (2)	CAI (3)	I (4)	MI (5)	
Testes escritos em sala de aula	23	0	0	3	12	10	4
Testes orais em sala de aula	13	0	1	2	12	10	4
Atividades realizadas em sala de aula	15	0	1	2	10	12	5
Atividades realizadas fora da sala de aula	8	1	0	6	10	8	4
Autoavaliação	11	0	3	5	10	7	4

NI: Nada importante (1); PI: Pouco importante (2); CAI: Com alguma importância (3); I: Importante (4); MI: Muito importante (5)

Aquando da reflexão conjunta, questionei os estudantes sobre a importância de não usar apenas os testes para avaliar o seu progresso. Apresentam-se algumas respostas que sublinham a insuficiência e a injustiça dos testes como forma de avaliação, e a necessidade de uma avaliação contínua:

E10: Porque os testes são uma coisa muito subjetiva. Eu nunca concordei com o nosso método de ensino nas universidades, eu sei que não é assim em todos os cursos, mas no meu é, é 100% um teste e acabou-se. E eu posso acordar bem-disposta, posso acordar maldisposta, posso ter um stress naquele dia, pode-me estar a doer a barriga, pronto essas coisas todas. E acho que uma única prova escrita nunca é capaz de refletir aquilo que eu sei e aquilo que eu aprendi, pronto, basicamente é isso.

E2: Eu concordo com a E10 pelo facto de, por exemplo, nós no francês podemos saber até mais coisas a nível gramatical, a nível do vocabulário, mas naquele momento pode nos ter dado a famosa “branca” ou estarmos com os nervos e não conseguir aplicar, mas numa outra situação falarmos corretamente sem termos aquela pressão de estar ali sentados a tentar tirar a nota máxima. o que é que nós valemos e não é só um teste que vai dar essa nota, é mais por aí.

E3: Basicamente já foi tudo dito, mas eu concordo a 100% com o que as minhas colegas disseram até porque pronto, às vezes uma pessoa pode estar mais cansada ou ter tido uma semana mais exaustiva ou mesmo no trabalho ou algo assim e acabar por não ser... pronto, o teste não correr tão bem. No entanto, a pessoa durante aquele mês ou durante aquela semana trabalhou efetivamente e notou-se que se esforçou para fazer as atividades e para entregar nos prazos certos... e pronto também concordo que acho que só os testes é uma maneira muito, pronto é muito pouco, é muito específica para avaliar todo um progresso e um processo a longo prazo.

E7: É uma avaliação injusta, né?! Muito injusto, principalmente para quem tem outras demandas além do estudo [...] Como a E10 também disse, essa maneira de exames é muito mesmo injusta, os dias correm mal e a gente... e acho que aprender uma língua não é por aí para você se sentir confortável, né?! Tanto que tem pessoas que abandonam, por exemplo, o inglês... enfim outras línguas assim porque tem medo, não consegue, não vai, tem medo, e se sente incapaz de evoluir.

### ***Fatores de progresso na aprendizagem***

Os estudantes foram questionados acerca dos fatores que seriam importantes para poderem progredir com sucesso na sua aprendizagem ao longo da UC. O Quadro 13 apresenta as suas respostas.

**Quadro 13. Percepções fatores de progresso (n=25)**

<b>Fatores de progresso</b> (itens do questionário)	<b>NI</b> (1)	<b>PI</b> (2)	<b>CAI</b> (3)	<b>I</b> (4)	<b>MI</b> (5)	<b>Moda</b> <b>1-5</b>
<b><i>Fatores externos ao estudante</i></b>						
O método de ensino da professora	0	0	1	7	17	5
O apoio da professora	0	0	1	7	17	5
O apoio dos colegas	1	2	5	12	5	4
As minhas condições de estudo fora da aula	0	0	4	10	11	5
<b><i>Fatores internos ao estudante</i></b>						
O meu envolvimento nas atividades da aula	0	0	3	5	17	5
O meu envolvimento nas atividades fora da aula	0	0	2	3	13	5
O meu método de estudo	0	0	2	8	15	5
As minhas estratégias para melhorar capacidades	0	0	1	2	22	5
A minha capacidade para identificar e resolver dificuldades	0	0	1	5	19	5
A minha persistência face às dificuldades ou resultados menos positivos	0	0	1	6	18	5
A minha motivação para aprender	0	0	1	4	20	5
A confiança nas minhas capacidades de aprender	0	0	1	8	16	5
O meu esforço para aprender	0	0	1	2	22	5

NI: Nada importante (1); PI: Pouco importante (2); CAI: Com alguma importância (3); I: Importante (4); MI: Muito importante (5)

Estes resultados indicam que todos os fatores são globalmente valorizados, o que revela uma consciência da complexidade do ato de aprender, embora com algumas variações de resposta que sinalizam a existência de percepções diferenciadas acerca do que favorece o progresso. Alguns dos fatores internos, isto é, fatores que os estudantes podem controlar, são especialmente valorizados: as estratégias para melhorar capacidades linguístico-comunicativas, o esforço para aprender e motivação pessoal para aprender. O fator menos valorizado é o apoio dos colegas, o que parece indicar alguma incerteza quanto ao valor da colaboração na aprendizagem, que seria explorada no âmbito da experiência.

No diálogo com os estudantes, foi-lhes pedido que indicassem, entre todos os fatores de progresso mencionados no questionário, os que seriam mais importantes para desenvolver a autonomia na aprendizagem da língua e que estratégias de aprendizagem utilizavam. Os testemunhos abaixo apresentados ilustram a diversidade de opiniões e práticas dos estudantes, evidenciando a existência de diferentes crenças e estilos de aprendizagem:

E10: Para mim é extremamente pessoal, é uma estratégia que resulta para mim e eu não sei se para os meus colegas irá resultar. Mas eu noto que progrido imenso quando começo a ver séries ou filmes. Pronto, noto que começo a fixar as coisas e que levo um avanço enorme. Depois também fazer atividades em casa também me ajuda imenso porque é normal não me fica tudo na cabeça e depois quando vou fazer parece que fica consolidado. Pronto,

para mim é isso, é consolidar as coisas e ver coisas em francês, primeiro com as legendas para ir fixando e depois começar a ver sem legendas [...].

E2: Eu não sou muito de ver filmes, desde sempre que fui uma pessoa que gosto de estudar e de rever e escrever. Portanto para mim, eu posso, por exemplo, ver um canal francês, mas não é isso que me vai fazer a diferença [...]. Na minha opinião é, sobretudo, o apoio que a professora nos dá, mesmo nas aulas suplementares porque é ao sábado e eu já estou completamente desligada do trabalho, digamos, não estou com aquela saturação... Neste caso, o apoio dos colegas porque quando nós temos alguma dúvida, seja no grupo ou numa forma mais pessoal, nós também conseguimos transmitir essa dificuldade digamos e dizer é assim, faz desta forma ou assim... Depois também é o nosso esforço, acho que nós também temos de conseguir as coisas com o nosso esforço e pela motivação que aqui estamos. Às vezes o esforço pode não ser visto, mas a motivação está lá de uma outra forma...

E11: Eu ia dizer que para mim, numa visão pessoal, eu considero que sejam as minhas estratégias para melhorar as capacidades, né? Porque é assim, esse tempo que a gente passa em sala, ele acaba sendo pouco proporcionalmente e então é impossível dizer que eu vou sair daqui aprendendo tudo de francês se eu não tiver contacto com a língua fora daqui e aí sim as estratégias de ver, de ver séries, de ouvir coisas, então eu acho que isso ajuda muito, isso complementa muito, né?

E7: Sim, isso que todos falaram, mas tem uma coisa que eu posso, tenho muita vergonha de falar em público, eu detesto falar com as pessoas apesar de trabalhar com isso e ter que comunicar... Então o que é que eu faço? Eu gravo vídeos lendo em francês e tenho vários, vários, Bruna... inclusive posso te mandar para a senhora corrigir. E fico lendo e falando sozinha [...] Além de tudo isso, das músicas, das séries, dos filmes, de escrever, eu gravo os vídeos falando à frente do espelho, leio em voz alta, enfim porque eu tento de juntar aquilo que eu gosto e perder um bocado do medo que eu sei que uma hora eu vou ter que falar para as pessoas, enfim...

### ***Contacto com a língua e prioridades de aprendizagem***

Uma das perguntas do questionário incidia no contacto com a língua francesa fora do contexto escolar ou universitário, uma vez que o desenvolvimento da autonomia implica tirar proveito de situações do dia a dia como espaços de aprendizagem informal. Quase todos referiram a visualização de filmes ou séries francesas (21 estudantes), seguindo-se a audição de música francófona (14 estudantes), sendo ainda assinaladas outras respostas como viagens, leituras, pesquisas na internet e o contacto com amigos ou familiares falantes da língua. Estes resultados levam-nos a concluir que os estudantes davam primazia a atividades que possam promover as suas capacidades de compreensão oral de forma a poderem desenvolver, de igual modo, mesmo que de forma implícita, as suas capacidades de expressão/interação oral. As capacidades de compreensão e expressão oral foram também as mais assinaladas como *muito importantes* quando se perguntou quais as suas prioridades relativamente ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas ao longo do curso, conforme se pode observar no Quadro 14. De sublinhar que o conhecimento gramatical era menos valorizado do que o conhecimento lexical, e que o conhecimento cultural, embora considerado importante pela maioria dos alunos, ocupava o último lugar das prioridades do grupo de estudantes na sua globalidade. Em todo o caso, podemos concluir que todas as competências listadas eram consideradas importantes na aprendizagem futura da língua.

**Quadro 14. Prioridades de aprendizagem (n=25)**

<b>Competências linguístico-comunicativas</b>	<b>NI</b>	<b>PI</b>	<b>CAI</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>	<b>Moda</b>
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	<b>1-5</b>
Conhecimento gramatical	0	2	6	8	9	5
Conhecimento de vocabulário	0	0	2	4	19	5
Conhecimento cultural	1	2	7	14	1	4
Capacidade de compreensão oral (audição)	0	0	3	0	22	5
Capacidade de leitura	0	0	3	3	19	5
Capacidade de expressão/interação oral	0	0	2	0	23	5
Capacidade de expressão/interação escrita	0	0	2	6	17	5

NI: Nada importante (1); PI: Pouco importante (2); CAI: Com alguma importância (3); I: Importante (4); MI: Muito importante (5)

O levantamento inicial de percepções dos estudantes mostrou que a abordagem a implementar constituiria um desafio face a alguns aspetos das suas experiências anteriores, mas também que estariam predispostos a enfrentar esse desafio, na medida em que valorizavam um papel ativo na aprendizagem. Conhecer o que pensavam acerca da aprendizagem da língua foi fundamental para dar início a uma abordagem didática que pretendia criar condições para que pudessem desenvolver a sua autonomia, o que implicaria mudanças significativas no seu papel. Uma dessas mudanças residiu na promoção de competências de autorregulação – planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem. Na secção seguinte, dá-se conta de alguns resultados relativos a esta dimensão da experiência.

#### **4.2. Processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem**

Nesta secção, apresentam-se dados recolhidos dos roteiros de autorregulação e das entrevistas, incidindo na experiência dos estudantes ao nível da planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem no âmbito das 4 das atividades que envolveram a utilização desses roteiros. O Quadro 15 apresenta a totalidade de roteiros preenchidos e devolvidos nas atividades em que foi proposto o seu uso: *1 lettre, 1 sourire*, apresentação oral sobre o cinema francófono, apresentação oral sobre uma ONG francófona e *Sur le Chemin de l'Autonomie* (7 aulas autodirigidas).

**Quadro 15. Total de roteiros de aprendizagem**

	<i>1 lettre, 1 sourire</i>	<i>Apresentação sobre filme francófono</i>	<i>Apresentação sobre ONG francófona</i>	<i>Sur le Chemin de l'Autonomie (7 aulas autodirigidas)</i>
Nº de estudantes	14	12	8	8
Nº de roteiros preenchidos	9	10	8	51*

\*Para cada aula autodirigida, cada uma das alunas tinha de preencher o roteiro, o que equivale a 56 registos por aluna. Porém, nem todas estiveram presentes em todas as aulas, daí só haver 51 roteiros preenchidos na totalidade para as sete aulas.



Na entrevista final, os aprendentes sublinham a importância dos roteiros para a planificação, monitorização e avaliação da sua aprendizagem:

E12: O roteiro, a *feuille de route* que nós tínhamos também nos ajuda no sentido de nos obrigar também a refletir sobre o que é que nós fizemos. O que é que me falta, o que é que foi mais difícil, o que é que tive mais dificuldade e o que é que eu preciso de trabalhar mais nesse sentido.

E13: [...] acho que realmente foi muito melhor poder planear a atividade e não chegar ali e pensar, OK, tenho este prazo para entregar e em duas horas vamos fazer e fica assim algo também feito sem tanto rigor.

E15: [...] foi interessante para também nós nos organizarmos na realização do trabalho.

E18: [...] faz muito sentido. Também para uma pessoa ter em atenção a evolução mais uma vez de quais é que são as preocupações, o que é que eu tenho de ter atenção, e como é que eu no fim consegui ultrapassar [...].

Uma das vantagens da autorregulação reporta-se à importância da gestão do tempo de realização das atividades:

E14: Sim, sem dúvida que [o roteiro] ajudou, porque nós fomos mesmo obrigadas a ir fazendo as coisas dentro dos prazos, o que é bom porque há pessoas que têm tendências para deixar tudo para a última da hora e pronto, e assim podia não correr bem. Por isso sim, eu acho que o facto de nós termos que ir fazendo passo a passo, ir preenchendo os anexos que... que ajudou até porque nos obrigava também sempre a pensar em que é que tivemos dificuldades, como é que superámos as dificuldades... Dividir e, e dividia a... toda a preparação do trabalho em fases que... que fazia sentido e que... e que era uma maneira de nós irmos fazendo um bocadinho de cada vez até chegar à, à data da apresentação e assim acho que ficou tudo mais equilibrado.

O preenchimento um roteiro de autorregulação era uma tarefa nova e exigente para os estudantes, o que pode explicar alguma resistência, apesar de reconhecerem a sua utilidade:

E16: Em termos o guião de... para fazer o trabalho com todos os passos e assim, acho que estava muito bem feito e eu gosto quando está assim organizado, para não me esquecer de nada. Pronto, foi fácil seguir um guião e fazer o trabalho. Pronto, a única coisa é..., pronto, que eu já disse que me aborço um bocadinho a preencher aquelas... pronto, com os comentários e assim.

E17: Eu no início, vou ser sincera, achei que ia ser uma carga de trabalhos estar sempre a escrever. Estar sempre a escrever cada coisinha que nos fazíamos, mas depois no fim da atividade eu senti "não, isto de facto teve todo o sentido", e quem me dera que outros professores metessem isto em prática porque ajuda-nos imenso para não andarmos ali perdidos, assim parece que, a cada espacinho que nós preenchemos, sentimos aquela coisa do dever cumprido "isto já está, então agora passemos para a outra etapa". E não andamos ali a navegar na maionese, como se costuma dizer. [...] Se calhar vou começar mesmo a ponderar em fazer assim uma grelha com as etapas, e vou redigindo aquilo que já escrevi e que já fiz, como forma de me orientar. Por isso foi um conhecimento para o futuro.

Nos roteiros de autorregulação, os estudantes foram registando as suas dificuldades e as estratégias utilizadas para as resolver.

Nos roteiros relativos à atividade *1 lettre, 1 sourire*, a maior parte dos estudantes refere dificuldades linguístico-comunicativas. O facto de terem de escrever uma carta em francês que seja coerente, clara e

concisa implica a utilização de uma morfossintaxe o mais correta possível, o que nem sempre era evidente para eles, uma vez que sentiram dificuldades de ordem gramatical. De modo a colmatar as suas dificuldades, utilizaram a grelha de autocorreção, recorreram a dicionários, à gramática utilizada na UC, à Internet, mas também à ajuda dos pares, assim como à da docente. Por outro lado, foram as dificuldades sentidas pelos estudantes que deram origem à atividade seguinte, ou seja, as sessões complementares de revisões gramaticais, que retomaremos adiante.

Na entrevista final, à pergunta *Quais foram as principais dificuldades sentidas e como procuraram resolvê-las?*, pergunta esta que foi feita para todas as atividades desenvolvidas, foram apontadas dificuldades de ordem linguístico-comunicativa, mas também relativas ao processo de autocorreção textual, embora tenha sido referida a importância desse processo, que implicou a utilização de um código de apoio à autocorreção e a colaboração entre pares:

E2: [...] As minhas principais dificuldades, foi colocar os verbos corretamente porque acho que até temos boas ideias depois é converter isso para o francês, e isso foi o que eu senti mais dificuldade. Procurei resolvê-las através do meu par que, neste caso foi a E10, que me ajudou imenso.

E11: [...] [...] Eu acho que foi entender, dentro daquele contexto da grelha, o que é exatamente tinha acontecido; qual era o erro que eu tinha cometido, por que é que tinha cometido aquele erro e como concertar aquele erro. [...] Eu nunca tinha feito nada nesse sentido de autocorreção. [...] Sim, eu acho que depois da primeira atividade, depois de passado o estranhamento inicial ficou mais fácil até de fazer a própria correção, porque você entendeu o que é que significava cada coisa e onde você ia buscar o seu erro, né, senão eu..., eu realmente achei que é um método que ajuda bastante para a fixação, mesmo assim, porque o erro a gente sempre vai ter e aprender com ele ou não é diferente.

E13: [...] Quanto a dificuldades talvez tenha sido... Nós tínhamos aquela folha com os Acordos 1 Acordos 2 [tradução literal da aluna para se referir aos diversos tipos de concordâncias estipuladas na grelha de autocorreção] saber o que cada um significava a porque... a partir do momento em que decoramos o que cada um significa, fica fácil de fazer essa correção, mas enquanto não sabemos muito bem, talvez aí no início seja um bocadinho mais aborrecido ou talvez difícil sim. E realmente essa autocorreção deu-nos mais autonomia e, de resto, acho que foi realmente muito motivador e bastante interessante porque nunca até agora tinha feito algo do género e nenhum professor tinha tido esse tipo de ideias. [...] é sempre aquela segurança [ter o *feedback* do colega], mesmo se tivermos alguma dúvida temos aquele apoio lá, especialmente agora, no ensino à distância acaba por ser algo bastante facilitador.

E3: [...] uma dificuldade minha ou não que foi na correção do texto ao utilizar a ficha... onde eu tinha falhado, às vezes também senti um bocadinho dificuldade a utilizar essa folha e às vezes ficava baralhada e não sabia bem o que é que havia de pôr... qual era o erro que eu estava a dar. [...] por acaso acho que não falte pontos [nessa grelha]. Por acaso, até acho que se calhar... fossem muitos exemplos, não sei, talvez. Não sei, não sei mesmo. Sei que ao utilizá-la senti um bocadinho dificuldade, porque não sabia o que é que havia de pôr ou não, pronto.

Passando à atividade de apresentação oral com apoio de um PowerPoint sobre um filme ou um documentário francófono com um tema social, nos roteiros de autorregulação os estudantes mencionaram que as dificuldades principais se prenderam não só com a memorização do guião para a apresentação – “faire l'exposé sans être accrochée au texte” (E12) –, mas também com aspetos relacionados com a fonética (pronúncia) e o vocabulário. Para remediarem estas dificuldades, pediram

ajuda aos colegas e/ou à docente – “aide de E10 et de la professeure” (E2) –; leram e treinaram a apresentação em voz alta de modo a corrigir erros de pronúncia e fizeram também pesquisas na internet e dicionários – “lecture à haute voix pour corriger les erreurs de prononciation” / “utilisation du dictionnaire; utilisation d’internet” (E3).

As entrevistas evidenciam, sobretudo, a dificuldade sentida quanto ao facto de terem de fazer a apresentação sem lerem o texto que tinham previamente escrito na fase de preparação:

E12: [...] ter aquela componente da apresentação que nós não podemos ou não devemos ler e isso para mim foi a minha maior dificuldade porque, porque uma coisa é preparar a apresentação e saber tudo muito bem, mas depois chegar ali e falar e querer discursar e depois as palavras não vêm ou não me consigo lembrar das expressões exatas o que, por outro lado, o facto de termos o texto todo estruturadinho também, de alguma maneira, dificulta isso porque depois nós também nos queremos prender muito ao texto, e às ideias tão estruturadas e passar a mensagem toda e depois também sentimos que temos dificuldade nisso [...].

E9: [...] Ainda não me sinto à vontade para falar em francês, mas pronto, mas isto leva tudo um treino. Mas foi muito motivador para mim e a dificuldade foi única e exclusivamente essa e pronto.

Outro aspeto mencionado tem a ver com a gestão do tempo estipulado para a apresentação:

E12: [...] resumir tudo para os dez minutos. Achar que não consigo passar a mensagem toda quando estou constantemente a ter de cortar coisas porque não, não consigo fazer dentro dos dez minutos, é, eu acho que é mais uma questão mais na parte da síntese, é aquela coisa que achamos que é tudo importante, e então vamos uma vez cortamos algumas coisas, depois passa algum tempo já conseguimos cortar um bocadinho mais, acho que foi, foi, foi isso, por aí.

Relativamente à apresentação oral com apoio de um PowerPoint sobre uma ONG francófona, as dificuldades sentidas foram semelhantes, mas os testemunhos das estudantes na entrevista sublinham, principalmente, a importância da fase de preparação e as estratégias que utilizaram, do uso de recursos ao apoio de outros:

E15: Ah, dificuldades se calhar foi a escrever, novamente. E colmatei tentando redigir da melhor forma, encontrando outras palavras, vendo por exemplo as correções que foi fazendo a alguns textos meus também, no passado... foi mais a nível de desenvolvimento da escrita. E depois na parte da efetiva apresentação também foi interessante... aprender a pronunciar algumas palavras que nunca me saíam corretamente. Esse trabalho também fiz até um bocadinho em conjunto com a minha mãe, porque ela também percebe bastante de francês, então ajudava-me a corrigir bastante algumas palavras... por isso foi interessante.

E17: Dois pontos, o primeiro foi na escrita do rascunho, eu senti que tinha que escrever aquilo de uma forma não assim, quer dizer, pronto, para escrever aqui um rascunhozito não, não gosto de ser assim, gosto de fazer as coisas com rigor, e tive algumas dificuldades, de facto, em escrever um trabalho com umas três ou quatro páginas. Para uma pessoa que está habituada a escrever uma composição até trezentas palavras, foi, foi desafiante. Mas, mas pronto, foi aquilo que eu disse, tentei sempre ir vendo sinónimos, tenho aqui dois dicionários em casa, então utilizo muito, e também ir lendo alguns outros textos, para também ir conseguindo construir um texto coeso. E depois o segundo ponto foi na oralidade. Quando eu, quando eu fiz aquela apresentação com a minha colega, com a E16, foi muito positivo, no sentido em que eu estava a dizer algumas, estava a ter uma... ai como é que diz a palavra...

entoação? Errada, principalmente quando dizia “je vais”, que é “je vê”, mas eu dizia “je vá”, e disse aquilo mais de três ou quatro vezes, a minha colega sempre a corrigir-me “olha isto não se diz assim, diz-se esta forma, tens que ter cuidado com isto, tens de ter cuidado com aquilo”. Também me deu algumas dicas sobre o próprio trabalho, fomos totalmente honestas uma com a outra, o que achava que estava mal eu dizia-lhe, o que ela achava que estava mal em mim, ela dizia-me. Então acho nesse aspeto foi muito bom, porque eu depois fui para a apresentação oral, no dia em que apresentei para a professora, e já não cometi esses erros, que depois eu fui ver a minha a gravação que a professora mandou, e vi que não cometi esses erros, então fiquei muito contente. E saber que foi graças à E16, foi ótimo, porque se não tivéssemos feito isso...

E11: [...] as apresentações orais para mim são sempre a minha, o meu calcanhar de Aquiles. Então, claramente a pronúncia, só o facto de falar em si que, pronto, nós somos os maiores nossos inimigos, já não sei falar português sequer, e... e, então a E12 por acaso ajudou-me bastante com isso. Ela, ela ajudou-me a dizer “olha talvez nesta palavra aqui tenta dizer mais assim, enfatizar mais, assim”, depois eu também falei com o meu pai e com a minha mãe, a minha mãe por acaso ouviu eu a falar com a E12 e fazer a, a apresentação e ela mesmo me ajudou com alguma pronúncia, principalmente alguns países. Portanto, também, a E12 deu-me uma técnica que a professora não pode ralar porque ajudou. [...] Ela disse assim “olha, em momentos apertados o que é que faço? Vou ao Google tradutor, coloco lá, e meto a mulher a falar”. E ela disse assim “olha, gravas, e quando estás a ir para o trabalho, quando estás assim num tempo morto, metes os fones e ouves”. Então e isso ajudou, ajudou imenso em algumas coisas que tive mais atenção, ou seja, eu ouvia e acompanhava no texto para eu ter mais ou menos noção qual é que era a palavra e como e como é que isso se dizia. Então isso ajudou-me imenso.

A importância da preparação das apresentações orais foi bem compreendida pelos estudantes e refletiu-se noutras atividades. Por exemplo, no âmbito dos trabalhos extra-aula em autonomia, E17 realizou diversos trabalhos e na entrevista refere que, aquando do primeiro trabalho realizado – uma apresentação em PowerPoint sobre os partidos políticos portugueses –, construiu um “guião” em português com o que queria dizer para depois passar a informação para francês. Embora tenha sentido dificuldades na apresentação, este procedimento foi valorizado como forma de poder falar fluentemente, sem ter de estar sempre a pedir vocabulário à professora durante a apresentação:

E17: [...] por isso é que eu fiz logo o roteiro sobre os pontos que tinha que focar para não esquecer, mas depois a minha dificuldade foi chegar lá à aula e realmente dizer umas frases assim fluentemente sem estar com palavras soltas, ou sem ter de estar constantemente a perguntar à professora como é que se dizia uma palavra ou outra, então essas foram as minhas dificuldades.

E17 acrescenta que tentou colmatar essas mesmas dificuldades na realização da atividade sobre uma ONG francófona, que teria também de ser apresentada em PowerPoint, tendo sentido progressos: “[dificuldades] que eu tentei depois colmatar na apresentação sobre as ONG. Então senti que de uma apresentação oral para a outra houve assim uma evolução”.

O Quadro 16 apresenta uma síntese dos registos dos estudantes nos roteiros de aprendizagem das 3 atividades acima referidas, relativos ao que esperavam aprender (na fase de planificação) e às principais aprendizagens que realizaram (na fase de avaliação). Podemos observar que os estudantes desejavam desenvolver competências a nível linguístico, comunicativo e sociocultural e reconhecem ter desenvolvido essas competências. Podemos ainda constatar que dão relevo ao desenvolvimento da sua própria

autonomia, nomadamente ao facto de se poderem autocorrigir e compreenderem os seus erros para não voltarem a repeti-los, assim como ao facto de terem liberdade de escolha em função dos seus interesses. Passando agora às aulas de aprendizagem autodirigida, num total de 7, correspondentes à atividade *Sur le Chemin de l'Autonomie*, os estudantes tomavam decisões sobre o que aprender e como, com recurso a materiais disponibilizados online, sendo que as aulas se iniciavam com um período de 15 minutos de conversação em grupos sobre um tema fornecido. No roteiro de autorregulação, registavam as suas escolhas e refletiam sobre as aprendizagens realizadas, problemas e estratégias futuras.

**Quadro 16. Perceções sobre expetativas e resultados da aprendizagem**

<b>Atividades</b>	<b>O que esperavam aprender</b>	<b>Aprendizagens realizadas</b>
<i>1 lettre 1 sourire</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ melhorar a produção escrita</li> <li>✓ construir frases mais coerentes</li> <li>✓ melhorar aspetos gramaticais</li> <li>✓ aprender vocabulário novo</li> <li>✓ ser capaz de identificar e corrigir os erros</li> <li>✓ conhecer aspetos da cultura francesa</li> <li>✓ desenvolver a autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ melhoria na produção escrita (carta)</li> <li>✓ melhoria de aspetos gramaticais</li> <li>✓ aprendizagem de vocabulário</li> <li>✓ fazer a autocorreção e perceber os seus erros</li> <li>✓ desenvolver a autonomia</li> </ul>
<i>Cinema francófono</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ melhorar a produção oral</li> <li>✓ melhorar a fonética para desenvolver a oralidade (falar mais rápido e com clareza)</li> <li>✓ melhorar aspetos gramaticais</li> <li>✓ aprender vocabulário novo</li> <li>✓ ser capaz de identificar e corrigir os erros</li> <li>✓ aumentar competências comunicativas e interpessoais</li> <li>✓ conhecer aspetos do cinema francófono</li> <li>✓ desenvolver a autonomia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ melhoria na compreensão e expressão oral</li> <li>✓ melhoria de pronúncia/fonética</li> <li>✓ estratégias de memorização para falar em francês</li> <li>✓ estruturação de ideias para facilitar a produção oral</li> <li>✓ melhoria na produção escrita</li> <li>✓ melhoria de aspetos gramaticais</li> <li>✓ aprendizagem de vocabulário</li> <li>✓ capacidades de autoavaliação e autocritica</li> <li>✓ conhecimento de diferentes filmes francófonos</li> <li>✓ autonomia decorrente da liberdade de escolha de temas de interesse pessoal</li> </ul>
<i>ONG francófona</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ melhorar a produção escrita</li> <li>✓ melhorar a compreensão e produção orais</li> <li>✓ produzir um discurso lógico e coerente</li> <li>✓ conhecer ONG francófonas</li> <li>✓ realizar uma boa apresentação em PPT</li> <li>✓ sintetizar informação para falar em 10 minutos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ competências de produção escrita e oral</li> <li>✓ aprendizagem de vocabulário</li> <li>✓ capacidade de resumir ideias</li> <li>✓ melhoria da fonética</li> <li>✓ conhecimento de diferentes ONG francófonas</li> </ul>

Relativamente ao roteiro utilizado, embora algumas estudantes tenham considerado o seu preenchimento uma tarefa um pouco cansativa/monótona, todas concordam com a utilidade da mesma para a diversificação do seu trabalho ao longo do tempo, o que implicou desenvolver competências diversificadas, e a possibilidade de observar o progresso realizado:

E14: [...] acho que isso também foi bom porque permitiu que nós soubéssemos, ou melhor, não nos esquecéssemos, do que é que já tínhamos feito, e conseguíssemos fazer coisas diferentes e variadas ao longo do

tempo. Pronto, portanto, esse aspeto da organização foi muito bom.

E16: [...] acho que faz sentido até para saber que numa aula trabalhei isto, noutra aula vou trabalhar outra coisa.

E17: [...] na minha “Feuille de Route” eu fui sempre escrevendo aquilo que eu tinha conseguido evoluir, os meus progressos...

E18: [...] E no fim nós podemos olhar para a “Feuille de Route” e realmente ver o nosso progresso. Acho que também motiva uma pessoa. Porque vemos “olha trabalhei nisto e realmente consegui ultrapassar isto”. Acho que é nesse sentido é muito positivo.

E12: [...] facilmente se pensa que é um bocado chato depois estar ali a anotar tudo o que fizemos, mas, por outro lado, também pode ser importante na medida me que às vezes não temos a noção que vamos, do que vamos fazendo, e assim é uma forma olhar e de perceber “OK, já fiz muito disto, agora eu vou mudar para outra coisa”, para treinar outra competência. Acho que pode ajudar nesse sentido. Hum, e, sim, para registar, para irmos registando alguma dificuldade, alguma coisa, só que eu acho que depois falta da nossa parte, se calhar, no final não vamos olhar para aquilo e, e, e perceber a evolução. Mas acho que também pode ser útil nesse sentido.

Alguns testemunhos dão conta da estranheza inicial sentida face a uma metodologia que se afastava bastante da sua experiência anterior e de como ao longo do tempo foi sendo compreendido o seu valor:

E14: [...] gostei da ideia e não estava muito bem a perceber como é que ia acontecer mas, mas pronto, depois tivemos a primeira aula e... e foi tranquilo e foi, lá está, foi também motivador por causa dessa questão de... de irmos podendo variar aquilo que fazíamos, e também de adaptar aquilo que cada um sentia ter mais dificuldades, ou precisava de trabalhar mais. E pronto, e também podendo variar, também o facto de irmos fazendo coisas diferentes também é motivador.

E15: [...] quando esta ideia foi apresentada, fiquei um bocadinho cética por ser realmente diferente, e pensava que íamos mais perder tempo com este tipo de aulas do que efetivamente ganhar. Esta foi a minha primeira reação, mas realmente depois de perceber como é que ia ser feita a gestão, e o controlo, mesmo com essa folha “Feuille de Route”, acho que fez muitíssimo sentido, especialmente para estes cursos que são, portanto, pós-laborais, normalmente as pessoas têm mais atividades durante o dia, estes dias são ótimos para conseguirmos pôr toda a matéria em dia, a trabalharmos coisas que não temos assim muito outro tempo para as fazermos, então é um momento bastante localizado e que dá para fazer isso. E a nível de organização acho que correu bem porque, lá está, apesar de termos essa liberdade, é bastante controlada porque temos de registar aquilo que nós temos de fazer, e através dos materiais que são dados também temos muito por onde explorar.

Um dos aspetos sublinhados foi a possibilidade de escolha das atividades e dos recursos em função de necessidades e estilos pessoais de aprendizagem, assim como a possibilidade de rever e consolidar aprendizagens:

E10: [...] pude, sei lá, ver filmes, que é uma coisa que me ajuda bastante, que é uma coisa que normalmente não se faz numa aula, mas que eu acho que é muito importante. Se, se eu aprendi inglês a ver séries, por que não aprender inglês, hum, francês, consolidar a ver filmes, lá está, eram coisas mais didáticas, coisas que dependiam de nós, e acho que cada um ao poder escolher aquilo que gosta, e aquilo que está mais em falta para si, ajuda imenso a motivar.

E17: muitas vezes eu dedicava-me, então, às coisas que não davam tanto prazer fazer, tanta satisfação, mas que eu sabia que tinha que as treinar e, se não fosse aquelas aulas, a minha vontade de pegar no estudo diário e ver aquelas coisas mais difíceis ia ser um bocadinho mais reduzida. Eu sabia que eventualmente ia estudá-las, mas assim sentia-me obrigada a fazê-lo. Então por isso é que eu achei mesmo muito positivo, ajudou a realizar-me

bastante.

E18: Então, eu acho que esta atividade ajudou bastante porque era um dia em que nós tínhamos para fazer um ponto de situação, ou seja, nós de quinze em quinze dias fazíamos um ponto de situação, não é? E então dava para... para se não conseguíssemos acompanhar, porque as semanas são todas diferentes, dava para conseguir acompanhar e... e no fundo estar a equiparar mais ao menos aquilo que acontecia. Também permitia, pronto, vou falar na minha questão né, como eu trabalhava também permitia eu organizar um bocado as coisas, permitia talvez ver trabalhos de casa que estavam em atraso, podia, podia colmatar. Portanto acho que... acho que é uma boa maneira de, de também a própria pessoa ter um controlo de... do ritmo, por assim dizer.

E12:[...] pelo facto de nós sabermos que temos aquela aula para trabalharmos o que queremos, então também nos obriga a pensar o que é que,.... o que é que nós precisamos, ou o que é que nós gostamos mais de fazer, hum, e, e portanto acho que é meio caminho andado para depois o que vamos fazer, já estarmos mais motivados para isso. Eu acho que sim, acho que sim. Até porque podemos sempre fazer coisas diferentes, e sabemos que temos sempre aquele tempo reservado para isso, e de duas em duas semanas nós tínhamos isso, para, também acabava por mudar um bocadinho a... o decorrer das aulas, pronto, era sempre porque lá está, era imprevisível, eramos nós que fazíamos, que decidíamos o que é que íamos fazer, portanto eu acho que sim, que era motivador.

No que toca às dificuldades sentidas nas aulas autodirigidas, é referida a competência linguística e as estratégias de resolução passaram por consultar gramáticas, sites na internet ou, em último recurso, perguntar à docente:

E14: [...] As principais dificuldades foi um pouco também como... como com o resto do curso, e com a língua, hum, pronto, era um pouco mais na parte gramatical, também na parte de produção de texto, de... de às vezes não ter tanto vocabulário, ou ter que ir... que recorrer ao dicionário, mas era mais por aí. Ou perguntava à Bruna, ou ia ver ao dicionário e depois também superava.

E17: Quer dizer, dificuldade sentia sempre, não é? Principalmente quando era essas partes de estudo gramatical, às vezes não compreendia tudo, mas como estava ali a investir e sabia que a qualquer momento podia perguntar à professora, não me preocupava muito, até porque depois na minha “Feuille de Route” eu fui sempre escrevendo aquilo que eu tinha conseguido evoluir, os meus progressos...

E18: Então eu, eu tentava fazer, o meu objetivo era fazer a base de dados para, para os tempos verbais. Ou seja, como, onde é que nós os usamos, como é que vamos conjugar, então foi isso. Foi o meu grande... foi o meu grande objetivo, porque eu sei que tenho muitas dificuldades nisso. Eu acho que em termos de vocabulário uma pessoa consegue ir lá aos poucos, agora, os verbos, eu não que já seja assim uma coisa tão fácil. Requer mesmo, pelo menos da minha parte, requer mesmo mais atenção e mais estudo.

Uma outra dificuldade foi a oralidade. A estratégia de resolução desta estudante passou pela escrita para tornar a sua oralidade mais fluida:

E15: Nas aulas, eu diria que provavelmente os momentos de conversação são sempre mais desafiantes. Não é que seja propriamente uma dificuldade, porque eu acho que é o processo normal de aprendizagem de uma língua, mas é aquele momento que... que exige mais de mim. De forma geral, como é que eu tentei solucionar? Praticando... por exemplo escrevendo um bocadinho mais, para fazer com que quando falo pareça um bocadinho mais fluido, treinando um bocadinho mais a parte por trás, efetivamente, que... quando falo, não é?

Já a E18 obrigou-se a falar em francês, apesar das dificuldades sentidas:

E18: [...] Depois a outra, a outra dificuldade que eu tinha já estava a ser tratada porque era imposto, que era os quinze minutos de conversa, portanto eu acho que consegui, eu eu sei que, se calhar não me expressei muito bem, mas eu noto que já consigo... falar melhor. Às vezes tenho dias em que pelo cansaço já não chego lá, vem-me mais rapidamente o francês, aí o inglês, mas eu sinto que já até mesmo com os meus pais, já consigo falar... frases completas, por assim dizer.

E acrescenta que o facto de sentir que a turma estava toda “no mesmo barco” a ajudou a perder o medo de falar e a arriscar mais a conversação em língua francesa:

E18: Uma coisa que pode não ser importante, mas eu acho que é bastante importante é que eu aprendi que estamos todos no mesmo barco, tirando assim uma ou outra que nota-se que tem mais à vontade, mas ajudou também para perceber, ao forçar a conversa, ajudou para perceber que todos temos as inseguranças que nós achamos que mais ninguém tem. Então ajudou para também, para colocar mais à vontade, ou seja, se calhar já não tenho tanto medo de falar porque já se sabe que a outra pessoa está ao mesmo nível. Não vai ser julgada ou assim. Acho que é, isso para mim é o ponto mais importante é que realmente apercebemo-nos que estamos todo no mesmo nível.

No roteiro de autorregulação, um dos registos reportava-se às aprendizagens realizadas e a estratégias a usar no futuro. O Quadro 17 apresenta uma síntese desses registos, mostrando que as estudantes deram uma forte importância aos aspetos mais formais do uso da língua. Todavia, também demonstraram interesse em compreender diversos registos linguísticos (familiar/científico) e em desenvolver competências de interação oral e produção escrita, e definem estratégias de aprendizagem de teor comunicativo como ver e ouvir vídeos, ou ler livros.

**Quadro 17. Perceções sobre resultados da aprendizagem e estratégias futuras**

<b><i>Aprendizagens realizadas</i></b>	<b><i>Estratégias futuras</i></b>
✓ vocabulário informal (filmes)	✓ consultar dicionários (online e em papel)
✓ vocabulário formal (artigos científicos)	✓ realização de exercícios gramaticais <i>online</i>
✓ aspeto gramaticais	✓ exercícios em gramáticas
✓ aspetos fonéticos (diferentes pronúncias)	✓ fazer exercícios de fonética
✓ escrita autónoma (rescrever sobre temas de interesse pessoal)	✓ rever os apontamentos das aulas durante o fim de semana
✓ conversas/debates com as colegas	✓ realizar ditados online
✓ autonomia (intervenção frequente em conversas/debates)	✓ ler livros
	✓ ver e ouvir vídeos na internet (músicas, filmes, séries, entre outros)

Os resultados apresentados nesta secção mostram que as estudantes valorizaram os roteiros de autorregulação e vivenciaram processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem, através dos quais definiram objetivos de aprendizagem, identificaram e resolveram dificuldades, e reconheceram as aprendizagens realizadas e os progressos obtidos. Na secção seguinte, daremos especial relevo ao desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas dos estudantes ao longo



das diferentes atividades realizadas.

### 4.3. Desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas

Para a análise do modo como foram desenvolvidas as competências dos estudantes, serão convocados dados das entrevistas, complementados com dados da avaliação de alguns dos trabalhos produzidos. Como vimos acima, no questionário inicial os estudantes valorizaram todas as competências aí listadas, as quais foram também incorporadas nas 6 atividades realizadas, que aqui relembramos:

#### Língua e Cultura Francesas, Nível II

**Atividade 1:** *1 lettre, 1 sourire*

**Atividade 2:** *Sessões complementares de revisões gramaticais*

**Atividade 3:** *Cinema francófono*

#### Língua e Cultura Francesas, Nível III

**Atividade 4:** *Sur le Chemin de l'Autonomie*

**Atividade 5:** *Trabalhos extra-aula (em autonomia)*

**Atividade 6:** *ONG francófona*

Optou-se por uma abordagem integrada do desenvolvimento de competências, como se pode ver no Quadro 18 (excerto do Quadro 6 apresentado no Capítulo 3).

**Quadro 18. Competências desenvolvidas nas atividades**

Competências linguístico-comunicativas	Ativ 1	Ativ 2	Ativ 3	Ativ 4	Ativ 5	Ativ 6
Conhecimento gramatical	√	√	?	?	?	?
Conhecimento de vocabulário	√	?	√	√	√	√
Conhecimento cultural	?	-	√	√	?	√
Capacidade de compreensão oral	-	-	√	√	?	√
Capacidade de compreensão escrita	√	?	√	√	√	√
Capacidade de produção oral	-	-	√	√	?	√
Capacidade interação oral	-	-	√	√	?	√
Capacidade de produção escrita	√	?	√	√	√	√
Capacidade de interação escrita	√	-	-	√	?	-

#### **Atividade 1 lettre, 1 sourire**

Na atividade *1 lettre, 1 sourire*, os estudantes receberam uma grelha de apoio à autocorreção textual que tinha por função permitir que fizessem a revisão do texto que tinham escrito, após entrega de uma primeira correção feita por mim com a utilização de um código de correção. Após escrita da primeira versão da carta, cada estudante tinha de a enviar a um/a colega, familiar (ou até à professora – caso não quisesse recorrer a uma outra pessoa), de modo a que tivesse um *feedback* sobre o que tinha escrito (conteúdo e forma) e poder fazer algumas mudanças antes de entregar o texto à professora para que

fosse corrigido com apoio da grelha de correção.

Na entrevista, os estudantes mencionam que o que aprenderam de mais significativo foi terem de fazer a autocorreção do texto com a grelha fornecida. Referem que nunca tinham trabalhado de tal forma – “eu nunca tinha feito nada nesse sentido de autocorreção” (E11) – e que deste modo aprenderam muito mais do que com a forma “tradicional” de ensino/aprendizagem, uma vez que tiveram de ir à procura do que tinham errado e corrigir-se. Aprender com os próprios erros é algo pouco valorizado no ensino, no entanto pode ter um efeito positivo do desenvolvimento das competências metalinguísticas. O seguinte testemunho aponta claramente a importância da autocorreção na aprendizagem da língua:

E10: Eu notei uma coisa que foi completamente diferente de todas as coisas que eu já tinha feito antes... tentando explicar: normalmente quando uma pessoa faz um trabalho recebe uma correção, certo? Sim, só que o que é que o comum dos mortais faz? Sejam sinceros, ninguém olha para a correção. É tipo: recebi a correção, olho para a nota e acabou; encerrou o assunto! Ou seja, eu não vou no fundo aprender com os meus erros. Porque já vi tipo vi a nota, OK, vou continuar a fazer as minhas coisas. Enquanto que aqui, como era eu a ter de corrigir e a ter de ir à grelha ver para poder apresentar um bom trabalho final, um trabalho final sem erros, eu fui forçada e, aliás nós todos, a refletir realmente acerca dos nossos erros. Ou seja, não foi um mero olhar e meter para o lado. Se eu tivesse recebido a carta corrigida, o que é que eu ia fazer? Passar de vermelho para preto e enviá-la para avaliação. Enquanto que assim não, eu recebi, fui forçada a corrigir, fui forçada a ir à grelha ver onde é que tinha errado, ir pesquisar na Net ou num livro, [...] nos materiais que temos ou assim. Perceber, por exemplo, ah! aqui está a vermelho, está mal conjugado, mas está mal conjugado porquê? O que é que eu tenho de meter aqui? E eu sei que para a próxima vez eu vou-me lembrar eh pá, eu já fiz isto, eu já cometi este erro e já o corriji, implicitamente fica nas nossas cabeças. Enquanto que doutro modo não ficaria, porque nós nem sequer íamos olha para a correção e eu penso para mim que isso foi a maior diferença entre este tipo de atividades e uma atividade normal! [...] aprendi 3 vezes mais do que aprenderia se só olhasse para a correção e chutasse para “canto”.

Como já foi apontado na secção anterior, não foi fácil para alguns estudantes compreenderem e usarem o código de correção textual, apesar de reconhecerem o seu valor. Os dois excertos seguintes mostram como uma mesma prática pode ter um impacto diferenciado nos estudantes:

E11: Eu nunca tinha experimentado uma dinâmica dessa para ser bem sincera, assim, e no começo, de facto causa um estranhamento até porque a gente ficar tentando entender, dentro daquela legenda o que é que exatamente a gente errou. Aí no final, eu acho que concordo com a E10. Acho que foi muito válido assim. Eu acho que fixa muito mais do que se a gente recebe a correção pronta e de facto é isso, a gente vai passar o Word ali, vai falar: “Ah ‘tá errei isto, errei aquilo...”. Mas quando a gente tem que ir descobrir o que é que a gente errou e porque é que a gente errou... E eu acho que isso fixa muito mais. [...] Eu acho que foi entender, dentro daquele contexto da grelha, o que é exatamente tinha acontecido; qual era o erro que eu tinha cometido, por que é que tinha cometido aquele erro e como concertar aquele erro. [...] Eu nunca tinha feito nada nesse sentido de autocorreção. [...] Sim, eu acho que depois da primeira atividade, depois de passado o estranhamento inicial ficou mais fácil até de fazer a própria correção, porque você entendeu o que é que significava cada coisa e onde você ia buscar o seu erro, né, senão eu..., eu realmente achei que é um método que ajuda bastante para a fixação, mesmo assim, porque o erro a gente sempre vai ter e aprender com ele ou não é diferente.

E10: Eu acho que o que E3 disse acerca do guião, mostra tipo o quão diferentes pessoas são. Porque eu tive a experiência exatamente oposta. Para mim, quanto mais pormenorizado estiver melhor. Quanto mais exemplos tiver, melhor para mim, porque por exemplo, se dissesse só: verbo mal conjugado. Eu ficava do tipo: mas mal conjugado onde? como? Mas depois eu lembro-me que a tabela ainda se dividia, se não estou em erro, em 3, sim, e nós tínhamos, por exemplo, o Código 1, 2 ou 3. E eu aí conseguia perceber, está mal conjugado por causa do motivo 1, 2 ou 3. É,

eu orientei-me super bem com essa tabela, parece que para mim, tipo, foi uma novidade, claro que foi uma novidade, mas uma novidade à qual eu me adaptei super bem porque... Não sei, parece que o facto de ser tão pormenorizado me ajudou.

Os estudantes também apreciaram bastante os processos de correção entre colegas:

E13: [...] [...] é sempre aquela segurança [do *feedback* do colega], mesmo se tivermos alguma dúvida temos aquele apoio lá [...].

E5: [...] era uma dinâmica diferente tanto quanto desafiadora porque era uma coisa de vai e vem; mandava para um colega, o colega é que devolvia, alterava. [...] Mas neste caso, eu acho que foi muito interessante porque a gente passou a ter uma dinâmica diferente, aí estar a trabalhar um pouco mais próximo do colega, trabalhar mais junto e não é normal logo o que a gente espera um curso de línguas; é mais professora vai, a gente escreve, a professora corrige professora: legal. [...] a gente arruma isso para um canto e acabou. E essa atividade não, faz escrever de um tema que já é diferente que normalmente você não escreveria num curso.

Um outro aspeto valorizado pelos estudantes foi a natureza autêntica da atividade, o que aponta a necessidade de criar contextos de aprendizagem que sejam realistas e elevem o seu envolvimento. A escrita de uma carta a um sénior residente num lar de um país francófono, no âmbito de uma iniciativa de solidariedade social, conferia-lhe “um propósito maior”:

E12: [...] e o facto de ser um trabalho que vai para outra pessoa é diferente, dá, dá uma motivação diferente e também nos obriga a trabalhar de outra maneira, porque não é uma simples composição que a professora vai corrigir, não é? Aquilo tem um propósito maior do que simplesmente nós estarmos ali só a trabalhar a escrita ou o vocabulário, ou o que seja, não é? Nós estamos a passar uma mensagem para alguém. Não se fica só por aí, pela composição que a professora vai corrigir, eventualmente dar uma nota, pronto, enfim, o que seja, só para cumprir o trabalho, não, tem um outro propósito. Eu acho que isso também ajuda na motivação e dá logo um espírito diferente para nós também fazermos a atividade.

O Quadro 19 apresenta a avaliação das cartas iniciais produzidas, num total de 14 textos, indicando um total de 390 problemas linguísticos identificados por mim antes dos processos de revisão textual dos estudantes.

**Quadro 19. Atividade 1 – Problemas linguísticos nas produções iniciais (14 textos)**

<b>Aspetos avaliados</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
<i>Adequação lexical</i>		105	27%
<i>Correção gramatical</i>	Estrutura frásica	71	18.2%
	Concordância	63	16.1%
	Conjugação verbal	48	12.3%
<i>Ortografia</i>		40	10.3%
<i>Outros</i>		63	16.1%
Total		390	100%

As maiores dificuldades prendiam-se, em primeiro lugar, com problemas gramaticais (182 ocorrências): 71 ocorrências relativas à estrutura frásica, 63 relativas à concordância e 48 relativas à conjugação verbal. Em segundo lugar, temos os problemas lexicais, uma vez que os estudantes utilizaram palavras que não expressavam a intenção desejada (105 ocorrências). De seguida, temos 40 ocorrências relativas à ortografia. Os restantes erros (63 ocorrências) eram menos relevantes (por exemplo, uso de maiúsculas, da pontuação e da acentuação).

Apenas 9 dos 14 estudantes procederam às diversas fases da revisão textual, observando-se progressos da primeira para a última versão dos textos. O Quadro 20 apresenta a avaliação das cartas finais desses 9 estudantes, indicando um total de 83 problemas linguísticos face a um total de 236 problemas que haviam apresentado nas suas cartas iniciais, o que indica que os processos de auto/correção foram eficazes na melhoria dos textos produzidos.

**Quadro 20. Atividade 1 – Problemas linguísticos nas produções iniciais e finais (9 textos)**

<i>Aspetos avaliados</i>	<i>Textos iniciais</i>		<i>Textos finais</i>	
	f	%f	%	
<i>Adequação lexical</i>	75	22	26.5%	
<i>Correção gramatical</i>				
Estrutura frásica	58	13	15.7%	
Concordância	31	11	13.3%	
Conjugação verbal	29	12	14.4%	
<i>Ortografia</i>	22	12	14.4%	
<i>Outros</i>	21	13	15.7%	
	Total	236	83	100%

Como se pode observar, as maiores dificuldades continuam a ser de ordem gramatical (36 ocorrências), seguindo-se os problemas lexicais (22 ocorrências), mas observa-se uma redução muito significativa dos problemas linguísticos apresentados (de 236 para 83).

A Figura 7 apresenta um exemplo dos processos de revisão textual. Relembremos que a primeira revisão feita por mim era realizada a vermelho com a indicação do código de correção definido, a correção do estudante era feita a azul e a última correção era efetuada por mim a verde.

Coimbra, Montemor-o-Velho  
26-04-2021  
Le 26 avril 2021 (changer la date)

Bonjour Monsieur,

Comment allez-vous ? J'espère que vous êtes en bonne santé, ainsi que votre famille.

Je m'appelle XXXX, j'ai 25 ans et je suis étudiante (Gex) de français à Coimbra, (manque de la préposition – pays masculin) au Portugal. Pendant les cours, ma professeure a eu une très bonne idée : elle a demandé à ses étudiants de faire partie du projet *1 lettre, 1 sourire*, pour nos nous (Orth) encourager à écrire en français, et à partager un peu de notre vie avec une personne qui a besoin de la compagnie. Mais En réalité, c'est une chose que (Struct1) nos (Orth) ~~imaginons~~ ((Accd3) qu'on qui nous manque énormément, malgré notre âge, notre pays, et notre vie.

Je pense que on qu'on (Seg) est tous très solitaires dans cette période, donc j'espère que cette lettre vos réjouit (Lex + temps verbal) vous reconfortera et vous rendra heureux, car pour moi c'est un vrai plaisir d'avoir l'opportunité de vous écrire. et qu'elle vous fera vous sentir aussi accompagné que (Lex) je me suis senti(Accd4) à l'écrire (Struct.1 + Lex). J'ai besoin d'aide pour reformuler cette phrase.

J'ai terminé mon cours de droit, et, en ce moment, je suis en train d'espérer (Lex) qui le concours pour être juge est ouvert (Lex + Struct3) et j'attends que le concours commence, pour être juge ouvre – je rêve de devenir juge pour pouvoir aider les personnes et faire la justice parce que je ne supporte pas les injustices. Mais je fais des autres (Seg + Orth) d'autres choses, parce que je suis très actif (Gex) active et je n'aime pas d'être arrêtée (Lex) je n'aime pas rien faire.

Comment ~~su~~-je : je suis petite, ni grosse ni mince, j'ai les yeux marrons (Accd2) marron et les cheveux couleur miel. Je suis très positive et très drôle aussi. J'aime beaucoup ~~de~~ faire rire les autres. ~~les autres~~(Seg + Orth) rire et sourire.

Mais, comme je suis encore très jeune, je suis un peu ~~et~~ naïve, donc il y'a beaucoup de choses que je ne sais pas, que je n'imagine pas, et que je n'ai pas vécu(e) (Accd4). Néanmoins (Lex), J'imagine que vous avez beaucoup d'expérience ~~êtes sage~~, et que la vie vous a enseigné plus (Lex) beaucoup de choses. Pouvez-vous, s'il vous plaît, en partager quelques-unes avec moi quelques leçons que la vie vous a enseigné(e) (Accd4) ? Vous pouvais (Accd3) pouvez partager ce que vous voulez, que ce soit sur votre expérience de vie, et des choses qu'elle lui (Conj2) a apprises et ou sur des choses que la vie vous lui a apprises.

Mais ne vous sentez pas obligé de répondre ! Faites-le si vous le voulez !

En attendant vivement une réponse.

Sincères salutations,  
XXXX

### Figura 7. Exemplo dos processos de revisão textual

Apesar dos erros de ordem formal observados nas versões finais das cartas, os estudantes realizaram progressos e esta atividade foi bem-sucedida do ponto de vista do desenvolvimento de competências sociolinguísticas e culturais. Os estudantes conseguiram familiarizar-se com a estrutura de uma carta formal de amizade em língua francesa; usar um vocabulário variado que lhes permitisse não só falar dos seus hábitos, das suas preferências, mas também de aspetos culturais do nosso país, entre outros aspetos. As avaliações finais foram positivas: numa escala de “insatisfatório” a “muito bom”, 1 estudante obteve a classificação “satisfatório”, 5 a classificação “bom” e 3 a classificação de “muito bom”. Os estudantes foram aperfeiçoando os seus textos, explorando a escrita como uma prática social que mobiliza o uso da linguagem e processos (meta)cognitivos de planificação, textualização e revisão textual

(Carvalho, 2012). A dimensão formativa da avaliação, nomeadamente através de processos de co/avaliação nos quais o *feedback* desempenha um papel central, promoveu o pretendido, ou seja, a melhoria dos resultados da aprendizagem (Evans, 2013).

### ***Atividade de revisões gramaticais***

Esta atividade consistiu em sessões complementares de revisões gramaticais e decorreu do facto de muitos estudantes terem referido e manifestado dificuldades gramaticais na atividade anterior. Foi adotada uma abordagem cooperativa que se afasta de abordagens mais convencionais do ensino e aprendizagem da gramática. Os estudantes receberam um documento com exercícios gramaticais, selecionaram exercícios relativos aos conteúdos onde sentiam mais dificuldade e realizaram-nos em três grupos, formados aleatoriamente através da ferramenta disponibilizada pela aplicação Zoom. Esta sessão foi gravada e fui entrando em cada uma das salas virtuais para ver como os estudantes estavam a trabalhar. Nas notas de campo, refiro que “apreciei imenso o facto de perceber que se estavam a ajudar uns aos outros e a tentar explicar regras gramaticais àqueles que tinham mais dificuldades”. Após a aula, os alunos tinham de me enviar por e-mail os exercícios que tinham realizado. Após a receção dos exercícios de cada grupo, enviei a solução de cada um dos exercícios para que pudessem realizar em casa a autocorreção e, na aula seguinte, debaterem nos mesmos grupos as dificuldades sentidas, discutindo entre eles os erros que tinham cometido e se tinham entendido os mesmos com as soluções enviadas. Em cada exercício existia uma caixa de texto na qual os estudantes deveriam registar as suas dúvidas.

Observei que apenas um grupo selecionou um exercício onde tinham de completar as perguntas com um verbo no presente do indicativo e responder com um *futur proche*. Este grupo teve 60% de respostas corretas e não colocou dúvidas na caixa de texto para esse efeito. Analisando os exercícios do *passé composé*, observei que os 3 grupos escolheram fazer os dois primeiros exercícios. O primeiro consistia em passar os verbos indicados no enunciado para o *passé composé* e depois colocá-los num diálogo. Dois grupos tiveram o exercício correto a 100% e um a 70%. Porém, dois grupos expressaram algumas dúvidas na caixa de texto para esse efeito: “todos os membros tiveram dificuldade em perceber se o verbo «marcher» era com «être» ou «avoir», por indicar movimento. Conversámos, e chegamos à conclusão que não faz parte dos verbos de movimento com os quais se usa o auxiliar «être», por ser uma forma de deslocação”. Já o outro grupo coloca uma questão: “Qual o auxiliar a usar com o verbo *jouer* (verbo de movimento)?”. Estas dúvidas indicam que os estudantes ainda sentiam dificuldade em

saber quais os verbos que pedem o auxiliar *être* e quais os verbos que pedem o auxiliar *avoir*. O segundo exercício sobre este tempo verbal realizado pelos três grupos não apresentou dúvida alguma; 2 grupos tiveram o exercício certo a 100% e um a 99%.

Um grupo decidiu realizar um outro exercício sobre este tempo verbal que consistia em formar uma pergunta com os pronomes interrogativos indicados no enunciado e responder utilizando 2ª pessoa do singular ou a 2ª pessoa do plural. Apesar de terem tido o exercício praticamente todo certo (99%), surgiram algumas questões por parte do grupo: “saber se a conjugação da segunda pessoa do singular do verbo é «es» ou «est» (3e pers. sing); saber se o *avoir* também tem concordância (e como se faz a concordância, no geral); por que se mete «-»”. Estas dúvidas apontam, sobretudo, para o facto de ainda existirem dificuldades com a concordância do participio passado quando o verbo auxiliar é *avoir* e perceber que o hífen deve ser colocado na frase interrogativa formal onde há inversão verbo/sujeito. Dois grupos decidiram fazer, ainda, um exercício onde tinham de completar um texto apenas com os auxiliares *être* e *avoir* e realizaram o exercício com sucesso.

Um grupo decidiu fazer um exercício sobre o *imparfait*, que consistia apenas em colocar frases no tempo verbal adequado, seguindo o exemplo patente no enunciado. Apesar de este exercício só estar correto a 60%, o grupo não registou dúvidas. Já num exercício realizado pelo mesmo grupo, onde era solicitado que escolhessem um dos dois tempos verbais (*passé composé* ou *imparfait*), houve algumas dúvidas mesmo se o exercício estava correto a 80%: “problemas de vocabulário; conjugar no imperfeito; perguntar se as dicas do E1 são confiáveis: quand, avant + imparfait”. De facto, esta dúvida é pertinente, porém o tempo verbal utilizado vai depender do contexto, logo, não podemos dizer que “as dicas” do estudante em questão sejam fiáveis a 100%.

Um exercício realizado pelos três grupos implicava o uso do *passé composé*, do *imparfait* e do *plus-que-parfait*. Os resultados foram bons (2 grupos tiveram 80% e um 100%), todavia alguns estudantes mencionaram que sentiram dificuldade em trabalhar diversos tempos verbais num mesmo exercício.

Relativamente a um exercício sobre os advérbios, no qual era necessário responder a perguntas utilizando o advérbio correspondente ao adjetivo expresso na questão, o grupo que o realizou com 80% de respostas corretas refere que teve “dúvidas na ortografia” e no adjetivo *bon*, pois achavam que não existia o sufixo “«-ment» dessa palavra”, e com razão, uma vez que o advérbio correspondente a *bon* é *mieux*.

Um outro grupo decidiu trabalhar sobre a forma negativa, fez dois exercícios, os dois com 50% de respostas corretas. Após a autocorreção, mencionaram não haver dúvidas: “pas de doutes”.

Um outro grupo decidiu trabalhar os pronomes relativos realizando dois exercícios e mencionou ter muitas dúvidas, nomeadamente sobre o uso dos pronomes relativos *qui*, *que* ou *qu’*, e que precisavam

não só de rever estes pronomes relativos simples, como os pronomes “composés” (*auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles; lequel, laquelle, lesquels, lesquelles; duquel, de laquelle, desquels, desquelles*) e ainda o pronome relativo *dont* (pronome relativo que substitui um complemento de objeto de um verbo construído com a preposição “de”; pronome relativo que também pode ser complemento de um substantivo ou de um adjetivo que são construídos também com a preposição “de”).

Os exercícios sobre os pronomes COD, COI, EN e Y<sup>16</sup> foram realizados pelos três grupos e apesar dos bons resultados no primeiro exercício, onde tinham apenas de selecionar o pronome correto, os comentários são os seguintes: “rever esta matéria, o grupo não se recorda; dúvidas nas perguntas que se faz ao verbo para COD e COI; - quando usar *leur* ou *lui* (...)”. Um grupo fez também um exercício sobre a pronominalização com o uso do imperativo e mencionou não saber onde colocar o pronome nestes casos. Dois grupos fizeram um último exercício sobre a dupla pronominalização e ambos indicaram dificuldade em saber qual a ordem pela qual devem colocar os pronomes.

Um último exercício realizado por um dos grupos era sobre a utilização do gerúndio. O grupo teve 90% neste exercício porque não se recordava que os verbos pronominais precisam de *se*.

As dúvidas expressas pelos estudantes foram clarificadas entre eles e comigo, e a atividade revelou-se produtiva por responder às suas necessidades e promover a cooperação. Com efeito, na entrevista final foram sublinhados os benefícios da aprendizagem cooperativa em termos académicos e sociais, assim como o facto de o trabalho ser autogerido e responder diretamente às dificuldades sentidas:

E3: Esta para mim foi uma atividade que eu gostei [...]. Lembro-me perfeitamente que quando estávamos a fazer esta atividade, foi a primeira vez que fomos para as salas virtuais dentro do Zoom e que eu conheci algumas pessoas, pronto, e adorei; achei que foi muito interessante para conhecer outras pessoas, para também socializar um bocadinho, digamos assim, e para ao mesmo tempo, porque os meus colegas ajudaram-me imenso quando eu não sabia algo ou assim, os meus colegas ajudavam-me. Outras vezes, havia outros assuntos ou outros temas em não estava mais à vontade e os colegas também ajudavam. Pronto [...] achei que nesta atividade houve imensa cooperação e interajuda. [...] e o facto de nós também podermos fazer só partes da ficha, à nossa escolha foi outra vantagem porque não era aquela necessidade de ter que fazer ficha toda e ter aquele tempo e estar só ali, era, ok, há partes que eu sei melhor, há partes que eu sei pior, então vou me concentrar naquelas que eu sei pior e pronto e depois deu para perceber que nós todos tínhamos dúvidas diferentes. E deu para conjugar um bocado todos os exercícios. Pronto, e acho que esta para mim foi uma atividade... acho que estas aulas foram superinteressantes e ajudaram-me imenso [...].

E13: [...] só realmente conseguimos consolidar a matéria explicando a outra pessoa. [...] Este tipo de aulas permitiu termos essa parte de certa forma porque lá está, explicamos uns aos outros e ao explicarmos a matéria temos realmente que articular e fazer sentido também primeiro para nós, para depois poder fazer para os outros. E realmente, deu-nos essa vantagem que nas aulas normais não criamos. De resto, acho que que foi isso, acho que não houve dificuldade, e nem nada de negativo nesta atividade, porque lá está, podíamos escolher as matérias em

---

<sup>16</sup> O pronome COD: substitui o complemento de objeto direto. O pronome COI: substitui o complemento de objeto indireto. O pronome EN: pode substituir um COI introduzido pela preposição “de”, pode substituir um complemento de lugar introduzido por “de”, pode substituir um COD introduzido por um artigo partitivo, pode também substituir um COD introduzido por um artigo indefinido, pode também substituir expressões de quantidade como, por exemplo, UN PEU DE, BEAUCOUP DE, PLEIN DE, UN KILO DE; nestes casos, é necessário indicar a quantidade depois do verbo. O pronome Y: substitui um complemento de lugar ou um complemento introduzido pela preposição “à”.



que em que tínhamos mais dificuldades e tudo, por isso, para mim resultou muito bem.

E5: [...] essa foi a atividade que eu mais gostei porque tem um pouco... dessa parte social porque a gente estava confinado e foi uma forma de a gente acabar se conhecendo um pouquinho mais e fazer algumas coisas em que eu achava, por exemplo, que só eu não sabia, afinal eu sabia e podia até explicar e foi legal, foi para perceber que [...] a gente só mesmo sabe quando a gente consegue ensinar alguém. Portanto, foi interessante para perceber alguns pontos que eu não sabia ou que não tinha entendido muito bem e que as meninas puderam me explicar e alguma coisa que eu acho pude explicar para elas e eu acho que elas entenderam. Portanto, eu acho que foi bastante legal.

O diálogo acerca do funcionamento da língua foi reconhecido como forma de aprofundar o conhecimento metalinguístico:

E12: E depois o facto também de nos estarmos a ajudar uns aos outros e estar ali todos a debater qual é a resposta certa, também acho que é bom para os dois lados, quer nós estejamos certos ou errados, porque se eu acho que é de determinada maneira e alguém discorda de mim, vou ter que explicar, porque é que eu acho que é. E depois eu até posso estar certa e a outra pessoa percebe que realmente é assim e fica a entender melhor, ou então eu percebo que afinal estou a fazer um raciocínio errado e está-me ali a falhar um pormenor, uma regra, enfim, o que seja e a outra pessoa alerta para isso. Eu acho que funciona bem nestes dois sentidos também [...].

Ainda assim, a aprendizagem cooperativa pode causar dúvidas acerca do que “é certo ou errado”, como foi o caso da E2:

E2: [...] senti... não é alguma dificuldade, não sei se é uma questão de estar habituada à professora nos explicar como é que é para fazer e tudo, parece que quando é a professora a explicar que soa melhor. Não sei, senti-me assim, um bocadinho perdida com a explicação com quem eu estive [...]. A E12 tentava sempre explicar-me ao máximo, mas depois vinha a E6 e depois tinha uma ideia diferente e depois aquilo, às vezes baralhou-me assim um bocado, acabei por perceber o que é que estava certo, porque a E12, depois no fim dizia: não, é assim por isto. Portanto, senti-me assim um bocadito mais segura com o que a E12 dizia. Não acreditava plenamente no que a E6 dizia porque não me transparecia assim muita segurança e sentia-me um bocadinho perdida. [...] não tenho nada a dizer de uma ou de outra, mas pronto, senti-me foi um bocadinho perdida neste exercício por causa dessa questão, mas, de resto, gostei da atividade porque pudemos escolher.

De um modo geral, a cooperação foi vista como uma estratégia que contribui para elevar a autoestima e a autoconfiança, pelo sentimento de que há dúvidas comuns e que podem ser ultrapassadas:

E11: Eu acho que me ajudou muito [...]Tinha muita coisa que eu ainda não estava compreendendo muito bem e a possibilidade de ver exatamente isso, que o seu colega tem as mesmas dúvidas ou que também tem dúvidas em outros pontos. Porque claro que a gente acha que só a gente não está entendendo! [...] Você vê que é normal, que está todo mundo no mesmo barco, está todo mundo aprendendo junto, está tentando ajudar o outro. Às vezes a forma como um explica é mais fácil do que a forma que o outro explica é mais didático, enfim. Mas eu gostei muito assim, acho que me ajudou muito, muito mesmo.

E10: [...] eu acho que principalmente para pessoas que são bocadinho mais inseguras, transmite imensa confiança nós percebermos que: ah, se calhar sou mais burrita, tive dificuldade nesta matéria, aposto que a turma toda compreendeu e eu estou tipo atrás. E depois chegamos a essas aulas e percebemos, é pá, não sou só eu, este colega também não compreendeu isto ou se o colega não compreendeu isto, por exemplo, ah ele compreendeu aquilo muito bem, eu compreendi mal ou vice-versa e percebemos que todos temos dificuldades, pode ser no mesmo, pode ser em coisas diferentes, mas tipo que nós não somos uns burritos, digamos assim, que estamos

todos juntos a aprender e que todos nós vamos sempre ter dificuldade nalguma coisa.

Lembremos que, no questionário inicial, o apoio dos colegas não era percebido como um dos fatores mais importantes de sucesso na aprendizagem da língua. Contudo, a avaliação desta atividade contraria essa percepção, o que indica a necessidade de criar ambientes de cooperação que sejam percebidos como sendo realmente úteis às aprendizagens dos estudantes, como aconteceu neste caso e nas tarefas de co-correção de desempenhos ou de treino colaborativo das apresentações orais.

Ainda no âmbito desta atividade, os estudantes valorizaram o facto de cada exercício apresentar uma caixa de texto – “Notez vos difficultés ainsi que vos doutes” – onde os grupos deviam expor as suas dificuldades, considerando pertinente retomar essas mesmas dúvidas na aula seguinte de correção:

E12: aquelas caixas que nós tínhamos por baixo, acho que isso ajudou na parte da correção, porque nós detalhávamos no que é que tínhamos dificuldade, então, a professora já não ia repetir a regra toda outra vez ia direta àquele aspeto, pronto, e se calhar isso, às vezes também ajudava a direccionar-nos e ia perceber onde é que era realmente o nosso erro e pronto...

Escrevi nas notas de campo que seria interessante calcular a percentagem de respostas corretas para cada um dos grupos. Assim, incluí na caixa de texto da folha de correção que enviei aos estudantes as percentagens obtidas por cada grupo, assim como as dificuldades indicadas, adotando um sistema de cores (atribuí uma cor a cada um dos grupos). Esta estratégia de *feedback* permitiu que os estudantes pudessem comparar dificuldades entre os diversos grupos e ver a percentagem de respostas corretas obtida.

### ***Atividades de apresentação oral (cinema e ONG francófonos)***

Passemos agora às duas atividades realizadas nas quais os estudantes tinham de preparar uma apresentação oral em PowerPoint e falar durante 10 minutos perante a turma sobre um filme ou documentário (UC LCFII) e uma ONG (UC LCFIII), respeitando parâmetros previamente fornecidos. Cada apresentação foi preparada segundo as indicações presentes nos guiões das atividades, envolvendo momentos de pesquisa, trabalho com os pares e autoavaliação. Estas atividades tinham uma dimensão cultural importante, na medida em que implicavam a exploração de temas valor social.

Os filmes ou documentários selecionados foram os seguintes:

- *Le cerveau d'Hugo* – documentário ficcionado sobre o autismo, realizado por Sophie Révil, 2012

- *À bras ouverts* – filme realizado por Philippe de Chauveron, 2017
- *Demain tout commence* – filme realizado por Hugo Gélin, 2016
- *La haine* – filme realizado por Mathieu Kassovitz, 1995
- *Toute première fois* – filme realizado por Noémie Saglio e Maxime Govare, 2015
- *Paulette* – filme realizado por Jérôme Enrico, 2012
- *Family business* – série francesa realizada por Igor Gotesman, 3 temporadas, 2019-2021 (Netflix)
- *Intouchables* – filme realizado por Olivier Nakache e Éric Toledano, 2011
- *Je ne suis pas un homme facile* – filme realizado por Éléonore Pourriat, 2018
- *Hors normes* – filme realizado por Olivier Nakache e Éric Toledano, 2019
- *13 novembre – fluctuat nec mergitur* – documentário ficcionado em três episódios sobre os atentados do dia 13 de novembro de 2015, em Paris, realizado por Jules Naudet e Gédéon Naudet, 2018 (Netflix)
- *Tomboy* – filme realizado por Céline Sciamma, 2012

Quanto às ONG selecionadas, foram as seguintes:

- Inter Aide – <https://interaide.org/>
- Entrepreneurs du Monde – <https://www.entrepreneursdumonde.org/fr/>
- Un enfant par la main – <https://www.unenfantparlamain.org/>
- La Cimade – <https://www.lacimade.org/>
- Association pour la prévention de la Torture – <https://jobs.cagi.ch/fr/employer/association-pour-la-prevention-de-la-torture-apt/>
- Association Internationale Kofi Anan – <https://www.kofiannanfoundation.org/>
- Fédération des Maisons Familiales Rurales – <https://www.mfr.fr/>
- Aide et Action – <https://www.coordinationsud.org/membre/aide-et-action/>

O Quadro 21 apresenta três exemplos de filmes e três exemplos de ONG selecionados pelos estudantes, assim como algumas ideias principais por eles apresentados em PowerPoint, de forma a ilustrar a diversidade temática das apresentações, assim como a sua dimensão sociocultural. Tanto os filmes selecionados no Nível II, como as ONG escolhidas no Nível III demonstraram que os estudantes tinham uma grande sensibilidade no que toca a temas sociais, culturais, educativos, económicos e políticos atuais relevantes para promover uma sociedade melhor.

**Quadro 21. Exemplos de apresentações em PowerPoint**

<b>Filmes</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Ideias Principais</b>	<b>Dimensão sociocultural</b>
<i>À bras ouverts</i> (Philippe de Chauveron, 2017)	Roms <sup>17</sup> em França	Imigração Preconceito Estereótipos Xenofobia	Política Integração na sociedade Direitos/deveres
<i>Hors Normes</i> (Olivier Nakache; Éric Toledano, 2019)	Autismo Educação	Associações Instituições Bairros sociais difíceis Autonomia	Inserção social e profissional de pessoas portadoras de deficiência
<i>Je ne suis pas un homme facile</i> (Éléonore Pourriat, 2018)	Machismo estrutural Inversão dos papéis homem/mulher	Opressão sexual Assédio moral/físico Preconceito	Luta pelos direitos de igualdade de género
<b>ONG</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Ideias Principais</b>	<b>Dimensão sociocultural</b>
Fondation Kofi Annan (Genebra – Suíça)	Cooperação Criação de elos entre os países	Sociedades mais pacíficas, democráticas, resilientes	Inserção social Igualdade de género
<i>MFR (Maisons Familiales Rurales)</i> (França)	Ensino profissional em 18 setores de atividades <sup>18</sup>	Educação dos jovens em meio rural: aprender sobre cidadania; ganhar confiança e assumir responsabilidades; beneficiar de um ambiente educativo e inovador	Ministério da Agricultura Integração dos jovens na sociedade e no mundo do trabalho
<i>APT</i> (Association for the Prevention of Torture) (Genebra – Suíça)	Prevenção da tortura Elaboração de normas para prevenir a tortura Melhoria das condições de vida dos detidos	Melhorar a proteção das pessoas privadas de liberdade (detenção) Proteger, sobretudo, as mulheres e a comunidade LGBTI, os migrantes e os refugiados, entre outros	Governos Organizações internacionais Fundações particulares

Relativamente à apresentação de um filme ou um documentário francófono, na entrevista os estudantes consideraram a atividade interessante uma vez que podiam escolher algo que estivesse dentro dos seus interesses. Como o diz a E3, “adoro fazer PowerPoint e adoro fazer apresentações quando são de coisas que eu gosto”. Esta aluna acrescenta ainda que aprende muito “a ouvir e a ver [...] filmes, músicas”. Menciona também que lhe deu muito prazer, pois teve interesse em todas as etapas da atividade, o que a leva a considerar que não alteraria nada nesta atividade:

E3: [...] eu desfrutei imenso ao realizar porque interessei-me por tudo o que fiz e gostei muito, gostei muito porque foi uma atividade que efetivamente me deu muita motivação e acho que aprendi mais, depois eu... Por exemplo, eu

<sup>17</sup> Em português traduzimos este termo por “romanichéis”, ciganos oriundos sobretudo da Roménia e da Bulgária. Cf.: <https://www.linguee.pt/portugues-frances/search?source=auto&query=les+roms> (acedido em 02.10.2023).

<sup>18</sup> Lista de atividades económicas: 1. Agricultura e criação de animais; 2. Serviços às pessoas; 3. Profissões relacionadas com cavalos; 4. Acolhimento, turismo, animação; 5. Contabilidade, gestão, secretariado; 6. Informática; 7. Comércio, vendas, compras; 8. Horticultura, silvicultura; 9. Viticultura, enologia; 10. Criação especializada, cuidados com animais, aquacultura; 11. Mecânica, equipamento agrícola, manutenção, condução e aeronáutica; 12. Paisagismo, jardinagem e espaços verdes; 13. Meio ambiente, vida selvagem, espaço rural; 14. Floresta, exploração florestal, silvicultura; 15. Eletricidade e eletrónica; 16. Construção e madeira; profissões de alimentação; 17. Hotelaria, restauração; 18. Segurança.

não sei... não senti que fiquei muito presa ao papel, mas eu treinei muitas vezes digamos assim, pronto, portanto acho que já ia assim mais ou menos, lá está, essa coisa de pequenas frases, nos slides ou assim é uma técnica que eu costumo usar e que acho que dá sempre jeito. Pronto e acho mesmo que não mudava nada sinceramente na forma como a fizemos, também gostei do facto de como, dos parâmetros que nós tínhamos que por no PowerPoint, inclusive a *bande-annonce*, acho que foi tudo interessante e pronto.

Tanto nesta atividade como na atividade de apresentação de uma ONG, os estudantes valorizaram a sua autenticidade, a possibilidade de escolha e a sua estruturação em fases, embora reconhecendo o grau de exigência implicado. O seguinte testemunho dá conta de todos estes aspetos no caso da atividade do cinema:

E12: Eu acho que, logo do início o facto de [...] começar com a visualização de um filme, a nível de motivação parte em vantagem relativamente a outras atividades porque não vamos fazer uma pesquisa sobre um tema. Nós primeiro vamos ver um filme, pronto, é uma coisa que fazemos por lazer, e é a partir daí... é um filme que nós escolhemos e com um tema que escolhemos. Portanto, à partida é alguma coisa que significa para nós, portanto nós já partimos mais motivados para isso, é alguma coisa que nós queremos conhecer .... E pronto e depois é a partir do filme que nós vamos fazer a nossa pesquisa e construir o trabalho, e como a E13 disse eu acho que é uma atividade muito completa por causa de ter aquela de parte, nós primeiro fazemos o texto e é o que nós vai guiar na apresentação e depois ter aquela componente da apresentação que nós não podemos ou não devemos ler e isso para mim foi a minha maior dificuldade porque, porque uma coisa é preparar a apresentação e saber tudo muito bem, mas depois chegar ali e falar e querer discursar e depois as palavras não veem ou não me consigo lembrar das expressões exatas o que, por outro lado, o facto de termos o texto todo estruturadinho também, de alguma maneira, dificulta isso porque depois nós também nos queremos prender muito ao texto, e às ideias tão estruturadas e passar a mensagem toda e depois também sentimos que temos dificuldade nisso [...] [O treino com um colega] foi bom porque pronto é uma primeira apresentação e é... mais menos... porque eu fiz e pensei “isto ainda está muito inicial, tenho que mudar muitas coisas” e depois eu percebi que realmente eu devia mudar algumas coisas para facilitar-me a mim ou para tornar a apresentação também mais apelativa. Só que, por outro lado, também foi um bocadinho “isto é mesmo difícil, vai ser muito difícil”. Dá aquela coisa que “eu tenho de trabalhar mais para conseguir, mas ao mesmo tempo dá-me real noção da dificuldade, pelo menos no meu caso. Foi mesmo difícil não me prender ao papel.

Todos os estudantes referem que para o desenvolvimento das suas competências de comunicação nestas atividades foi muito importante terem de trabalhar e treinar com um/a colega, receber *feedback* de um colega sobre o guião de apresentação, assim como ter acesso, *a posteriori*, à gravação da apresentação para se darem conta da evolução ao longo do semestre e ver as diferenças entre o treino com o par e o dia da apresentação. A importância da preparação das atividades de produção oral é reconhecida, embora se reconheça também a sua complexidade e exigência:

E11: [...] De facto, [a apresentação de um filme] foi uma atividade que exigiu muito de mim. Então a parte preparatória, como os nossas colegas já disseram, de facto foi muito completa: você precisa de escolher um filme, de escolher um tema que tenha a ver com atividade, como você vai expor o tema, qual é a melhor linguagem para usar. Então é uma série de coisas que você precisa de elaborar até chegar no texto final que você vai usar. E a ideia de não ter o texto ali também é muito desafiadora porque a gente está acostumada a ter ali alguma coisa no que se apoiar. Só que você aí descobre que você treinou aquela coisa tantas e tantas vezes que na hora que você vai apresentar o texto vem para você. No fim das contas, acaba sendo assim muito gratificante; você vê o resultado do seu esforço tanto na elaboração, quanto de facto no estudo que você vai apresentar.

Para essa preparação, é sublinhada a importância da existência do roteiro de autorregulação:

E10: Eu acho que, sem dúvida, ajuda porque temos os passinhos todos, temos... tudo preparado para seguir. Muitas vezes vamos para uma apresentação oral a pensar “mas eu estou a ser avaliada em quê? O que é que o professor quer?”, e temos de ser um bocadinho adivinhos. E aqui não, não temos de ser adivinhos, nós sabemos exatamente para o que vamos e como nos devemos preparar, e à semelhança do que aconteceu já no nível II, também não mudaria nada porque somos forçados a preparar o nosso texto, ao preparar o nosso texto acabamos por meter as ideias na cabeça... depois é muito mais fácil para fazer o PowerPoint quando já temos um texto desenvolvido. E basicamente é isto. [...] eu sem o roteiro não saberia em que pontos tocar ao certo no meu PowerPoint, no meu... no meu texto escrito, que passos é que eu deveria seguir, em que é que eu estava a ser avaliada ao certo...

Relativamente ao treino e *feedback* entre pares, embora reconhecido como importante, não é isento de dificuldades:

E10: [...] tive uma pessoa que sabe francês, que realmente me está ouvir e que me está ajudar a corrigir os meus erros, a dizer vais bem vais mal, pronto. Quanto à preparação do texto, eu sempre que faço uma apresentação oral preparo um texto... Qual foi a grande diferença aqui? É que quando o texto me foi mandado de volta e eu tive de corrigir fez-me refletir acerca dele, ou seja, eu interiorizei-o implicitamente eu não sabia que eu estava a interiorizar.

E15: [...] a avaliação que os nossos colegas fazem é interessante, mas não é tão valiosa, obviamente, como um professor, por exemplo no que toca a correção de alguma palavra, ou pronúncia, acho que... pelo menos a colega com quem estive não me ajudou muito se calhar nesse sentido, mas ajudou-me mais a nível de conteúdo, por exemplo do trabalho, que se calhar era melhor reduzir o tamanho da apresentação, adaptada mais ali ao tempo, colocar mais texto aqui, não colocar tanto aquele outro. Mas mais ao nível da realização da apresentação em si mesma do que conhecimentos... da língua.

Há quem mencione a importância deste tipo de atividades para colocar em uso o conhecimento lexical e gramatical:

E15: [...] e depois também muito vocabulário em francês, novamente novas estruturas gramaticais, colocar em prática aquilo que também fomos vindo a aprender ao longo da... ao longo das aulas. Foi como um sedimentar de conhecimento.

Contudo, as dificuldades inerentes à produção oral são reconhecidas pelos estudantes, em comparação com a interação oral nas aulas de aprendizagem autodirigida:

E14: [a atividade de apresentação de uma ONG] foi diferente da... da conversa que nós tínhamos nas aulas autodirigidas porque era uma conversa e, com, entre duas ou três pessoas e havia, falava, mas depois havia uma resposta. Aqui não, foi durante dez minutos tinha que falar sempre, sozinha, e acho que foi isso que me marcou mais.

Embora sentindo dificuldades, também é mencionado que o facto de não poderem ler o guião que tinham preparado para a apresentação acaba por ser libertador:

E5: Acho que o facto de a gente trabalhar com um colega tal e qual foi a outra atividade, e as outras enfim, foi bom porque a gente consegue ter uma perspetiva diferente de visão. Às vezes, por exemplo, eu trabalhei com a E8 e ela deu algumas ideias muito legais para a apresentação que eu não tinha pensado e, por outro lado, a gente treinou a apresentação tive uma apresentação totalmente diferente do que eu tinha falado para ela [...]. Mesmo que a gente faça uma apresentação, o facto de a gente não ter um texto à frente para ler te dá uma liberdade maior, puxa um bocado... te falta uma palavra que você não sabe e começa a pensar numa coisa para substituir para que deixe o mesmo sentido e eu acho que isso foi legal, fez a gente pensar mais.

As estudantes que frequentaram as duas UC referem que, como já tinham a experiência do nível anterior (apresentação de um filme ou documentário), se sentiam mais seguros, pois sabiam como a atividade se iria desenrolar. Como refere a E2, “desta vez sabia o que é que eu tinha para fazer”. Esta aluna acrescenta ainda que aprendeu a ter mais calma com ela própria para poder ter um melhor desempenho linguístico:

E2: Aprendi que, que nós se tivermos calma connosco mesmos, que nós podemos falar de forma a que os outros nos compreendam, sobre um tema que nos é, hum, que nos é motivador, e também o facto de estarmos dispostos às questões que os nossos colegas nos podem colocar.

Por outro, lado, essa experiência anterior também a ajudou a apoiar a colega com quem trabalhou, desenvolvendo o seu compromisso com o sucesso dessa colega, o que revela a interiorização da importância da cooperação como forma de solidariedade:

E2: [...] fiz, também transparecer para a E15 para ela ter calma, que se as coisas fluíssem era muito melhor do que ela estar preocupada ou com a leitura, ou com as anotações, sim. E quando nós fizemos o texto, nós também, também ajudei, ela também me ajudou a mim, mas eu também ajudei-a porque eu o que senti, o meu grande erro no primeiro, no cinema, quando nós fizemos, foi que eu não consegui organizar para ter uma... uma apresentação coerente. Ou seja, o que eu senti foi que eu estava mais, hum, como é que eu hei de dizer, estava mais preocupada em entregar o texto do que propriamente com o conteúdo do texto, e depois isso fez-se sentir na minha preparação para, para a apresentação. Desta vez já fiz de outra forma: eu já fiz um texto com cabeça, pés e, pronto, com peso e medida, porque eu já sabia que ao fazer aquilo eu podia usufruir muito mais do que quando foi do cinema “francophone”. [...] no fundo eu errei a primeira vez e desta, errei salvo seja, pronto, comigo mesma, mas eu desta vez sabia o que é que eu tinha para fazer porque era, senti que desta vez eu não podia falhar comigo mesmo. E também não queria que a E15 falhasse, porque era a primeira vez que ela também estava a apresentar.

A autoavaliação e a minha avaliação das apresentações orais foram feitas com base nos critérios definidos e apresentados no guião da atividade (Anexo 6.4), sendo que os estudantes tiveram acesso à gravação da sua apresentação para realizar a autoavaliação, que me enviaram e puderam comparar com a minha. Relativamente à atividade do cinema francófono, o Quadro 22 apresenta, em cada um dos critérios e nos três níveis de avaliação considerados, o total de autoavaliações (a azul) e de avaliações da docente (a verde). Importa referir que nas 12 apresentações, 2 estudantes não realizaram a autoavaliação, pelo que o total de autoavaliações é de 10.

**Quadro 22. Avaliação e autoavaliação das apresentações do Cinema Francófono – Nível II**

	<b>Insuffisant</b>	<b>Suffisant</b>	<b>Bien</b>
<b>1. Contenu de la présentation</b>			
Respect du temps accordé	4/1	4/8	2/3
Contenu adapté au temps accordé	1/1	5/8	4/3
Introduction et justification claires du sujet	-	6/1	4/11
Développement clair du sujet	1/1	8	1/11
Conclusion claire du sujet	1	7/1	3/10
<b>2. Correction</b>			
Grammaire (respecter les règles grammaticales de base)	1	7/3	2/9
Vocabulaire (utiliser un répertoire de mots approprié au sujet)	2	7/1	1/11
Intonation et prononciation (correcte et expressive)	1	9/3	9
<b>3. Communication non-verbale</b>			
Posture (posture du corps ouverte à la communication)	-	5/3	4/9
Regard (regarder le public)	1	5/3	4/9
Voix (parler assez fort et clairement)	1	5	3/12
Gestes (les gestes accompagnent la communication)	1	5/3	3/9
<b>4. Power Point</b>			
Structuré	1	4	6/11
Lisible	1	1	8/12
Attractif	2	1/1	7/11

De um modo geral, os estudantes foram muito autocríticos e “mais duros” nas suas autoavaliações do que eu quando fiz as suas avaliações, talvez pelo facto de quererem aprender a língua o mais rapidamente possível e atingir um nível de correção maior possível. Registaram comentários, em francês, nas suas fichas de autoavaliação acerca de alguns dos problemas sentidos, por exemplo:

Le thème choisi est bon mais j'avais besoin de plus d'informations. Manque de vocabulaire, trop de répétitions de mots et difficultés avec les temps des verbes. Difficulté à maintenir une posture normale.

Je n'ai pas respecté les temps accordés, mais je pense que le film que j'ai choisi est très complexe, et j'ai besoin de temps. Je ne parle pas bien, j'ai besoin de pratiquer la prononciation. J'étais très nerveuse mais, après, j'ai commencé à m'améliorer.

J'étais un peu timide, mais pendant la présentation, je me suis améliorée. J'ai oublié quelques mots, mais je pense que dans l'ensemble j'ai fait un bon travail 😊.

La présentation a été bien structurée, mais elle n'a pas été totalement adaptée au temps disponible. À cause de la pression du temps, je me suis déconcentrée un peu et je n'ai pas parlé clairement et calmement comme je le voulais. (...) je pense que le fait que je n'ai pas réussi à faire l'exposé dans le temps que j'avais prévu et préparé m'a fait faire quelques erreurs.

Je n'ai pas toujours utilisé correctement la grammaire, le vocabulaire, l'intonation et la prononciation des phrases et mots.

La caméra de mon nouvel ordinateur portable est très mal placée, sur le clavier, ce qui fait que je ne peux pas regarder les gens et le PowerPoint au même temps.

La posture et la voix: j'étais un peu timide et nerveuse. Je n'ai pas regardé le public.

Porém, enquanto docente, senti-me extremamente satisfeita com os resultados obtidos, pois enquadraram-



se perfeitamente nos objetivos estipulados pelo Conselho da no QECR (Conselho da Europa, 2001) para o nível pretendido (A2), no qual se espera que o estudante seja “capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.”, e no qual se aceita que o estudante “tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras” (Conselho da Europa, 2001, p. 158).

À semelhança da atividade anterior, o Quadro 23 apresenta, em cada um dos critérios e nos três níveis de avaliação considerados, o total de autoavaliações (a azul) e de avaliações da docente (a verde) para a atividade de apresentação de uma ONG francófona, realizada pelas 8 estudantes da UC de LCFIII. Também aqui surgiram registos de alguns dos problemas sentidos, por exemplo:

J'ai parlé un peu longtemps, mais je pense que c'était raisonnable pour le contenu de ma présentation. J'ai fait beaucoup de fautes de grammaire, mais j'essaye aussi de les corriger en parlant. En plus de cela, j'avais remarqué ma prononciation incorrecte à quelques fois.

Je pense que j'ai fait une présentation claire, que j'ai sensibilisé mes collègues, et que je les ai fait voir que la torture est toujours un grand problème. Mais je n'ai pas respecté le temps accordé. Je me suis perdue beaucoup de fois, et parfois j'ai oublié mots que je voulais dire. Ma prononciation est presque terrible.

Je n'ai pas respecté le temps accordé, mais non plus que 2 minutes. Je crois que parfois j'ai parlé très vite et je pense que parfois je n'ai été claire, principalement pour les personnes qui ont assisté et connaissaient rien de l'association. J'ai eu quelques failles de grammaires et d'intonation et prononciation. Toutefois, il est visible, fréquemment, l'effort pour corriger la prononciation erronée.

Mon vocabulaire est un peu répétitif et je n'utilise pas les temps verbaux correctement.

En voyant l'enregistrement de ma présentation je reconnais que je parle très lent et sur un ton monotone. J'ai tenté de souligner mon discours mais c'est encore un point à améliorer. Je n'ai été pas aussi plus dynamique sur l'expression corporal, malgré sur zoom.

Je pense que j'étais ouvert à la communication, mais après avoir regardé l'enregistrement, je me suis rendue compte que j'avais totalement oublié de vérifier si la caméra était bien positionnée et cela a un impact sur ma performance car le public ne pouvait pas voir bien mon expression faciale et mes gestes.

O Quadro abaixo mostra que as autoavaliações feitas pelas estudantes e as avaliações realizadas por mim estão muito próximas, embora se continue a verificar que as estudantes são bastante exigentes consigo mesmas. Na verdade, as suas prestações enquadram-se nos objetivos estipulados pelo Conselho da Europa no QECRL (2001) para o nível esperado (B1)<sup>19</sup>, no qual se prevê que adquiram “um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais”, assim como “vocabulário suficiente para se exprimir com algumas

---

<sup>19</sup> É de notar que o Nível III do CL da FLUC não corresponde ao B1 completo, mas sim ao B1.1.

hesitações e circunlocações sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades”, embora as limitações lexicais possam provocar “repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação” (Conselho da Europa, 2001, p. 158). É ainda de referir que se notou uma grande evolução nas três estudantes que fizeram parte da experiência desde o seu início (E2, E10 e E12) e que elas próprias reconheceram.

**Quadro 23. Avaliação e autoavaliação das apresentações das ONG Francófonas – Nível III**

	<b>Insuffisant</b>	<b>Suffisant</b>	<b>Bien</b>
<b>1. Contenu de la présentation</b>			
Respect du temps accordé	-	5/5	3/3
Contenu adapté au temps accordé	-	5/6	3/2
Introduction et justification claires du sujet	-	2	6/8
Développement clair du sujet	-	2/1	6/7
Conclusion claire du sujet	-	1	7/8
<b>2. Correction</b>			
Grammaire (respecter les règles grammaticales de base)	-	6/4	2/4
Vocabulaire (utiliser un répertoire de mots approprié au sujet )	-	4/1	4/7
Intonation et prononciation (correcte et expressive)	1	5/2	2/6
<b>3. Communication non-verbale</b>			
Posture (posture du corps ouverte à la communication)	-	2/4	6/4
Regard (regarder le public)	-	5/3	3/5
Voix (parler assez fort et clairement)	-	2	6/8
Gestes (les gestes accompagnent la communication)	-	4/6	4/2
<b>4. Power Point</b>			
Structuré	-	-	8/8
Lisible	-	-	8/8
Attractif	-	-	8/8

### **Trabalhos extra-aula (opcionais)**

Os trabalhos extra-aula em autonomia eram opcionais e foram realizados por 5 das 8 estudantes que frequentaram a UC em que decorreu esta atividade, num total de 8 trabalhos. As estudantes que os realizaram mencionam na entrevista que conseguiram desenvolver as suas competências linguístico-comunicativas e sublinham a motivação decorrente de abordarem temas de interesse pessoal e da partilha de conhecimentos com os colegas.

A aluna E17 fez quatro trabalhos suplementares. Escreveu um texto sobre as alergias alimentares, pois sendo algo que a afeta em particular queria escrever algo sobre o qual tinha algum conhecimento. Fez

ainda duas apresentações PowerPoint, uma sobre os partidos políticos portugueses<sup>20</sup> para explicar a ideologia de cada um aos colegas e outro sobre a região de Penacova, local onde vive. Por fim, realizou ainda um diário de Natal no qual relatou o que fez e falou da importância que esta época tem para si.

Em relação a estes trabalhos, a aprendente mencionou seguinte:

E17: [...] tentei focar-me em coisas que estão assim, coisas, assuntos sobre os quais eu tenho algum conhecimento: as alergias, os partidos. E depois só o facto de poder apresentá-las à turma, no início estava um bocadinho reticente porque o meu francês não estava bem desenvolvido, mas depois sentir que estava a ensinar a alguém sobre um assunto que domino particularmente... foi, foi ótimo porque acabei por desenvolver as minhas capacidades, tanto da oralidade como da escrita, mas também porque ensinar alguém, eu acho que isso foi muito bom. [...] sinto que pude desenvolver as minhas capacidades de escrita, por causa da composição e também ia vendo com a correção da professora aquilo que estava mal, aquilo que eu devia melhorar numa próxima produção escrita... e relativamente à oralidade, foi perceber que tinha que começar a ver coisas em francês para, para tentar soltar mais a minha, a minha voz, não ficar ali tão presa e constrangida.

A aluna E16 decidiu realizar um PowerPoint sobre o Modernismo, mas contrariamente à colega E17 não o quis apresentar à turma. No entanto, menciona que teve muito prazer em realizar este trabalho, pois é algo que faz parte dos seus interesses:

E16: [...] foi matéria que eu dei nas aulas de história, lá está, na parte da arte e que me interessou, e como também era um bocado associado a França, a Paris, o movimento nasceu lá, eu achei que poderia fazer sobre isso. [...] gostei de fazer um trabalho sobre uma coisa que me interessa e que... e poder mostrar também uma coisa que... que eu gosto.

A aluna E14 desenvolveu dois trabalhos, um texto de opinião sobre o filme *Le Scaphandre et le Papillon*<sup>21</sup> e um vídeo na plataforma TikTok sobre as diferenças entre França e Portugal relativamente às tradições de Natal. A estudante diz que ao realizar estas atividades sentiu que houve uma evolução no seu desempenho:

E14: [...] falando daquilo que eu fiz, o do Natal foi motivador porque foi engraçado ir pesquisar as diferenças, e as comidas e as tradições de França. Pronto, ficar a saber isso. E o texto foi um pouco diferente porque, mas também motivador, por outro aspeto porque eu acabei por... enquanto só durante a escrita do, do texto, acabei por sentir já alguma evolução, porque também era uma coisa em que eu tinha um bocadinho de dificuldade, na parte da, da expressão escrita ou, pronto, de composição, de escrever textos assim um bocadinho mais longos. E pronto, a dada altura, mais para o fim do texto, quando já estava a rever já me apercebia de erros sozinha, ou já não precisava de ir ver uma palavra que antes tinha ido ver, e também foi motivador nesse sentido, porque percebi que estava a fazer diferença, o facto de ter feito o trabalho.

---

<sup>20</sup> Este trabalho foi sugerido à E17 numa aula em que se estava a falar (em francês) do estado do nosso governo e do facto de haver eleições em janeiro de 2022. Sendo a E17 aluna de mestrado em Estudos Europeus e gostando muito de política, a estudante aceitou o desafio de desenvolver um trabalho em que explicasse a ideologia de cada um dos partidos portugueses, de modo a ajudar a turma a ter uma maior consciência política e poder votar de um modo mais esclarecido. Este trabalho foi apresentado à turma e levou a um debate em língua francesa.

<sup>21</sup> Para cada aula autodirigida – *Sur le Chemin de l'Autonomie* – eram fornecidos diversos materiais, como livros de autores francófonos, jogos, dicionários e DVD, entre outros. Numa das aulas, a aluna pediu para levar para casa o filme *Le Scaphandre et le Papillon*, realizado por Julian Schnabel (2007); filme sobre o qual viria a fazer um trabalho extra.

Acrescenta ainda, em relação ao vídeo que desenvolveu, que primeiro fez uma pesquisa sobre a informação que queria partilhar e que depois fez um guião para dar um fio condutor ao seu trabalho, tal como aconteceu nos trabalhos de apresentação oral realizados:

E14: [...] primeiro tive de fazer a pesquisa da informação, depois fazer uma espécie de guião, procurar as imagens e, à, também à medida que ia fazendo, ia juntando as coisas, também ia ficando mais giro e ia gostando mais, e... e que, também era um bocado a materialização da ideia que tinha tido e que ficou como eu tinha pensado.

A E15 também decidiu fazer um vídeo para apresentar, passo a passo, a receita dos “Sonhos” que costuma fazer com a mãe, mas com calda de chocolate (tradição familiar):

E15: Eu abracei fazendo então um vídeo, lembrei-me que poderia ser interessante quando estava a fazer esses tais bolos de Natal partilhá-lo e explicar como é que fiz, em francês, e acho que foi muito engraçado, gostei muito de o desenvolver e também foi uma forma interessante de aprender algo mais francês, relacionado com essas palavras que normalmente não... não se aprende tão facilmente, não é? O vocabulário de culinária...

A aprendente diz que desenvolveu a atividade em conjunto com a mãe, pois já é uma tradição de família: “o vídeo foi feito em conjunto também com a minha mãe, porque normalmente estes doces fazemos sempre em conjunto” (E15). Diz ainda que acabou por partilhar o vídeo com os amigos mais próximos, que lhe disseram não só que gostaram, como apreciaram o francês dela:

E15: [...] foi engraçado porque até consegui editar o vídeo mais ou menos bem, portanto até gostaram do resultado, e por falar também em francês também acham que o meu francês é muito querido quando falo, então foi bem engraçado.

Acrescenta ainda que o que aprendeu de mais significativo com esta atividade foi ao nível do vocabulário específico da culinária:

E15: [...] esses termos em francês que não fazia a mínima ideia como é que se diziam... e que se calhar serão interessantes, por exemplo, para quem for viver efetivamente em França, e estiver à procura de um ingrediente em específico e pronto, é sempre interessante aprender esse tipo de vocabulário.

Os vídeos produzidos foram partilhados numa das aulas autodirigidas, e nas notas de campo refiro que fiquei agradavelmente surpreendida com a criatividade dos trabalhos, assim como com o desempenho das estudantes, que tiveram de passar por várias etapas até chegar ao produto final desejado, o que significa que adquiriram processos de autogestão da aprendizagem em atividades da sua iniciativa.

## ***Sur le Chemin de l'Autonomie* – aprendizagem autodirigida**

Quanto às aulas de aprendizagem autodirigida – *Sur le Chemin de l'Autonomie* – num total de 7, as estudantes preenchem um roteiro onde iam registrando as suas escolhas relativamente às atividades que realizaram, ao modo de trabalho adotado e aos materiais de apoio usados.

O Quadro 24 apresenta as escolhas registadas pelas 8 estudantes que preencheram o roteiro. Os totais apresentados indicam o número de vezes que cada um dos itens do roteiro foi assinalado, percebendo-se desde logo a diversidade de atividades e recursos utilizados nestas sessões, nas quais foi possível que cada estudante trabalhasse em função dos seus interesses e ao seu próprio ritmo, individualmente, em pares ou em grupos, favorecendo-se dessa forma uma aprendizagem personalizada. Nas 7 sessões, observa-se um total de 264 atividades realizadas pelas 8 estudantes que as frequentaram, o que sinaliza um volume de trabalho de aprendizagem muito considerável.

**Quadro 24. Aprendizagem autodirigida – Escolhas das estudantes**

<b>Elementos do roteiro</b>		<b>Total</b>
<b>Atividades</b>	Exercícios de pronúncia, entoação, expressividade	1
	Exercícios de gramática	23
	Exercícios de vocabulário	6
	Visualização (filmes, documentários, séries...)	2
	Audição de texto (podcast, diálogo, canção; rádio...)	2
	Diálogo, debate	19
	Leitura (artigo, conto, poema...)	4
	Produção escrita (diálogo, história, poema, carta, e-mail...)	7
	Pesquisas (em livros, na internet)	12
	Outras (ex., exercícios de fonética)	8
<b>Modo de trabalho</b>	Individual	34
	A pares	14
	Em grupo	19
<b>Material</b>	Manual/caderno de exercícios adotados	5
	Outro manual/caderno de exercícios	2
	Gramática adotada	13
	Outra gramática	13
	Dicionário (em papel, online)	16
	Caderno pessoal / notas pessoais	19
	Livro, revista (de temas gerais), revista (especializada), jornais)	1
	Vídeo, podcast, blog	4
	DVD / CD-Rom	0
	Site internet para realização de atividades de francês online	18
	Site internet para pesquisas online	16
	Outros (sem especificação em concreto)	6

Como se pode observar, relativamente às atividades, as estudantes deram prioridade a exercícios gramaticais (23 ocorrências); em segundo lugar percebemos que o debate/diálogo entre pares também foi muito privilegiado (19 ocorrências) e, em terceiro lugar, a pesquisa de temas diversos (12 ocorrências). As pesquisas foram, na sua grande maioria, online, para realização de exercícios gramaticais ou para avançar na preparação da apresentação oral sobre a ONG francófona, como refere a E15 nos registros do roteiro: “J’ai étudié la grammaire pour le test: révision générale et exercices suggérés. J’ai étudié la structure d’un texte, ses connecteurs [...] J’ai aussi travaillé sur le projet de l’ONG”. No que diz respeito a outras atividades, e começando pela leitura, uma estudante decidiu ler algumas páginas do livro *L’élégance du hérisson*, de Muriel Barbery<sup>22</sup>, que levei para aula e que ela decidiu requisitar para ler um pouco em aula e continuar em casa. Os motivos da estudante prenderam-se com o facto de considerar que a leitura a ajudaria na escrita, como refere no seu registo em francês:

J’ai décidé de le lire car j’ai l’impression d’avoir des difficultés à visualiser l’écriture des mots et leur orthographe lorsque je veux rédiger des textes. J’ai l’intention de continuer à lire en dehors des cours pour améliorer cet aspect, bien que ce cours m’ait aidé. (E14)

A E10 também fez uma atividade de leitura e menciona, como fator decisivo para a sua escolha, o facto de ter de ler muitos textos em francês no seu dia a dia académico:

Beaucoup de matériels dont j’ai besoin pour étudier sont écrits en français, donc quand j’étudie, j’apprends le français aussi. J’ai lu un peu de la Convention européenne des droits de l’homme, par exemple (parce que l’original est seulement en français ou anglais, et comme je n’aime pas les traductions, et que j’avais besoin de pratiquer mon français, j’ai lu en français). (E10)

Uma outra estudante apontou os mesmos motivos que a E10, o que a levou a optar por ler artigos relacionados com o mestrado que estava a frequentar:

Aujourd’hui, j’ai fait quelque chose de différent. J’ai combiné le français avec une matière de maîtrise et j’ai lu deux articles en français liés au sujet du travail que je développe dans cette matière. Et mon retour est plutôt positif car j’ai le sentiment d’avoir fait bon usage de ce temps, en me dédiant à deux choses essentielles pour moi. En outre, la lecture d’articles en français m’aide à acquérir du vocabulaire scientifique et académique, ce qui est mon principal objectif. [...] il est de plus en plus facile pour moi de comprendre ce que je lis, car je comprends beaucoup de vocabulaire. Ainsi, je crois que je suis en train d’évoluer. (E17)

As estudantes que escolheram a produção escrita mencionam que usaram o dicionário, sobretudo online (por ser de acesso mais rápido), para as palavras de que já não se recordavam, como indica a E15: “J’ai écrit un texte et j’ai eu du mal à me souvenir de quelques mots. Le dictionnaire m’a aidé. [...] et j’ai fait

---

<sup>22</sup> Barbery, M. (2015). *L’élégance du hérisson*. Gallimard, Folio, n° 4939.

la révision de la dernière production écrite<sup>23</sup>”.

A E10 indica a importância de ver filmes em francês: “J’ai regardé un film qui s’appelle «Pourris gâtés» [realizado por Nicolas Cuche, 2021]. Je pense qu’il est très important de regarder des films, parce qu’on apprend beaucoup. On apprend le vocabulaire, «l’argot», l’accent. Et on peut apprendre pendant qu’on se détend”. Para reforço de vocabulário, a mesma estudante, a E10, indica que viu ainda alguns canais no YouTube:

J’ai regardé des chaînes d’YouTube sur le maquillage et sur le shopping. J’ai besoin d’apprendre le vocabulaire des vêtements et des parties du corps, donc j’ai regardé ça, parce que je pense que c’est plus facile d’apprendre quand on écoute. J’ai regardé sans sous-titres et j’ai été très contente parce que j’ai presque tout compris. (E10)

Sobre as atividades de audição, a E10 escreve o seguinte: “Nous avons écouté *Mon précieux*, de Soprano<sup>24</sup> [en groupe] et après j’ai fait les exercices”<sup>25</sup>. Mas diz ter sentido dificuldades, nomeadamente, “comprendre ce que je devais faire parce je suis arrivée un peu en retard au cours”. Porém, já sabia quais as estratégias que iria usar futuramente: “pratiquer l’audition de vidéos, écouter et pratiquer le français”.

A E12 também refere que escolheu fazer alguns exercícios online para melhorar a sua compreensão oral. Deu primazia a um exercício pouco selecionado pelos estudantes, nomeadamente, o ditado: “J’ai fait les exercices de phonétique pour apprendre à prononcer les mots correctement. J’ai dédié la plupart du temps faire les dictées audios. Avec cette activité j’ai travaillé aussi le vocabulaire et mon oralité, étant donné qu’après je lis les textes [des dictées]”. Acrescenta que as suas dificuldades se prendiam com a escrita e a fonética: “Mes difficultés sont été écrire les mots correctement et savoir quelque mot correspond à chaque son. Je pense que je dois travailler plus cette partie”.

Quanto ao modo de trabalho, verifica-se que a maioria das estudantes preferiu trabalhar individualmente (34 ocorrências) e que o trabalho em grupo ocorreu com mais frequência (19 vezes) do que o trabalho a pares (14 vezes). No trabalho em grupo, as estudantes aproveitaram, sobretudo, para realizar exercícios gramaticais, mas também para trabalhar a oralidade. A este propósito, a E16 escreve: “J’ai travaillé l’oralité avec mes collègues, nous avons parlé de cours en ligne, notre vie d’étudiantes et d’autres sujets connexes et je pense que c’était très productif parce que nous nous corrigeons et nous nous aidions les unes les autres”. A E10 refere também a importância do grupo para praticar a língua-alvo: “J’ai parlé avec mes copines, et ça a été très bon, parce qu’il est très important de pratiquer la langue. On s’aide et

---

<sup>23</sup> É de referir que sempre que as estudantes realizavam algum tipo de produção escrita, fazia posteriormente a sua correção e enviava-lhes os textos com algumas observações.

<sup>24</sup> Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=OVmfGb8XKSg> (acedido em 09.10.2023).

<sup>25</sup> Na drive estava disponibilizada uma atividade interativa sobre a canção *Mon précieux*, de Soprano.

c'est très productif". O facto de as estudantes trabalharem de forma autodirigida não significa que eu não as tivesse apoiado quando necessário. A E12 diz que um dos aspetos mais importante para ela, nestas aulas autodirigidas, foi a possibilidade de um apoio individualizado: "La présence de l'enseignant a été important pour m'aider à éclaircir mes doutes. Je pense que c'est un des meilleurs profits d'avoir les cours autodirigés".

Na entrevista, as estudantes mencionam que a aprendizagem autodirigida foi significativa para o desenvolvimento das suas competências, para sentirem mais segurança no uso da língua e confiança na aprendizagem:

E14: Foi, foi mesmo o facto de trabalhar em autonomia, porque também nos ajudou com os trabalhos de casa, e também com a preparação dos testes, conseguirmos, lá está, ter uma dificuldade e superá-la sozinhos ou com apoio, mas estávamos mais preparados nesse sentido.

E12: Pode parecer um bocadinho se calhar contrassenso, mas de alguma maneira também conhecer-me melhor e perceber o que é que... em que é que falho mais, ou em que é que eu falho menos, ou seja, acabava muitas vezes por tender sempre para a mesma coisa, para o mesmo tipo de competências, mas ao mesmo tempo também conseguia ter alguma clareza para perceber que, se calhar, também devia estar a trabalhar aquilo porque também estou também estou muito fraca nesta parte aqui, por exemplo.

E15: [...] eu senti realmente que o meu nível de francês evoluiu bastante, e especialmente pelas aulas serem tão dinâmicas e exigirem tanto de nós no sentido de participar. Portanto, é uma aula na qual eu sinto que não sou um aluno passivo, faço mesmo parte do decorrer, e, portanto, acho que o meu nível de francês por causa disso evoluiu bastante.

E2: Eu vou ser sincera, aprendi a ser mais segura a falar e a escrever.

E18: Uma coisa que pode não ser importante, mas eu acho que é bastante importante é que eu aprendi que estamos todos no mesmo barco, tirando assim uma ou outra que nota-se que tem mais à vontade, mas ajudou também para perceber, ao forçar a conversa, ajudou para perceber que todos temos as inseguranças que nós achamos que mais ninguém tem. Então ajudou para também, para colocar mais à vontade, ou seja, se calhar já não tenho tanto medo de falar porque já se sabe que a outra pessoa está ao mesmo nível. Não vai ser julgada ou assim. Acho que é, isso para mim é o ponto mais importante é que realmente apercebemo-nos que estamos todo no mesmo nível.

Houve ainda aprendentes que mencionaram que estas aulas fizeram com que refletissem mais acerca das suas dificuldades de forma a colmatá-las, através de atividades apelavam à sua individualidade e liberdade de gestão da aprendizagem:

E10: Refletir acerca daquilo que eu tenho dificuldade, e focar-me nisso para essas aulas. Aprender a desenrascar-me sozinha, digamos assim, hum... conseguir fazer as coisas e metê-las na cabeça sem estar sempre com uma muletazinha atrás, porque aí acabo por aprender realmente. E foi isso.

E17: [...] eu já tive outra experiência com aulas autodirigés, nomeadamente no seminário, então também posso fazer este balanço. Eu acho que em língua faz todo o sentido existir aulas autodirigées, em seminário também, não é? Mas aí já é um bocadinho mais complicado porque o nosso trabalho tem de ser feito todo por nós, e por mais que o professor esteja ali, não é a mesma coisa. Mas aqui, em línguas, que é uma coisa muito mais prática, acho



que faz todo o sentido, também porque motiva os alunos e incentiva-os a fazer coisas que eles querem fazer, matérias sobre as quais eles querem debruçar. E é isso.

Relativamente aos momentos iniciais de 15 minutos de conversação em grupos ao longo destas sessões, foram usados os seguintes incentivos:

- ✓ O filme *Un triomphe*<sup>26</sup>, de Emmanuel Courcol (2020).
- ✓ A pergunta *Pensez-vous que dans notre société les jeunes de 18 ans sont libres de prendre leurs propres décisions?*
- ✓ O tema *Avantages et inconvénients des cours en ligne, après leur mise en pratique à marche forcée*.
- ✓ A pergunta *L'adaptation de livres au cinéma – pour ou contre ?*
- ✓ O filme *Pourris gâtés*<sup>27</sup>, de Nicolas Cuche (2021), para discussão de dois aspetos: 1. La rééducation de 3 jeunes adultes; 2. La valeur du travail.
- ✓ A série francesa *Christmas Flow*<sup>28</sup>, de Henri Debeurme (2021), para discussão do seguintes aspetos: 1. Journaliste féministe et engagée; 2. Rappeur accusé d'avoir tenu des propos misogynes dans l'une de ses chansons; 3. Esprit de Noël; 4. Comment sont abordés ces trois thèmes dans la série et quelle est votre opinion sur ces thématiques?
- ✓ A pergunta *Les élections au Portugal fin janvier 2022: sur qui voter et pourquoi ?*

Estes momentos de interação foram valorizados pelas estudantes, pela possibilidade de praticarem a oralidade de forma sistemática e sem interferir no plano de trabalho de cada um:

E12: [...] a própria estrutura da, da sessão em si, também acho que era bom o facto de nós termos aquela conversa inicial, também ajudava porque acabávamos sempre por trabalhar a parte da expressão oral e, e depois dava para complementar com outra coisa, podia depois ir trabalhar gramática ou o que fosse, embora eu sei que, pronto, era sempre difícil, nós tendíamos sempre a falar português, mas acho que é uma boa forma de nos obrigar a fazer isso, porque senão eu acho que teria trabalhado muito menos essa parte. Não sei se teria ido, tanto que nunca fui não é, se calhar para isso. E depois era sempre mais difícil porque estávamos sempre dependentes de um colega, e depois podíamos não querer incomodar, não saber se alguém tinha pensado trabalhar isso, e então também não vou incomodar. A pessoa tem o plano de trabalho dela, então acho que isso é, é muito positivo sim, porque, e acabamos por fazer duas coisas diferentes e, e pronto, está essa parte do, do grupo que também ajuda e obrigatoriamente também nos obriga, peço desculpa pela redundância, mas a esforçar-nos, não é, para conseguirmos chegar ao outro e fazer a tarefa com outro, principalmente se a outra pessoa também estiver atenta a falar, e eu mais até para o final dei por mim a... por exemplo as outras pessoas a dizer “é assim que se diz” ou “não me lembro como é que se diz isso” e eu tentava ajudar, e vice versa, eu acho que isso correu muito bem. [...]

Na entrevista, algumas estudantes referiram que gostariam que se desse mais tempo à parte inicial de conversação nas aulas de aprendizagem autodirigida, pois acharam que 15 minutos não eram suficientes, o que revela a importância conferida a estes momentos:

E15: [...] provavelmente dar mais tempo na conversação, até porque nós realmente ultrapassávamos sempre quinze

---

<sup>26</sup> Foi visualizado o trailer em turma: [https://www.youtube.com/watch?v=23phxi\\_FYF4](https://www.youtube.com/watch?v=23phxi_FYF4) (acedido em 09.10.2023).

<sup>27</sup> Foi visualizado o trailer em turma: <https://www.youtube.com/watch?v=xCnVO4WkRwg> (acedido em 09.10.2023).

<sup>28</sup> Foi visualizado o trailer em turma: <https://www.youtube.com/watch?v=OlzdkZ3aVUK> (acedido em 09.10.2023).

minutos e, portanto, se calhar fazer mais um balanço entre a parte de conversação e o estudo efetivamente autónomo, mas assim mais nenhuma ideia não me lembro, acho que correu bastante bem.

A promoção de uma pedagogia para a autonomia revela-se imprescindível para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, e os dados apresentados nesta secção documentam isso mesmo, ilustrando o tipo de estratégias que foram sendo mobilizadas pelos estudantes ao longo das atividades realizadas. Tanto nas atividades programadas dos Níveis II e III onde os estudantes tinham por apoio um roteiro de autorregulação, como nas aulas autodirigidas, onde tinham de fazer o registo das atividades que iam fazendo, acabaram por criar espaços de gestão individual e colaborativa da aprendizagem com a finalidade de desenvolver essas competências. Já os trabalhos extra-aula em autonomia, não obrigatórios, mostraram ser atividades onde as estudantes sentiram uma extrema liberdade para falarem dos seus interesses. Apesar de esta atividade não exigir um roteiro, as estudantes sentiram, mesmo assim, a necessidade de planificar alguns trabalhos através de um guião por elas construído, o que revela a transformação das suas práticas de aprendizagem. Todas as atividades foram consideradas motivadoras e favorecedoras da autonomia, aspetos estes que são aprofundados na secção seguinte.

#### **4.4. Desenvolvimento da motivação e da autonomia**

Esta secção incide no impacto da experiência na promoção da motivação e da autonomia dos estudantes, com base em testemunhos das entrevistas. Embora muitos dos testemunhos anteriores atestem estes dois aspetos, aqui incide-se nas respostas dadas a duas perguntas da entrevista nas quais se perguntava aos estudantes se as atividades tinham sido motivadoras e se sentiram que contribuíram para a sua autonomia. Segue-se uma apresentação dos principais aspetos referidos: a autenticidade das tarefas e a liberdade de escolha; a organização das atividades por etapas; os processos individuais e colaborativos de correção e avaliação de desempenhos; e a aprendizagem autodirigida.

##### ***Autenticidade das tarefas e liberdade de escolha***

Um dos fatores principais de motivação referidos pelos estudantes é a autenticidade das tarefas de aprendizagem, assim como a liberdade de escolha que sentiram na sua realização:

E7: J'ai apprécié de connaître et de participer à ce projet [atividade de escrita de uma carta] qui, sans le cours de français, ne serait pas possible. C'était important de produire cette lettre non seulement pour des questions

grammaticales et pédagogiques, mais aussi pour la partie émotionnelle. Je pense que l'autonomie et la liberté qui nous ont été données dans cette activité sont très importantes pour le cours.

E11: [...] a ideia de ser uma coisa [atividade de escrita de uma carta] que extrapola a relação professor/aluno também é motivadora, uma terceira pessoa ia ler o que eu escrevi, uma terceira pessoa ia receber a mensagem que quero passar, o que é que eu quero passar para aquela pessoa? Então achei que nesse ponto a atividade foi muito motivadora, pelo menos para mim. A ideia de saber que alguém depois ia ler aquilo e que aquilo poderia alegrar o dia de outra pessoa... Sabe eu achei que foi bem bacana!

E12: [...] Eu acho que, logo do início o facto de partir da visualização de um filme [na atividade de sobre o cinema francês], a nível de motivação parte em vantagem relativamente a outras atividades porque não vamos fazer uma pesquisa sobre um tema. Nós primeiro vamos ver um filme, pronto, é uma coisa que fazemos por lazer, e é a partir daí... é um filme que nós escolhemos e com um tema que escolhemos. Portanto, à partida é alguma coisa que significa para nós, portanto nós já partimos mais motivados para isso, é alguma coisa que nós queremos conhecer.

E2: [...]o facto de nós podermos escolher dentro da atividade [de apresentação oral] uma coisa nossa, pessoal também nos motiva a procurar e a fazer uma pesquisa sobre o tema porque nós vamos estar a passar o tema e o que nós queremos aos colegas.

E17: [...] pessoalmente, adorei fazer estes trabalhos [extra-aula] assim de uma forma mais livre, sem me dizerem assim "ai tens de fazer sobre este tema", não, eu pude escolher, eu pude focar-me naquilo que eu gostava de falar, e acho que só por isso ia muito mais motivada para as aulas, fazia com muito mais carinho os trabalhos, genuinamente. Sem dúvida.

E11: [...] Ai quando você vem para um exercício desses [atividade de revisões gramaticais] e que você tem que escolher quais os pontos que você tem mais dificuldade e você tem efetivamente essa autonomia para deliberar o que você vai fazer, você identifica que as pessoas têm as mesmas dúvidas que você!

Uma das estudantes que realizou os trabalhos extra-aula diz que a possibilidade de poder trabalhar de forma completamente livre e de poder falar sobre temas que realmente são do seu interesse, é algo de muito motivador:

E17: [...] a professora deve continuar a investir nisto com outras turmas, porque acho que vale muito a pena. Eu, pessoalmente, adorei fazer estes trabalhos assim de uma forma mais livre, sem me dizerem assim "ai tens de fazer sobre este tema", não, eu pude escolher, eu pude focar-me naquilo que eu gostava de falar, e acho que só por isso ia muito mais motivada para as aulas, fazia com muito mais carinho os trabalhos, genuinamente. Sem dúvida.

### ***Organização das atividades por etapas***

O facto de as atividades terem sido realizadas por etapas com o apoio dos guiões e roteiros de autorregulação foi também motor de autonomia:

E12: [...] obriga-nos aqui a trabalhar uma série de coisas e acho que nisso é bom e a autonomia para nós também percebermos que, pronto para nos obrigar a trabalhar e a organizar e a perceber e a refletir sobre o que nós fizemos, é o que eu acho que é isso que essencialmente que foi comum as essas três atividades e que é isso que difere e que de alguma maneira também contribui para o sucesso da atividade porque nós estamos ali a pensar sobre o que nós fizemos e que é uma coisa se calhar nem sempre acontece, como a E10 disse, recebemos a correção, até podemos olhar mas pronto, não estamos realmente a pensar sobre isso.

A existência de orientações para as fases de preparação das apresentações orais foi especialmente apreciada para o desenvolvimento autônomo de competências de produção oral, envolvendo trabalho individual e colaborativo. Vejamos o seguinte testemunho, de uma estudante que inicialmente não apreciava o trabalho colaborativo tal como o havia experienciado anteriormente:

E10: Gostei e acho sinceramente que todo este curso tem vindo a desmistificar a minha ideia de trabalho em grupo [...], a gostar mais de trabalhar em grupo. Lá está, gostei de trabalhar com a E2, como gostei no resto das coisas todas. Acho que como turma mesmo se eu tivesse feito com outra pessoa, acho que seria similar no sentido de não estar só a dizer “fizeste tudo bem, fizeste tudo bem”. Não, dizer: “olha esse verbo eu acho que tu não estás a conjugar bem e não sei o quê”. E depois, eu nas apresentações orais tenho sempre um problema que é, eu gosto de apresentá-las, eu só treino duas vezes, mais nada... E nessas duas vezes que treino eu gosto de treinar para alguém, só que é assim, o meu namorado não fala francês... Então no fundo não está a perceber se eu estou a errar ou não. E verdade seja dita, eu acho que ele está a olhar para mim, mas não está ouvir nada... E aqui eu tive uma pessoa que sabe francês, que realmente me está a ouvir e que me está ajudar a corrigir os meus erros, a dizer vais bem vais mal, pronto. Quanto à preparação do texto, eu sempre que faço uma apresentação oral preparo um texto... Qual foi a grande diferença aqui? É que quando o texto me foi mandado de volta e eu tive de corrigir fez-me refletir acerca dele, ou seja, eu interiorizei-o implicitamente eu não sabia que eu estava a interiorizar. Eu lembro-me de estar a apresentar para a E2 e ela a dizer: “tu estás a dizer tudo o que é que está, estás a ler?” E eu tipo: “não, não estou a ler!”. Já tinha interiorizado sem saber. Então eu notei que, enquanto com outras apresentações, se calhar me custou um bocadinho mais na parte da apresentação em si, nas brancas, e eu aqui já tinha o texto na cabeça mesmo sem saber que o tinha. E pronto acho que essa parte foi diferente, e que correu muito bem.

Um outro fator que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia foi o facto de haver duas atividades que seguiam as mesmas orientações – as apresentações orais –, o que deu uma maior confiança às estudantes de uma atividade para outra:

E2: Eu ia mais confiante na apresentação, e sabia que, se me perdesse, eu, eu já estava mais segura em falar do que por exemplo no nível anterior. Eu sabia que se me esquecesse, que eu conseguia dar a volta à situação quando eu estivesse a apresentar.

E12: A questão de perceber o que é que tenho de melhorar mais algumas coisas, de ter noção de que esta parte não está bem, o tempo não está bem, o que é que posso fazer, eu acho que sim, que que que melhorou, sim, e que ajuda a desenvolver a autonomia. De obrigar a refletir e a tomar eu a iniciativa e não estar só à espera do *feedback* do colega. Porque lá está, como eu disse, quando eu ia para a apresentação da E18 eu sabia que não era de todo a versão final, mas eu já queria que fosse uma coisa muito próxima, por causa disso, então acho que sim.

E10: [...] já da outra vez também gostei bastante, e eu sou uma pessoa que odeia trabalhar a pares, e neste caso gosto porque... é um treino. Acho que todos quando temos uma apresentação oral gostamos de treinar com alguém, e não é fácil encontrar alguém que saiba francês para nos ouvir, e é logo meio caminho andado para termos um *feedback*. [...] e depois de termos também o *feedback* da colega, do género, é uma colega, não é uma professora. É alguém que está no mesmo patamar que nos vai ajudar, e depois o resto parte de nós, parte da nossa autonomia melhorar consoante aquilo que o colega está a dizer.

### ***Processos individuais e colaborativos de correção e avaliação de desempenhos***

Ao longo da experiência, os estudantes tiveram várias oportunidades de participar em processos de

correção e avaliação de desempenhos linguístico-comunicativos, de forma individual e colaborativa. Esses processos foram bastante valorizados para o desenvolvimento das suas competências linguístico-comunicativas e da sua autonomia.

Um aspeto presente nas entrevistas é a importância da autocorreção:

E12: [...] o facto de nós termos que fazer a nossa autocorreção, acho que contribui muito para a nossa autonomia, porque nos obriga a refletir sobre o que é que nós fizemos e porque é que aquilo pode estar mal e a tentar perceber e a ir buscar aquilo que nós aprendemos e tentar perceber o que é que se aplica aqui, qual foi o motivo? Eu lembrome de algum erro que possa ter cometido também para trás, e eu vejo se está aqui a acontecer a mesma coisa ou se é outra coisa! E de alguma maneira obriga-nos a estar a como é que eu hei de explicar? Mais na atividade e mais na matéria a aplicar, se calhar. Mais é aquilo que nós vamos aprendendo e vamos treinando, depois também aquela questão que aprendemos com erro. Acho que desta forma vai ser mais fácil nós futuramente nos lembrarmos que cometemos este erro e que não o voltemos a cometer.

E13: [...] realmente essa autocorreção deu-nos mais autonomia e, de resto, acho que foi realmente muito motivador e bastante interessante porque nunca até agora tinha feito algo do género e nenhum professor tinha tido esse tipo de ideias.

É também referida a importância da transparência dos critérios de avaliação para a compreensão e melhoria dos desempenhos:

E14: Porque, cá está, há vários aspetos que estavam na grelha e que contavam e nós já sabíamos quais é que eram. E pronto, e às vezes noutras avaliações nós não temos isso, e às vezes nem sabemos o que é que podemos fazer para melhorar, ou para ter boa nota, então sim, acho que isso foi muito importante.

E15: [...] tinha aquela parte dos comentários, e pude realmente perceber o que é que... o que é que se achou da minha apresentação, e isso sim, foi importante. [...] como já tinha referido nas aulas quais é que seriam os pontos a abordar, também foi uma orientação boa na realização do trabalho, portanto já sabíamos que tinha mesmo de ser dez minutos, que ia-se avaliar a postura, a pronúncia, mas também o desenvolvimento do PowerPoint em si, se era apelativo ou se não... Portanto [...] pelo facto de ter mencionado isso nas aulas, também ajudou sim.

A utilização de gravações das apresentações orais nos processos de auto/coavaliação, assim como o uso de critérios comuns à docente e aos estudantes para a avaliação das atividades de produção escrita e oral, foram aspetos igualmente valorizados:

E12: [...] depois a autoavaliação, o facto de estarmos a utilizar a mesma grelha da professora também nos faz, de alguma maneira, colocar de fora, um olhar externo. O estarmos a ver a gravação e estarmos a ver a grelha e estarmos a pensar como é que as outras pessoas avaliariam este parâmetro, ok eu tinha uma perceção depois de fazer a apresentação, mas depois vi o vídeo e eu acho que a avaliação naquele parâmetro já vai ser diferente, eu acho que as outras pessoas vão avaliar diferente daquela perceção que eu tinha inicialmente. Portanto, sim, obriga-nos aqui a trabalhar uma série de coisas e acho que nisso é bom e a autonomia para nós também é percebermos que, pronto para nos obrigar a trabalhar e a organizar e a perceber e a refletir sobre o que nós fizemos, é o que eu acho que é isso que essencialmente que foi comum as essas três atividades e que é isso que difere e que de alguma maneira também contribui para o sucesso da atividade porque nós estamos ali a pensar sobre o que nós fizemos e que é uma coisa se calhar nem sempre acontece...

E15: [...] É muito interessante, porque também pude voltar a ouvir, e corrigir coisas que [...] precisava de corrigir

[...]. Também foi interessante, por exemplo acabei por mostrar aos meus pais, também foi engraçado, sempre eles conseguirem ver esses momentos. E acho que vai ser importante se calhar para o futuro, até a nível de comparação, para perceber “aqui era eu no final do B1.1” e por exemplo, “esta sou eu aqui no final do B1.2”. Dá realmente para ver essa diferença.

O papel da revisão/correção entre pares na melhoria de desempenhos foi igualmente referido. O testemunho seguinte evidencia as relações de interdependência positiva geradas entre os estudantes:

E10: [...] Eu não gosto de trabalhar a pares num termo generalizado. Já quando era para fazer trabalho de grupo no secundário, no básico, no secundário, aquilo para mim era do género: vocês ficam aí os três quietos, eu faço o trabalho todos e vocês só têm de ensaiar aquilo que eu for dizer. Sempre fui assim pronto, não sei porquê [...]. De facto, aqui não aconteceu, foi tudo superequilibrado porque um vê o [trabalho do outro. Pronto, eu sou forçada a ver o do outro, entre aspas. O outro é forçado, entre aspas, a ver o meu e não há um sobrecarregado, é um trabalho de pares completamente diferente de um trabalho que estamos as duas a desenvolver uma atividade comum; cada uma está a trabalhar no seu projeto. Nesse ponto, sim, é muito mais proveitoso, digamos assim, do que todas as atividades de grupo normais que eu já tinha feito e se é para trabalhar em grupo, prefiro 1000 vezes que seja assim do que nos outros moldes.

De uma forma geral, a aprendizagem cooperativa foi uma dimensão bastante apreciada pelos estudantes, pelos seus benefícios académicos e sociais:

E5: [...] Mas neste caso [escrita da carta], eu acho que foi muito interessante porque a gente passou a ter uma dinâmica diferente, aí estar a trabalhar um pouco mais próximo do colega, trabalhar mais junto e não é normal logo o que a gente espera um curso de línguas; é mais professora vai, a gente escreve, a professora corrige professora [...] a gente arruma isso para um canto e acabou.

E5: [...] eu acho que [a atividade de revisões gramaticais] foi bastante legal. [...] exato, essa é a palavra, autonomia, e acho que foi assim das atividades mais motivadoras e mais... relaxadas porque a gente estava ali a trabalhar, daqui a pouco estava a falar numa outra coisa e colocava a matéria no meio e tal e então foi bastante legal, foi muito interessante [...].

E10: Vamos ser mais autônomos no sentido de: eu tenho uma dúvida, eu vou perguntar porque eu sei que o meu colega é porreiro e que não vai achar: "Olha aqui esta burra, não sabe nada..." tipo nós já somos uma unidade digamos assim, somos uma turma unida e todos temos autonomia para estar a fazer questões, interromper, perguntar, "mas eu não percebi" e se calhar se não fosse estes pequenos momentos que fomentam a confiança entre nós... Penso que ia ser tudo, se não um bocadinho...até muito diferente.

### ***Aprendizagem autodirigida***

Relativamente à aprendizagem autodirigida na atividade *Sur le Chemin de l'Autonomie*, é sublinhada a importância de tomar decisões e aprender a trabalhar em função de necessidades e pessoais, o que também é fator de motivação:

E14: Eu acho que foi motivadora sim... [...] por causa dessa questão de... de irmos podendo variar aquilo que fazíamos, e também de adaptar aquilo que cada um sentia ter mais dificuldades, ou precisava de trabalhar mais. E pronto, e também podendo variar, também o facto de irmos fazendo coisas diferentes também é motivador. [...].

Mesmo agora, mesmo para além do curso, se... lá está, para manter o contacto com a língua, e não ir perdendo, ficamos assim mais habituados a... a trabalhar sozinhos e a recorrer a... aquilo que precisarmos para, para superar as dificuldades. Por isso, sim, ajudou muito na autonomia.

E10: Refletir acerca daquilo que eu tenho dificuldade, e focar-me nisso para essas aulas. Aprender a desenrascar-me sozinha, digamos assim, hum... conseguir fazer as coisas e metê-las na cabeça sem estar sempre com uma muletazinha atrás, porque aí acabo por aprender realmente. E foi isso.

E12: [...] temos aquela aula para trabalharmos o que queremos, então também nos obriga a pensar o que é que,... o que é que nós precisamos, ou o que é que nós gostamos mais de fazer, hum, e e portanto acho que é meio caminho andado para depois o que vamos fazer, já estarmos mais motivados para isso. Eu acho que sim, acho que sim. Até porque podemos sempre fazer coisas diferentes, e sabemos que temos sempre aquele tempo reservado para isso, e de duas em duas semanas nós tínhamos isso, para, também acabava por mudar um bocadinho a... o decorrer das aulas, pronto, era sempre porque lá está, era imprevisível, eramos nós que fazíamos, que decidíamos o que é que íamos fazer, portanto eu acho que sim, que era motivador.

O facto de estas aulas permitirem que os estudantes controlassem o seu ritmo de aprendizagem foi valorizado:

E18: [...] acho que esta atividade ajudou bastante porque era um dia em que nós tínhamos para fazer um ponto de situação, ou seja, nós de quinze em quinze dias fazíamos um ponto de situação, não é? E então dava para... para se não conseguíssemos acompanhar, porque as semanas são todas diferentes, dava para conseguir acompanhar e... e no fundo estar a equiparar mais ao menos aquilo que acontecia. Também permitia, pronto, vou falar na minha questão né, como eu trabalhava também permitia eu organizar um bocado as coisas, permitia talvez ver trabalhos de casa que estavam em atraso, podia, podia colmatar. Portanto acho que... acho que é uma boa maneira de, de também a própria pessoa ter um controlo de... do ritmo, por assim dizer.

O tempo dedicado à conversação nas aulas autodirigidas foi visto como essencial, deixando os estudantes mais relaxados e diminuindo o medo de errar:

E2: eu sabia que tínhamos aqueles quinze minutos para poder falar, e acho que também é importante nós termos este, este contacto sem ser aluno/professor, mas aluno/aluno, em que nós às vezes até podemos, hum pronto, dar uma gargalhada ou... é sempre diferente quando somos nós os dois, porque quando nós falamos com a Bruna, por exemplo eu não quero errar, então penso sempre de... na palavra que hei de usar. Quando eu estou a falar, neste caso com a E15, pronto, mesmo que errasse sabia que ela também não conseguia ajudar como a Bruna nos ajudava, mas sabia que podia dizer lá uma barbaridade.

Para as estudantes que já realizavam trabalhos por sua iniciativa fora das aulas, estas sessões vieram, sobretudo, ajudar a aprimorar o seu estudo de forma a que fosse mais eficiente, como o refere a E15:

E15: Eu, de forma geral, sempre fui uma aluna muito autónoma, portanto nós tínhamos as aulas, eu já fazia muito trabalho de casa antes e mesmo depois das aulas, portanto acho que foi só uma continuação, mas fez com que reservasse efetivamente aquelas horas para o francês, que se calhar de outra forma era um bocadinho mais desorganizado o estudo, era só uma horita quando tivesse tempo, uns minutos quando já se é assim acaba por se estar mais focado, e é um estudo com mais qualidade.

A E17 diz que sente “sem sombra de dúvidas” que foram estas aulas que contribuíram para o seu

progresso ao longo do semestre:

E17: [...] eu acho que, aliás, no meu progresso ao longo deste semestre que foi, que foi grande, acho eu, desde a minha comunicação oral, à minha escrita, em grande parte devo às aulas *Autodirigées*.

Na globalidade, podemos afirmar que as percepções dos estudantes sobre os efeitos da abordagem didática na sua motivação e autonomia foram muito positivas. Na secção seguinte apresenta-se uma apreciação global dessa abordagem ainda do ponto de vista dos estudantes.

#### **4.5. Apreciação global da abordagem didática**

Os resultados até aqui apresentados mostram que os estudantes apreciaram de forma positiva as atividades desenvolvidas. Para saber o que os estudantes gostaram mais e menos ao longo da experiência, foi-lhes pedido nas entrevistas que mencionassem pelo menos um aspeto mais positivo e outro menos positivo.

##### ***Apreciações dos estudantes na UC de Nível II (primeiro semestre da experiência)***

No Nível II, um dos aspetos positivos apontados foi o facto de fazerem trabalhos em casa:

E2: [...] neste fim de nível, acho que um ponto positivo são mesmo os trabalhos de casa que nós temos, porque nos ajudam a perceber quais são as nossas dificuldades e quais é que... onde é que nós temos que melhorar. E até mesmo quando nós os corrigimos em aula é um ponto positivo mesmo que nós não consigamos fazer todos os exercícios, acho que é gratificante termos esses exercícios.

Importa referir que os trabalhos feitos em casa não se limitaram às atividades atrás descritas e que os estudantes parecem referir-se aos TPC de forma generalizada, mas ainda assim é importante o seu reconhecimento da importância da continuidade da aprendizagem da língua como forma de autoestudo, ainda que sintam problemas de gestão do tempo:

E13: Eu acho que, eu vou falar dos TPC tanto na parte boa como na má, ou seja, enquanto uma aluna independente realmente que vem para aqui aprender francês, ter feito bastantes TPC é realmente bom porque ajuda imenso no estudo e para a nossa evolução, mas acho que seria interessante, talvez, delimitar uma parte específica porque, por exemplo, este semestre eu já estive mais ocupada e então não tinha tempo, eu pensava que os TPC eram um bolo gigante que me ocupavam imenso tempo. Então acabava por pôr aquilo sempre mais tarde porque lá está era uma coisa muito grande e não sabia propriamente delimitar aquilo. Talvez fosse interessante dar sim sempre esses TPC todos porque realmente é justo porque as pessoas estão aqui realmente para aprender, mas delimitar talvez apenas os exercícios mais importantes para caso não tenhamos tempo podermos realmente não ter esse abismo de TPC para fazer e não pré-desistirmos logo à partida com medo de perdermos muito tempo.



E5: [...] A utilização dos TPC, então volto a falar, também tem a ver um pouco comigo com a gestão de tempo, tese, trabalho e eu não conseguia fazer todos os TPC, muitas coisas passavam e depois eu ia fazer e eram muitos, às vezes eu deixava e não vou fazer isso. Por outro lado, eu vejo o quanto o meu francês melhorou do primeiro para o segundo, hoje por exemplo eu estou ouvindo muitos podcasts em francês e eu já tenho percebido muita coisa, não é tipo uma coisita [...] não é uma língua totalmente estranha, não, eu já consigo entender o contexto, entender o que estão falando....

E9: [...] eu vou dizer que são os TPC, mas isto é consoante o meu tempo que eu tenho para fazer eu faço alguns... ainda bem que não são todos obrigatório faço aqueles que consigo mas acho que é negativo para mim, mas acho que também é muito positivo porque se não fossem eles eu possivelmente chegava um dia a casa e não ia estudar francês e chegava outro dia não estudar, assim sabendo que tenho algo para fazer eu estudo porque se não tiver uma espécie de obrigação eu não faço por preguiça e assim os TPC é mais fácil pra mim.

Um outro aspeto positivo foi a diversidade de atividades para poder desenvolver as suas competências:

E11: [...] de uma forma geral, eu acho que evolui um absurdo este semestre, assim. Olhando da forma como eu entrei para a forma como estou saindo e eu acho que esse desenvolvimento das competências com as atividades me ajudou demais. [...] como ponto positivo eu acho que essa variedade de desenvolvimento competências de a gente conseguir ao longo do curso trabalhar não só a parte gramatical, mas também a escuta, a fala e a produção de texto, enfim, eu acho que esses fatores encadeados fizeram com que eu tivesse uma evolução muito significativa neste semestre.

Há quem mencione a qualidade da abordagem na sua generalidade, apontando o seu carácter inovador, a centração no estudante e o apoio ao progresso na aprendizagem:

E13: [...] todas as atividades que desenvolvemos, o facto de tentarmos sair um bocado da caixa, não ser sempre o mesmo ensino conservador e metódico, acho que realmente é o que mais se destaca no curso.

E3: [...] acho que as atividades foram super interessantes e foram muito inovadoras e acabaram por ser muito dinâmicas.

E12: [...] aquelas atividades como nós estivemos aqui a falar, por exemplo, de não ser aquele ensino tão tradicional e de nos obrigar e permitir também que nós façamos as coisas ao nosso ritmo e de escolhermos aquilo que tem algum significado para nós e adaptar-se à turma toda [...], por exemplo, acho que isso foi muito bem conseguido através destas atividades.

A E10 reconhece que apenas realizou os trabalhos de casa que eram obrigatórios, mas que ainda assim foi capaz de progredir devido à qualidade das aulas:

E10: [...] a minha diferença deste semestre para o semestre passado em termos de fazer TPC é que eu tive um aproveitamento muito melhor ao ter feito os TPC, um aproveitamento em termos de média. Por outro lado, lá está, se as aulas não fossem tão boas como foram uma pessoa que chega a um exame sem estudar e tem aulas más, o que é que vai acontecer? Vai ter uma negativa e eu não tive uma negativa... Portanto, acho que lá está, acho que nós nos safamos bem sem fazer os TPC porque as aulas compensam imenso, se é importante fazer para consolidar para ficar na cabeça, sim, claro que é, mas lá está, as aulas são tão boas que eu pessoalmente atingi os meus objetivos pessoais e superei-os somente com esse fator. Aliás, foi o que a E2 disse, eu apercebi-me aquando da apresentação oral do pulo que eu dei em simplesmente seis meses. O facto de eu conseguir abrir uma série sem legendas e já compreender quase tudo para mim é tipo uau, que fixe. Portanto, pontos positivos é um bocado o que

a TF disse, o facto de não ser aquele ensino monótono, de ser variado, de materiais variados e atividades completamente diferentes umas das outras que permitem que mesmo focando no essencial e deixando muito trabalho por fazer, digamos assim, tínhamos uma evolução abismal.

O empenho, a dedicação e a flexibilidade da professora também são salientados como aspetos positivos:

E5: [...] eu gosto muito da dinâmica, acho que a professora puxa muito pela gente, que isso é importante. Há professores que simplesmente vão lá, dão a matéria e pronto, se aprendeu, aprendeu, se não aprendeu, pronto. Há uma distância muito grande entre professor e aluno e eu sinto isso [...]. A professora é muito próxima da gente e eu já fiz vários outros cursos no Centro de Línguas, e eu estou falando para si senhora professora, mas você foi a melhor professora pelo menos para mim, deu muito mais vontade de aprender do que com as outras, as outras simplesmente davam a matéria...

E12: Uma das coisas que eu acho mais positiva é flexibilidade que nós temos de entregar os trabalhos que a professora nos pede: composições, enfim... Foi pedido em determinada semana para ser entregue na aula seguinte, obviamente, mas se nós não conseguimos, a professora aceita na mesma e corrige na mesma, pronto, quando nós entregamos e temos essa flexibilidade que de alguma forma também ajuda um bocadinho aqui na gestão do tempo.

E9: [...] desde o primeiro nível até agora não tenho aspetos negativos a dizer nem pelo Zoom, acho que a professora extremamente dinâmica e esta parte do Zoom e dos confinamentos não alterou em nada o seu ritmo de aula. Comparando com outros professores meus da faculdade não é tanto assim porque estão literalmente do outro lado da câmara a dar aula. Aqui não, a professora compartilha, a professora sublinha, a professora tirar as dúvidas, isso é muito bom.

Já os pontos negativos apontados estão sobretudo relacionados com a gestão pessoal do tempo de aprendizagem, o que se compreende pelo facto de os estudantes serem estudantes-trabalhadores ou estarem a realizar outro curso:

E2: Um ponto negativo, eu não sei mesmo o que apontar, porque o ponto negativo [...] é um ponto negativo pessoal, que é o facto de não conseguir gerir tudo o que eu quero para fazer quando eu quero. Portanto, eu não sei se isso é considerado um ponto negativo do curso, é mais uma coisa minha, pessoal digamos. É mesmo uma coisa pessoal minha e que depois me atrapalha em tudo.

E11: Eu acho que a minha maior dificuldade é a gestão do tempo para os trabalhos de casa, eu tive muita dificuldade ao longo do semestre, embora eu realmente reconheça a importância desses exercícios fora da sala de aula. [...] Se eu tivesse que apontar uma dificuldade pessoal, teria sido a questão dos trabalhos de casa, mas eu acredito que mais por uma questão de gestão de tempo também [...]

E10: [...] posso dizer a gestão do tempo, só que lá está, a gestão do tempo não influenciou a minha performance, portanto como é que eu posso apontar como um ponto negativo se não influenciou a minha performance?

Outro aspeto menos positivo realçado por alguns estudantes foi o facto de não ter havido tantos momentos de conversação como os desejados:

E5: [...] Eu acho que um ponto negativo, não é bem negativo, mas sim, é uma coisa que eu sinto falta, é o facto de a gente falar. Eu sei que isto não é um curso de conversação, mas para os meus objetivos a ideia de aprender francês de uma forma que eu consiga ter uma fluência rápida e consiga falar ou pelo menos me fazer entender relativamente rápido... Eu acho que isso foi uma coisa que faltou, não quer dizer que não tenha existido, mas acho

que podia ter um pouquinho mais, mas isso eu estou a dizer tendo em conta os meus objetivos pessoais.

Porém, relativamente a este aspeto, uma estudante fez questão de mencionar que se não existiram mais momentos de conversação foi pelo simples facto de que a turma, muitas vezes, não aderiria:

E10: [...] Mas o facto de as aulas não terem isso mais nessa direção é culpa nossa, porque nós temos que admitir que no início a Bruna tentava puxar por nós e nós ficávamos tipo, calados, ninguém falava e quando isso acontece um docente pensa não é esta direção a ir vamos para outra direção, mas acho que agora no fim quando foi lançada esse tema LGBT foi uma aula muito fixe e falamos todos imenso. Agora que já estamos dispostos a fazê-lo no próximo nível [...], que quando se lance um tema que nós falemos e que não fiquemos todos calados. [...] [é necessário] nós tentarmos e falarmos e participarmos porque é assim esse tipo de aulas só pode acontecer se nós falarmos, porque se nós não falarmos não se realizam. Portanto, e contra mim falo porque eu também não abria a boca atenção! Eu estou incluída nesse saco, pronto é isso.

### ***Apreciações das estudantes na UC de Nível III (segundo semestre da experiência)***

Após a entrevista final da UC de Língua e Cultura Francesas, Nível II, procurei melhorar alguns aspetos que foram considerados menos positivos, nomeadamente através de uma maior ênfase na oralidade. Na entrevista final do Nível III, este aspeto foi referido como sendo um dos mais positivos:

E14: [...] de todas as aulas que eu tive assim de línguas, nunca se falava muito, mas aqui eu sentia-me à vontade para falar mesmo que, pronto, que que desse erros ou assim, acho que as colegas também, então eu acho que isso foi o mais, o mais positivo, e que também contribuiu para que no fim nós notássemos a evolução que tivemos. Porque se estivéssemos sempre não tão à vontade, ou com mais medo de falar, se calhar não tínhamos evoluído tanto.

E15: [...] investiu-se muito para que o aluno participasse, mesmo que se calhar não tivesse com tanta motivação nesse próprio dia, acho que é importante também esse esforço da professora em “OK, então vamos lá falar como é que foi o seu dia, correu tudo bem...?” Realmente parece às vezes uma conversa corriqueira numa aula, mas é importante para também nos estimular a falar mesmo que não nos apeteça assim muito [...] e acho que isso foi o que eu mais gostei, porque... o meu objetivo com este curso era mesmo ter um... um bom nível de francês oral, pelo menos estar no caminho para o ter, e acho que este curso foi exatamente para isso, foi para cimentar também alguns conhecimentos gramaticais, mas, acima de tudo, desenvolver a parte da oralidade.

E10: [...] Gostei de conversas com as colegas acerca dos temas, acho que é superinteressante termos ali quinze minutinhos para estarmos a conversar. Gostei muito do tema da apresentação oral. Muito mesmo!

As estudantes que frequentaram o Nível II, na entrevista final do Nível III mencionam o facto de terem percebido que eu tinha tido em consideração os aspetos menos positivos que tinham sido referidos na entrevista final do Nível II e apontaram a relevância das aulas autodirigidas, assim como o facto de esta aulas diminuir a carga de trabalhos de casa:

E10: [...] a Bruna também sempre se importou com o que, com o que nós nos sentíamos nas aulas, e acredito mesmo que estas, estas aulas de..., do, de autodirigidas, que foram em base o que nós tínhamos referido no

anterior: trabalharmos um bocadinho, sem sem, não... sem aquela preocupação de, por exemplo, entregar os trabalhos de casa. Podíamos usar estas aulas, hum, para resolver os trabalhos de casa, ou para tirarmos dúvidas que já estavam para trás. Acho que foram esses os pontos que nós até falamos. [...] E eu acho que com este, com esta experiência, acho que é muito bom para nós podermos usá-la da forma como nós acharmos melhor, pronto, para uma organização mesmo nossa, uma vez que haja o registo, hum, acho que, que é um ponto que poderíamos continuar.

Esta estudante aponta também a evolução que sentiu em si e em colegas que como ela frequentaram a experiência do início ao fim (Níveis II e III) e menciona que a promoção da autonomia foi um fator central para essa evolução:

E10: [...] eu noto a diferença é em mim, na E2 e na E12, que começámos as duas no Nível I, sem saber nadinha, e eu agora olho para nós, e nós conseguimos ter conversas, conseguirmos desenrascar-nos, conseguimos fazer tanta coisa que... num ano e meio era quase impensável que nós fôssemos conseguir estar neste nível. Isto tem sido pulos enormes para nós, de nível para nível. E acho que lá está, a autonomia ajuda bastante, as coisas ficam mais na cabeça quando somos forçados a refletir sobre elas, do que quando nos dão já tudo feito.

Contudo, houve uma estudante que não se sentiu muito confortável com as aulas de aprendizagem autodirigida e sugeriu que ao invés de existirem 7 aulas com datas pré-estabelecidas para este tipo de trabalho, seria preferível que existisse um momento em todas as aulas em que os estudantes decidissem que aspetos deveriam trabalhar em autonomia:

E16: [...] a única coisa que realmente que eu mudaria... e se calhar uma sugestão, seria as aulas autónomas, em vez de ser, por exemplo, duas horas de autonomia, fazer por exemplo aulas normais e, por exemplo, meia hora de autonomia no final... hum... ou no início, ou qualquer coisa assim, porque acho que, em duas horas em autonomia fui eu que me perdi e pronto, não fiz muita coisa. Mas, se calhar, se fosse meia hora, por exemplo, dávamos matéria na aula e na última meia hora, por exemplo, cada um consolidava à sua maneira, fazia exercícios ao seu ritmo...

Este testemunho revela, por um lado, a importância conferida à aprendizagem autodirigida e, por outro, as dificuldades que pode colocar quando os estudantes não estão habituados a tomar decisões ou não são capazes de identificar as suas prioridades de aprendizagem. Para esta estudante, teria sido mais proveitoso que os momentos de aprendizagem autodirigida ocorressem em todas as aulas, pois isso facilitaria as suas escolhas, uma vez que estas decorreriam dos conteúdos dessas aulas. Contudo, este não era o propósito da metodologia seguida, uma vez que se pretendia criar um espaço aberto, não necessariamente condicionado pelas aulas, onde os estudantes pudessem explorar caminhos pessoais de aprendizagem.

O único aspeto mencionado por alguns estudantes como menos positivo era externo ao curso e tinha a ver com a fraca rede de internet da universidade, o que acabou por prejudicar os alunos que estavam a frequentar as aulas via Zoom:

E15: [...] para as pessoas que estavam a fazer online, tivemos ali muitas falhas de informática, o cabo não dava assim muito bem, e se calhar se a escola pudesse, se a universidade pudesse investir um bocadinho mais nisso, seria interessante. Eu até acabei por também colocar isso nos formulários que também tivemos de preencher, porque agora cada vez mais temos este tipo de aulas ou híbrida, ou então só online, e tornava-se uma aprendizagem se calhar também muito melhor para a professora, que por exemplo, um projetor melhor, algumas condições melhores para fazer esta aula.

Tal como na primeira entrevista, foi também referida a acessibilidade da professora, o dinamismo das aulas e o apoio à aprendizagem:

E14: [...] eu acho que contribuiu muito também para a motivação, foi, foi mesmo a maneira como as aulas eram encaradas: a simpatia da Bruna e das colegas, que havia muito boa disposição, era uma coisa, pronto, era uma aula mas era assim meio que mais leve. E havia muito, pronto, o que contribuiu também foi o facto de a turma ser pequena, para que houvesse proximidade também entre nós. Pronto, e lá está, eu senti muita diferença porque na minha faculdade não é nada assim, então quase que me fez voltar a lembrar o secundário, e nesse aspeto foi muito bom porque, e também ajudou na parte da, da oralidade.

E15: O que eu gostei mais foi o dinamismo, nisso também acho que tenho de congratular porque acho que esteve, que colocou imenso empenho nas aulas e... e... as aulas realmente foram muito diferentes do que qualquer curso que fiz, investiu-se muito para que o aluno participasse, mesmo que se calhar não tivesse com tanta motivação nesse próprio dia, acho que é importante também esse esforço da professora em “OK, então vamos lá falar como é que foi o seu dia, correu tudo bem...?”

E2: [...] gosto imenso das aulas e, e da dinâmica que a Bruna também dá às aulas, hum, e que está sempre presente para nós, pronto, e que consegue ajudar-nos, não é a típica professora que está quase ali: “fizeste mal, tens que...”. Não, está sempre disponível para nos explicar como é, mesmo que nós não tenhamos entendido, está sempre disponível para, para nós. Eu acho que isso também é muito bom, nós sentirmos como a professora está disponível para nós, dá-nos mais segurança.

Os resultados do estudo indicam que os estudantes avaliaram muito positivamente a experiência vivenciada, ainda que ela se afastasse das suas experiências anteriores, o que mostra que a transformação da pedagogia rumo a uma maior autonomia dos estudantes pode ser bem-sucedida. Na secção seguinte, teço algumas considerações acerca do trajeto de indagação pedagógica por mim vivenciado.

#### **4.6. Trajeto de indagação pedagógica**

Como menciona Vieira (2014b), o modo como se aprende está inerentemente relacionado ao percurso que cada indivíduo vai realizando, dando lugar a “um sistema apreciativo (atitudes, predisposições, convicções, representações e expetativas) que atua como um filtro cognitivo e afetivo na interpretação de novas situações de aprendizagem, condicionando o potencial formativo dessas situações” (p. 15). Se isto é verdade no caso dos estudantes, também o é no caso da aprendizagem profissional, para a qual

volto agora a atenção, baseando-me sobretudo nas notas de campo que fui redigindo ao longo da experiência. Focar-me-ei, principalmente, no que significou desenvolver um trajeto de indagação pedagógica, abordando aspetos relativos ao modo como me fui sentido e a dificuldades e avanços realizados, procurando sinalizar elementos que foram importantes do ponto de vista pessoal e profissional.

Aquando do início da experiência pedagógica, refiro de imediato o “desassossego” permanente em que vivia:

Desde que iniciei este doutoramento, sinto que nunca questioneei tanto o meu papel enquanto professora. Até à data sempre promovi atividades de forma muito intuitiva sem pensar muito bem nos objetivos de cada uma delas; apenas as sugeria por serem diferentes e por estimularem a aprendizagem dos alunos. Hoje em dia, começo a questionar tudo o que proponho – para quê estou a propor esta atividade? – qual o objetivo? – que competências estão a pôr em prática? – qual a relevância num contexto de vida quotidiana? – o que vão aprender com isto? (03.03.2021).

A expansão da dimensão reflexiva da minha atuação profissional foi uma consequência direta do meu envolvimento na investigação-ação, o que fez surgir dilemas iniciais. Como escrevo no mesmo registo, “a mudança não me mete medo, o que me assusta é saber se o estou a fazer da forma correta, ajudando os meus alunos a encontrarem o caminho deles, o caminho da aprendizagem autónoma” (15.03.2021). Com o tempo, fui desenvolvendo uma prática autorregulada, tal como pretendia que os meus estudantes fizessem, o que significa que a minha autonomia profissional se ia desenvolvendo a par da deles e em relação direta com o nosso trabalho conjunto:

Antes de frequentar este doutoramento, sugeria imensas atividades aos meus alunos, mas acabava por nunca ter um registo mais formal do que era solicitado. Agora, estou sempre preocupada no *antes, durante e depois*, e tento sempre definir muito bem para mim e para os alunos o que é pretendido e quais os objetivos de cada atividade. Como tento ao máximo promover a autonomia dos aprendentes, peço-lhes sempre que eles também pensem sempre no *antes, durante e depois* de cada atividade para poderem perceber quais as suas dificuldades; como correu a atividade; como ao longo do processo conseguiram ultrapassar essas mesmas dificuldades e, por fim, perceberem que objetivos conseguiram atingir e o que aprenderam com a atividade em questão (21.04.2021).

Embora as atividades fossem planeadas com extremo detalhe e discutidas com a minha orientadora, a incerteza relativa ao modo como iriam ser recebidas pelos alunos era por vezes um fator de ansiedade, na medida em que eram também novas para mim e por isso não tinha a experiência anterior de saber como funcionavam. Assim, nos momentos de introdução das atividades sentia um misto de entusiasmo e receio:

Foi nesta aula que lhes falei pela primeira vez da atividade *1 lettre, 1 sourire* e alternei a explicação entre o francês e o português. Assim sendo, partilhei o PDF relativo à atividade e fui explicando, ao mesmo tempo, o que pretendia com esta atividade. Confesso que estava muito nervosa, pois levei muito tempo a preparar esta primeira atividade

que tem por intuito a promoção da autonomia dos meus alunos e não sabia qual iria ser a reação deles. (03.03.2021)

Hoje é o grande dia! Sinto-me entusiasmada e muito ansiosa, pois tenho receio de que os estudantes não adiram a estas aulas autodirigidas, que tenham “medo” de trabalhar em autonomia. (12.10.2021)

Uma das atividades que me causou maior receio foi a atividade *Sur le Chemin de l'Autonomie*, por representar uma rutura maior com as minhas práticas de ensino anteriores, nas quais sentia a necessidade de de “ter sempre tudo sob controlo”, e também com as experiências de aprendizagem anteriores dos estudantes. Contudo, esse receio foi totalmente dissipado pela observação de como a atividade foi bem recebida e se revelou extremamente produtiva:

A sala de aula está muito calma e, cada uma das alunas presentes está a trabalhar competências diferentes, pelo que pude observar. Tenho de reconhecer que estou incrivelmente surpreendida pela capacidade de trabalho em autonomia de todas as minhas alunas, da forma como estão a conseguir, nesta primeira aula, selecionar materiais e estou, ainda, impressionada pela capacidade de trabalho em grupo online. (12.10.2021)

Sessão após sessão, fico sempre muito orgulhosa do caminho percorrido por estas alunas e, por vezes, pergunto-me se elas terão a noção dos progressos que têm feito. Será que têm a noção do grau de autonomia que adquiriram desde o início do semestre? Para mim, enquanto professora, é muito gratificante ver o percurso percorrido por todas elas nesta maravilhosa aventura intitulada “AUTONOMIA”! (18.12.21)

Posso dizer que todo o trabalho prévio desenvolvido para promover estas aulas autodirigidas trouxe os seus frutos! Confesso que estava com muito medo de instaurar este tipo de aulas no programa, isto porque sempre fui uma professora muito dedicada e muito preocupada com a aprendizagem dos meus estudantes, daí sentir a necessidade de ter sempre tudo sob controlo. Porém, rapidamente me apercebi de que os estudantes, de um modo geral, sentem-se mais motivados em poderem controlar a sua própria aprendizagem e que o conceito de “aprender a aprender” é algo que faz todo o sentido para eles, pois não só adquirem as ferramentas e competências necessárias, como decidem o que devem trabalhar e a forma como o devem fazer. (11.01.22)

Estas sessões de aprendizagem autorregida exigiram muito de mim ao nível da organização de recursos de apoio à aprendizagem, uma vez que a sala de aula deveria funcionar como uma espécie de “centro de recursos”. Como refere Bailly (1995) relativamente a este tipo de espaços, “il lui faut en effet consacrer une partie de son temps de travail à sélectionner, recueillir, traiter et fichier les documents qui iront grossir la partie documentaire du centre de ressources” (p. 76). Para além dos materiais digitais organizados numa *drive*, era necessário também providenciar recursos físicos:

Cheguei mais cedo à aula para preparar a sala. Trouxe um dicionário unilingue, um dicionário bilingue, um livro com expressões francesas *Sur le pouce – 560 expressions françaises en 24 thèmes* e um livro intitulado *100 fautes que vous ne ferez plus*. Decidi, ainda, que seria importante disponibilizar livros de literatura em francês, assim como filmes e documentários em DVD (até comprei um leitor de DVD externo, caso os estudantes quisessem ver um DVD em aula e o seu computador não tivesse leitor de DVD) e ainda um jogo de dados – *Storie dice* – caso tenham vontade de fazer uma atividade a pares ou em grupo para promover a expressão oral de forma espontânea. (12.10.21)

À medida que fui compreendendo o valor de uma pedagogia para a autonomia, que procurei documentar nas secções anteriores deste capítulo com base nas evidências recolhidas, a minha confiança foi aumentando, mas também a consciência da complexidade da abordagem que estava a tentar desenvolver e do trabalho que representava para mim:

Trabalhar a autonomia exige uma reflexão sobre que atividade vou propor, qual é o intuito e interesse da mesma. Trabalhar a autonomia exige um trabalho sobre o antes, o durante e o depois, exige pensar cada passo e criar as ferramentas necessárias para que cada aluno possa evoluir ao seu ritmo e compreender os seus erros, aprendendo com eles. Este trabalho é gratificante, mas ao mesmo tempo assustador e angustiante, sobretudo, quando estamos num contexto universitário em que as exigências são muitas e os alunos não estão habituados a que lhes seja pedido este tipo de trabalho, muito menos num contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira. (15.03.2021)

Nesta reflexão refiro a necessidade de criar ferramentas de apoio ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e esta foi uma das dimensões mais importantes do meu trabalho de planificação das atividades, traduzindo-se na construção de guiões, roteiros e grelhas de auto/coavaliação, assim como na definição de como estes materiais poderiam ser usados ao longo do tempo. Não bastava desenhar as atividades de uso da língua, era necessário criar mecanismos que favorecessem a autorregulação das aprendizagens e ajudassem os estudantes a progredir.

Procurei sempre uma articulação estreita entre ensino e investigação, de forma a que todos os instrumentos de recolha de dados tivessem uma função pedagógica e fossem relevantes para os estudantes, o que é importante para garantir a ética da investigação-ação (Caetano, 2009). Ainda assim, uma das principais preocupações que senti, sobretudo numa fase inicial do estudo, era que eles se sentissem sobrecarregados de trabalho, e também que eu não fosse capaz de articular este trabalho com o programa da disciplina e promover os resultados de aprendizagem esperados:

Esta aula causou-me muito stress e ansiedade pelo facto de estar a apresentar dois pontos fundamentais para o meu doutoramento e assim que terminou a aula pensei noutras formas de ter apresentado tanto a atividade de escrita, como o questionário. Nos dias que se seguiram a esta aulas, tive muita dificuldade em dormir e passei os dias a questionar-me sobre o facto de se fiz bem ou não apresentar a atividade e o questionário na mesma aula por receio de ter assustado os alunos com tanta informação e trabalho. (03.03.2021)

Voltei a falar do conceito de autorregulação e apercebi-me de que a maioria dos alunos se sente assustada por esta forma de trabalhar. Decidi, assim, partilhar novamente o roteiro de autorregulação em francês, explicando, uma vez mais, etapa por etapa o que deviam fazer. Li em francês, traduzi sempre para português e expliquei ponto por ponto o que deviam fazer. Confesso que me senti muito stressada por perceber que os alunos estão bastante assustados pelo trabalho que tem de efetuar e tenho medo que não levem a atividade até ao fim...(08.03.2021)

O facto de esta turma fazer parte da minha pesquisa para o doutoramento é uma pressão enorme, pois quero cumprir o programa, tentando, ao máximo, implementar a autonomia dos alunos nas aulas. No entanto, para já está a ser algo muito difícil de gerir. (08.03.2021)

À medida que fui desenvolvendo o trabalho, fui constatando que os estudantes aderiam bem às atividades



ganhando confiança no meu e no seu percurso, e progredindo nas suas aprendizagens. Contudo, foi essencial estar sempre atenta a eventuais dúvidas e rever explicações já fornecidas de forma a reforçar a sua autoconfiança:

Voltei a responder a algumas dúvidas e para ser mais explícita, voltei a partilhar o PowerPoint que tinha preparado como exemplo de produto final que tinha passado na aula anterior e voltei a explicar tudo, passando slide por slide. Creio que esta nova explicação foi essencial para “reconfortar” os alunos, pois esta forma de trabalhar em autonomia é algo que lhes é bastante estranha, apesar de já terem realizado a atividade *1 lettre, 1 sourire* de forma autónoma. Porém, como esta atividade pretende que se expressem oralmente perante a turma, causa-lhes mais ansiedade e é importante que entendam que estou presente para os acompanhar ao longo de todo o processo. Mais uma aula que terminei de forma positiva! Aos poucos, também estou a avançar nesta minha caminhada de professora-investigadora à procura da autonomia dos meus alunos. O caminho é árduo, tem muitas pedras, mas vou avançando ao meu ritmo e ganhando confiança em mim, transmitindo a segurança necessária para motivar os meus alunos a confiarem nas suas capacidades e a desenvolverem a sua autonomia ☺ (12.05.21)

A observação e registo dos desempenhos dos estudantes nas atividades de apresentação oral foi fundamental para compreender as suas dificuldades e progressos, revelando-se uma estratégia central para monitorizar e avaliar as suas aprendizagens, mas sobretudo para atentar a dimensões socioafetivas da aprendizagem, como o medo de falar em público, a insegurança, ou reações emocionais aos conteúdos estudados:

Para abordar a temática do filme, a E7 mostrou algumas imagens que recolheu em vários meios de comunicação (jornais e telejornais franceses) para, assim, poder fazer um paralelismo com o filme, e foi, ainda, dando a sua opinião pessoal. Por momentos a E7 pareceu estar um pouco perdida no seu raciocínio e após terminar a sua apresentação (16:43) perguntei-lhe a razão pela qual achava que os colegas deveriam ver este filme. A E7 ultrapassou os 10 minutos, sim, é verdade! Porém, achei importante salientar o esforço que fez em ultrapassar a sua timidez e o medo de falar em público e, de uma certa forma, motivá-la a dar a sua opinião em público sem ter um texto preparado previamente. (09.06.21)

A E2 apresentou o documentário *Le cerveau d'Hugo* (18:31) e também ela tem muitas dificuldades em falar em público, já para não falar da sua insegurança. Porém, mesmo assim, tentou dar o seu melhor e não leu as suas notas. Antes de mostrar um excerto do documentário escolhido, a E2 fez uma pequena introdução e falou acerca da ficha técnica. Sendo ela uma pessoa muito sensível, após mostrar o trailer à turma, começou a chorar e pediu desculpa. Depois, disse que um dos testemunhos mexia muito com ela e que ficava sempre muito sensibilizada quando o ouvia. Disse-lhe que podia respirar um pouco e continuar quando se sentisse preparada, pois não queria em nada apressá-la; tentei dar-lhe algum ânimo para ele continuar da forma mais tranquila possível. Após alguns segundos, continuou a falar sobre as personagens do documentário. Quando falou do tema abordado pelo documentário, enriqueceu a sua apresentação com dados sobre o autismo em França. (09.06.21)

Foram igualmente importantes os diálogos informais que fui mantendo com os estudantes acerca das atividades em curso, assim como a interação entre eles sobre essas atividades, aproveitando as suas dificuldades ou solicitações para reforçar a sua autonomia:

Para o fim da aula, pergunto se já pensaram na nossa primeira atividade (*1 lettre, 1 sourire*) e muitos alunos mencionam ainda não ter tido tempo para refletir sobre o assunto. Assim sendo, decidi, abrir várias salas em simultâneo para os alunos poderem falar entre eles sobre a atividade, nomeadamente, se vão escrever a um

senhor ou a uma senhora, se vão escolher o lar ou se vão deixar que o acaso opere, que tipo de mensagem querem escrever, como vão escrever, entre outros aspetos. (08.03.21)

Após o quarto de hora de conversação em autonomia, os diversos grupos mencionaram que tinham achado o exercício difícil, pois não tinham o vocabulário necessário para se poderem expressar sobre os temas abordados no trailer. Aproveitei, então, para lhes perguntar que tipo de estratégias poderiam utilizar para colmatar essas dificuldades e mencionaram não só os dicionários, como o material disponibilizado na drive *Sur le Chemin de l'Autonome – LCFIII*. (12.10.21)

A E17 pediu-me para que colocasse na drive alguns PDF de gramática além dos links, pois estava a sentir falta da orientação e segurança que lhe dá uma gramática e diz que apesar de o curso já ter uma gramática, gostava de ter acesso a mais algumas para poder fazer exercícios diferentes. Portanto, irei selecionar algumas gramáticas e, posteriormente, colocá-las-ei na drive da turma. (28.10.21)

Um dos meus papéis na indagação das minhas práticas foi recolher e analisar evidências, o que não é fácil quando se tem uma vida profissional intensa. Dado o volume de dados recolhidos, algumas análises só puderam ser sistematizadas após o término da experiência. Ao longo da mesma, foi muito importante analisar os resultados do questionário inicial nos dois semestres, discutir alguns deles com os estudantes e analisar as suas reflexões, avaliar os seus trabalhos orais e escritos com um olhar investigativo, no sentido e compreender em que medida estavam a desenvolver as competências visadas, ler os seus roteiros para perceber de que forma estavam a vivenciar os processos de autorregulação, e ouvir as suas vozes nas entrevistas para refletir acerca da abordagem que estava a implementar. Entre o término da primeira UC e o início da segunda, decidiu-se, principalmente, elevar o protagonismo dos estudantes na aprendizagem, em particular através das sessões de aprendizagem autodirigida, o que se revelou uma experiência reveladora, tanto para eles quanto para mim. Na verdade, a designação dessas sessões acabou por ser assumida por mim como o resumo da minha própria experiência de desenvolvimento profissional:

*Sur le chemin de l'autonomie* – expressão escolhida para os meus alunos, mas cheia de sentido e ainda mais válida para mim! Desde que comecei esta aventura chamada doutoramento, tenho percorrido um caminho de altos e baixos, uma verdadeira montanha russa de sentimentos, pois em quase 15 anos de experiência no ensino nunca me questioneei tanto acerca da minha prática e da forma como promover e favorecer a autonomia dos meus alunos! A semente foi lançada, as consciências dos alunos estão a mudar, falta conseguir demonstrar aos meus pares que este é o caminho para uma aprendizagem eficaz, mas a verdade é que este “caminho” é trabalhoso e mudar hábitos de trabalho implica também questionar-se sobre as suas próprias práticas enquanto professor, algo que não sei se os meus colegas estão dispostos a fazer. Vou continuar a lutar pelos meus ideais e a fazer a minha parte, mostrar aos meus alunos que aprender a aprender é possível e que juntos podemos caminhar “sur le chemin de l'autonomie”! (11.01.2022).

Para concluir esta secção, posso afirmar que ao longo do estudo não foram identificadas grandes resistências por parte dos estudantes à abordagem proposta, embora a promoção da sua autonomia lhes tenha exigido maior disciplina na gestão do tempo e das tarefas, tendo sido importante conversar

regularmente com eles sobre as dificuldades sentidas e apoiá-los na sua resolução. Na verdade, a investigação-ação exige uma atenção continuada ao que se passa na sala de aula, o que requer o uso de estratégias como a observação, as notas de campo, o questionamento dos estudantes e a análise das suas produções. O meu trabalho ampliou-se, o que poderia originar algumas dificuldades na gestão do ensino, algo que não sucedeu no meu caso em particular, mas que não foi fácil. A experiência aqui descrita foi desenvolvida com um grupo reduzido de estudantes, mas reconheço que a sua expansão pode ser difícil, sobretudo quando o trabalho do professor é feito de forma isolada, como aconteceu no meu caso. Importa referir que a indagação da pedagogia pode ser desenvolvida de diferentes modos e em diferentes graus de estruturação, e muito do trabalho realizado pode ser reutilizado no futuro. Contudo, reforço, uma vez mais, a necessidade de criar culturas de indagação pedagógica nas IES, para que os docentes se sintam mais incentivados, apoiados e reconhecidos neste tipo de trabalho.

#### **4.7. Breve síntese de resultados**

Ao longo deste capítulo, foram apresentados resultados do estudo relativamente: às experiências prévias e expectativas dos estudantes; aos processos de planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem; ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas; ao desenvolvimento da motivação e da autonomia; à apreciação global da abordagem didática; e ao meu trajeto de indagação pedagógica.

No que diz respeito às experiências prévias dos estudantes, estas pareciam refletir um ensino pouco promotor da sua autonomia. Todavia, no que toca às suas expectativas, concluiu-se que valorizavam o facto de poderem vir a ter um papel mais ativo do que aquele que tinham tido até à data, e, assim, uma voz mais ativa através da realização de escolhas, da autoavaliação e da avaliação do ensino, aspetos estes que foram explorados na experiência pedagógica desenvolvida. No que toca à avaliação da aprendizagem, a maioria apontava para uma avaliação anterior maioritariamente marcada pela utilização de testes, embora reconhecessem a importância de outras atividades. Apesar de terem perceções diversas acerca do que pode favorecer o seu progresso, privilegiavam os fatores internos (fatores que podem controlar), como por exemplo, as suas estratégias para melhorar capacidades linguístico-comunicativas, o esforço para aprender e a motivação pessoal para aprender, desvalorizando o apoio dos colegas, o que parece indicar alguma incerteza quanto ao valor da colaboração na aprendizagem, explorada na experiência. Relativamente às suas prioridades da aprendizagem, os estudantes davam grande importância a atividades que promovam competências linguístico-comunicativas, as quais foram desenvolvidas durante todo o projeto e de forma integrada. Estavam cientes de que o trabalho fora da

sala de aula era fundamental para uma aprendizagem eficaz da língua, mas reconheciam a necessidade de ter algum grau de independência nas atividades a serem realizadas, o que também foi posto em prática. Globalmente, podemos dizer que as suas experiências ficavam aquém das suas expectativas, e que estas estavam bastante alinhadas com a abordagem que foi desenvolvida, a qual implicaria uma mudança significativa nos seus papéis de estudantes.

No segundo ponto desenvolvido neste capítulo, foram documentadas mudanças que resultaram da promoção competências de autorregulação – planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem. O envolvimento dos estudantes em processos de autorregulação foi fomentado através da utilização de guiões e roteiros utilizados em diversas das atividades propostas, com orientações e instrumentos de apoio ao seu desenvolvimento, à auto/coavaliação de desempenhos e à reflexão sobre as aprendizagens. Apesar de os roteiros de autorregulação serem uma novidade para os estudantes e o seu preenchimento ser uma tarefa nova e exigente, reconheceram a sua utilidade, pois puderam fazer o registo não só dos seus avanços, mas também das suas dificuldades e das estratégias a serem utilizadas para procederem à remediação das dificuldades encontradas. Ao longo das diversas atividades, apontaram dificuldades de ordem linguístico-comunicativa e dificuldades relativas aos processos de correção textual, embora sublinhando a importância desses processos, que implicaram trabalho individual e entre pares em função de critérios previamente definidos. Foi notório que atribuíram grande importância ao desenvolvimento da sua própria autonomia, valorizando não apenas a capacidade de se autocorrigirem, mas também o entendimento dos erros cometidos para evitar repeti-los. No caso das atividades de apresentação oral, verificou-se que as dificuldades principais estavam relacionadas não só com a apresentação oral sem apoio do texto escrito, mas também com aspetos relacionados com a fonética (pronúncia), o vocabulário, a correção sintática e a gestão do tempo estipulado para a apresentação (10 minutos). É também de salientar que a possibilidade de realizar escolhas quanto aos filmes e às ONG a apresentar aos colegas foi vista como um fator motivador, uma vez que lhes concedia a liberdade de selecionar temas relacionados com os seus interesses, algo que raramente acontece num contexto de ensino/aprendizagem mais tradicional. A possibilidade de realizar escolhas foi especialmente valorizada nas sessões de aprendizagem autodirigida, nas quais podiam tomar decisões sobre o que aprender e como, utilizando materiais disponíveis. No roteiro de autorregulação, registaram as suas escolhas e refletiram sobre as aprendizagens feitas, dificuldades encontradas e estratégias a adotar no futuro, algo que acharam extremamente importante uma vez que o roteiro permitia ver a diversificação do trabalho que era feito ao longo das sessões. Um dos aspetos que foi frisado como muito relevante foi o facto de poderem escolher as atividades e recursos em função das suas necessidades e gostos pessoais de

aprendizagem, tal como a possibilidade de rever e consolidar aprendizagens. A análise dos roteiros espelha a uma abordagem de diferenciação pedagógica, na qual o espaço da aula permite o desenvolvimento de atividades muito diversas e o recurso a materiais de apoio também variados, em função das necessidades e interesses dos estudantes.

Os resultados apresentados na secção relativamente ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas mostram que as atividades foram relevantes para os estudantes aprimorarem essas competências. Foi atribuída relevância a processos de autocorreção, o que permitiu aprender com os próprios erros, algo que frequentemente subestimado no ensino, embora possa ter um efeito positivo no desenvolvimento das competências metalinguísticas, como comprovado com esta experiência. A aprendizagem cooperativa foi igualmente valorizada para a melhoria das suas competências, não só em termos académicos, mas também sociais, contribuindo para aumentar a autoestima e a autoconfiança, por perceberem que há problemas comuns que podem ser ultrapassados em conjunto. Este facto é muito importante, uma vez que no questionário inicial os estudantes não consideravam o trabalho a pares ou em grupo proveitoso, o que nos leva a crer que é necessário proporcionar aos estudantes ambientes de cooperação para as aprendizagens linguísticas, apoiados por recursos que lhes permitam avaliar e melhorar os seus desempenhos. Outra dimensão valorizada foi a preparação e a avaliação das apresentações orais, apesar de também reconhecerem a sua complexidade. Os estudantes evidenciaram a importância da existência dos guiões e de um roteiro de autorregulação, assim como a oportunidade de praticarem a oralidade com um colega, receber *feedback* sobre o texto de apresentação e ter acesso, posteriormente, à gravação da apresentação para avaliar a sua evolução e as diferenças entre os ensaios com o parceiro e o dia da apresentação. O seu envolvimento nas atividades foi ainda reforçado pelo facto de poderem realizar escolhas e pela aprendizagem autodirigida, que possibilitou que cada estudante trabalhasse em função das suas necessidades e ao seu próprio ritmo. Os momentos iniciais de conversação em grupo nas sessões de aprendizagem autodirigida foram também encarados como essenciais para desenvolver competência de interação e perder o medo de falar em público. As percepções positivas dos estudantes acerca do desenvolvimento das suas competências linguístico-comunicativas foram corroboradas pela avaliação das suas prestações orais e escritas, as quais evidenciaram resultados de aprendizagem alinhados com o nível de competência esperado.

No que diz respeito ao desenvolvimento da motivação e da autonomia dos estudantes ao longo da abordagem, foram referidos alguns fatores principais: a autenticidade das tarefas e a liberdade de escolha; a organização das atividades por etapas; os processos individuais e colaborativos de correção e avaliação de desempenhos; e a aprendizagem autodirigida. Os testemunhos dos estudantes na sua

apreciação global da abordagem didática foram muito positivos e a maioria reconheceu a natureza inovadora da abordagem, na qual o estudante está no centro do processo de ensino/aprendizagem, mas sem se sentir desamparado, existindo uma rede de apoio ao seu progresso. Foi referida a importância do meu papel, sublinhando-se aspectos como o empenho, a dedicação e a flexibilidade. Podemos considerar que os estudantes vivenciaram experiências de aprendizagem significativas, mesmo que tenham diferido das suas vivências anteriores. Isso significa que a transição para uma pedagogia mais orientada para autonomia dos estudantes pode ser eficaz.

Por fim, relativamente aos trajetos de indagação pedagógica, abordei aspectos relativos à forma como me fui sentido ao longo de toda a experiência, uma vez que a abordagem implicou uma alteração significativa do meu papel profissional. Uma pedagogia em busca da autonomia implica alterações profissionais ao nível do desenho e desenvolvimento das atividades didáticas, e a assunção do papel de professora-investigadora acarretou dilemas e incertezas que fui enfrentando, fazendo o caminho caminhando. O caminho foi longo, solitário, muito árduo, com avanços e recuos, mas toda a jornada valeu a pena, nomeadamente porque acredito que fui capaz de criar condições para que os estudantes tenham aprendido a (re)construir os seus saberes, enfrentar e ultrapassar obstáculos, e desenvolver a sua autonomia como falantes e aprendentes da língua-alvo. Ao longo do estudo, desenvolvi competências que me foram tornando cada vez mais confiante no meu trabalho e que me prepararam para experiências futuras desta natureza.

De forma muito sintética, os resultados apresentados neste capítulo evidenciam o papel do professor-investigador na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto universitário, através de metodologias que promovem o envolvimento dos estudantes na autorregulação da aprendizagem e na tomada de decisões. A abordagem proposta implicou um maior investimento na recolha de evidências que permitiram avaliar o impacto do ensino nas experiências de aprendizagem. Isto significa que, neste caso, a professora se transformou numa investigadora da sua prática, o que concorreu para o seu desenvolvimento profissional. Ao indagar a pedagogia, desenvolvi capacidades pedagógicas e de investigação pedagógica, o que me permitiu compreender melhor a minha ação e tomar decisões ajustadas aos contextos. Por outro lado, ao conferir aos estudantes um lugar central, estes tornaram-se parceiros dos seus projetos educativos, o que possibilitou a construção de uma pedagogia mais democrática e inclusiva.

## **Considerações finais**

Nas considerações finais do estudo, são sublinhadas as suas principais conclusões e implicações, as limitações identificadas e sugestões para o futuro.

### ***Conclusões e implicações do estudo***

Chegada a esta etapa do relatório, é o momento de apresentar as conclusões resultantes do estudo, onde se procurou desenvolver uma abordagem em que o docente é um ator da transformação pedagógica, com base num quadro concetual que valoriza a autonomia dos aprendentes na educação em línguas, neste caso o francês como língua estrangeira no âmbito de um curso de línguas não conferente de grau.

Os objetivos das duas UC em que foi implementada essa abordagem centravam-se no desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e culturais dos estudantes. As minhas práticas anteriores foram reconfiguradas no sentido de promover também a autonomia dos estudantes, nomeadamente, através do desenho, desenvolvimento e avaliação de um leque de atividades didáticas através das quais se procurou promover não só as suas competências linguístico-comunicativas, mas também as suas capacidades de autorregulação da aprendizagem, envolvendo-os na tomada de decisões e na reflexão sobre a aprendizagem. A principal questão de investigação que norteou o estudo foi a seguinte: *em que medida a indagação da pedagogia constitui uma via de reconfiguração das práticas de ensino ao serviço da promoção da autonomia dos estudantes?* Com base nesta questão, e no âmbito da experiência pedagógica realizada, foram traçados os seguintes objetivos de investigação pedagógica:

1. Conhecer as perceções dos estudantes acerca das suas experiências anteriores e expectativas de aprendizagem da língua;
2. Analisar o papel dos processos de autorregulação na aprendizagem da língua;
3. Compreender os efeitos das atividades realizadas no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, na motivação e na autonomia dos estudantes;
4. Caracterizar o trajeto de indagação pedagógica realizado.

No que diz respeito ao primeiro objetivo – *Conhecer as perceções dos estudantes acerca das suas experiências anteriores e expectativas de aprendizagem da língua* – conclui-se que as suas experiências

anteriores se afastavam de um ensino onde a autonomia é promovida, mas as suas expectativas se aproximavam dessa abordagem. Acreditamos ter estado ao nível das expectativas dos estudantes, pois conseguimos fazer com que tivessem um papel mais ativo no processo de ensino/aprendizagem da língua-algo. Para isso foram pensadas atividades onde pudessem realizar escolhas e participar no processo de avaliação das suas aprendizagens e do ensino, aspetos que são pouco trabalhados numa abordagem mais tradicional. Uma das implicações do estudo é a necessidade de conhecer as perspetivas dos estudantes antes de iniciar um movimento de mudança, na medida em que esse conhecimento permite compreender a relação entre essa mudança e os posicionamentos dos estudantes, para além de abrir um primeiro espaço de diálogo sobre o que significa ensinar e aprender uma língua.

No âmbito do segundo objetivo de investigação pedagógica – *Analisar o papel dos processos de autorregulação na aprendizagem da língua* – conclui-se que os processos de autorregulação da aprendizagem foram valorizados pelos estudantes, apesar de serem novos e exigentes, apoiando a identificação de avanços, dificuldades e estratégias de remediação para as colmatar, favorecendo a autogestão e a gestão colaborativa das aprendizagens linguístico-comunicativas, e elevando a sua confiança na aprendizagem. Os guiões e roteiros de autorregulação desempenharam um papel central na experiência, o que significa que o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia requer a construção de recursos de apoio à gestão da aprendizagem pelos estudantes, de modo a favorecer a sua transição para um papel mais ativo na aprendizagem. Esta é também uma das principais implicações do estudo, sendo que esses recursos podem desempenhar simultaneamente uma função pedagógica e investigativa em processos de investigação-ação.

Relativamente terceiro objetivo desta experiência – *Compreender os efeitos das atividades realizadas no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, na motivação e na autonomia dos estudantes* – os resultados indicam que esses efeitos foram muito positivos. Os guiões de desenvolvimento das atividades, a co/autoavaliação de desempenhos e os roteiros de autorregulação da aprendizagem reveram-se benéficos para os estudantes, visto terem permitido que desenvolvessem a sua autonomia de forma a que tivessem uma voz ativa no seu processo de aprendizagem e se sentissem construtores das suas ações. Por outro lado, a análise das prestações dos estudantes revelou a aquisição de competências de uso da língua e o desenvolvimento da competência cultural, assim como progressos realizados a partir de mecanismos de auto/co-correção textual. Para além das atividades estruturadas pela professora-investigadora, a intervenção integrou, no segundo semestre de implementação da experiência, algumas aulas de aprendizagem autodirigida (num total de sete), com o objetivo de aumentar o envolvimento dos alunos na tomada de decisões e na gestão da aprendizagem, o qual foi alcançado.



Os registos efetuados pelos estudantes e os testemunhos das entrevistas sublinham a sua motivação, a importância da co/autoavaliação o desenvolvimento de diversas competências, assim como a possibilidade de monitorizarem o seu desempenho, tal como a liberdade que lhes foi concedida. É, ainda, mencionado o facto de esta abordagem ter proporcionado ferramentas para cada um aprender ao seu próprio ritmo e colmatar as suas dificuldades. Portanto, os resultados parecem validar a abordagem seguida e indicam a importância de centrar o ensino nos estudantes e nos seus processos de aprendizagem, conferindo-lhes um papel ativo na regulação desses processos. Para tal, é imprescindível que o docente planifique com detalhe as tarefas a desenvolver e forneça recursos de apoio à sua planificação, monitorização e avaliação. O tipo de atividades a propor é um fator decisivo na motivação dos estudantes, que tendem a estar mais envolvidos quando essas atividades são percebidas como realistas e socialmente relevantes, e quando os implicam diretamente na tomada de decisões e na identificação e resolução de dificuldades. Acreditamos que o estudante deve aprender a gerir o seu “caminho” de aprendizagem, não de forma solitária, mas sim de forma solidária, com o apoio dos seus pares e do professor.

Quanto ao quarto objetivo – *Caracterizar o trajeto de indagação pedagógica realizado* –, penso que toda a descrição e análise da experiência concorre para o seu cumprimento, documentando processos essenciais nesse trajeto, do desenho e desenvolvimento das atividades à recolha e interpretação dos dados recolhidos, mostrando que a indagação pedagógica é um processo focado no estudante e com implicações no desenvolvimento profissional docente ao nível das suas competências pedagógicas e de investigação pedagógica. Não sendo um processo fácil, é essencial à renovação das práticas. Sendo a autonomia um processo contínuo que possibilita que o estudante planeie, monitorize e avalie, de forma consciente e intencional, a sua forma de aprender, o que se traduz na capacidade de aprender a aprender a língua, o docente passa a ser um facilitador da aprendizagem, co-construindo o processo de ensino e aprendizagem com o aprendente.

A metodologia de ensino utilizada no estudo, centrada no estudante, integrou princípios de uma pedagogia para a autonomia e envolveu uma reconfiguração dos papéis da professora e dos estudantes, os quais se tornaram co-construtores de uma prática exploratória e reflexiva (Vieira et al., 1993, 2002, 2004, 2010; Vieira, 1998, 2006; Jiménez Raya et al., 2007). Numa pedagogia para a autonomia, o docente deve empregar a sua “autoridade pedagógica” para dar voz aos seus estudantes, uma vez que se pretende tornar a pedagogia mais dialógica, reflexiva e democrática (Fanghanel et al., 2016; Hutching & Shulman, 1999; Bélanger, 2010). A experiência aqui descrita é um exemplo disso, já que os estudantes usufruíram da possibilidade de fazer parte, de forma ativa, do processo de aprendizagem, envolvendo-se

no planejamento, monitorização e avaliação desse mesmo processo. Os procedimentos didáticos utilizados neste estudo são apenas um exemplo de como uma pedagogia para a autonomia pode ser desenvolvida. Ainda que não exista uma abordagem única numa pedagogia para a autonomia, uma vez que esta depende do contexto em que se desenvolve e está sujeita a influências políticas, sociais e culturais, entendemos que se trata de uma abordagem significativa na esfera educacional, visto que propõe um caminho formativo que promove desafios, incrementa a consciência crítica, motiva, encoraja a cooperação e conduz a um maior envolvimento dos estudantes e dos docentes, promovendo a emancipação de ambos. A associação entre uma prática de ensino reflexiva e a promoção da autonomia dos estudantes é também uma implicação central deste estudo, entendendo-se que a autoomia do professor e dos estudantes são como duas faces da mesma moeda. Não existindo um método a seguir, é importante ter em consideração pressupostos e princípios definidos na literatura e explorar possibilidades ajustadas aos contextos.

O estudo envolveu também a recolha e a análise de evidências para a interpretação e avaliação da experiência desenvolvida, numa abordagem comumente referida como *scholarship of teaching and learning* (Boyer, 1990; Shulman, 2001, 2004), demonstrando como a indagação da pedagogia, pela integração entre o ensino e a investigação, possibilita uma inovação sustentável e estimula o crescimento profissional dos docentes (Vieira, 2009b; Franco, 2023). Em particular, possibilita ao docente adquirir competências para explorar abordagens que promovem a autonomia dos estudantes, concebendo recursos didáticos que apoiem essas abordagens e proporcionando aos estudantes um sentimento de apoio e confiança para se aventurarem em novos caminhos; desenvolve a capacidade do docente para negociar decisões e proporcionar ambientes mais libertadores para a gestão da aprendizagem; promove as suas competências de recolha e análise evidências da prática, com o intuito de interpretar e produzir conhecimento profissional. Em resumo, ao indagar a pedagogia, os docentes ampliam o seu conhecimento profissional e a sua habilidade de ensinar, fazendo do ensino um campo de produção de conhecimento e reconstruindo a sua identidade profissional nesse processo (Shulman, 2001; Vieira, 2009a, 2009b, 2014a).

Apesar de o estudo se basear numa experiência de abrangência e duração limitadas, acredita-se que trouxe valiosas contribuições para a compreensão do papel do professor universitário como agente capaz de indagar e transformar a pedagogia. Adicionalmente, oferece *insights* para o desenvolvimento de metodologias de ensino que incluam princípios de uma pedagogia centrada na autonomia dos estudantes, promovendo as suas competências disciplinares e transversais.

### ***Limitações do estudo e sugestões para investigação futura***

Ao rever este relatório e considerando a pergunta de pesquisa que orientou o estudo – *em que medida a indagação da pedagogia constitui uma via de reconfiguração das práticas de ensino ao serviço da promoção da autonomia dos estudantes?* –, pode dizer-se ele aponta caminhos que mostram que a indagação da pedagogia é uma via possível de compreensão e transformação das práticas de ensino em contexto universitário, no sentido de centrar essas práticas no estudante. Contudo, o estudo apresenta limitações a ter em consideração em desenvolvimentos futuros da investigação neste campo.

Uma das limitações é relativa ao contexto em que a investigação foi realizada, quer pela natureza das UC, pertencentes a um curso livre de línguas, quer pelas características dos estudantes neste tipo de cursos e pelo seu número reduzido, o que significa que os resultados obtidos só podem ser interpretados por referência ao contexto em que o estudo foi desenvolvido. Assim, importa realizar estudos em contextos semelhantes e noutros contextos do ensino de línguas nas IES, a fim de compreender os diferentes contornos que uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas pode assumir. O facto de a experiência ter decorrido em plena pandemia COVID-19, sendo as aulas parcialmente realizadas online, é também um fator diferenciador face ao funcionamento regular do ensino em contexto universitário. Embora esse fator não tenha impedido a realização das atividades, causou por vezes algumas dificuldades de ordem técnica e, por outro lado, é possível que, em regime presencial, as dinâmicas criadas pudessem assumir contornos diferentes. A variável do professor é também determinante, uma vez que o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia e da investigação pedagógica não se desliga das convicções, práticas, trajetos anteriores e aspirações de cada professor, o que significa que seria importante investigar as representações e perceções dos docentes que se envolvem neste tipo de trabalho (Franco, 2023).

Outra limitação prende-se com a gestão do tempo de realização da experiência, que teve de ser integrada no funcionamento de duas UC semestrais com 2 horas semanais e um programa a cumprir. Uma pedagogia para a autonomia requer tempo e acredita-se que a experiência teria tido resultados mais sólidos se tivesse sido desenvolvida de forma mais sistemática, até porque este tipo de abordagem leva algum tempo a ser interiorizada pelos estudantes. Embora estes tenham demonstrado receptividade à abordagem proposta, ela exigiu uma disciplina mais rigorosa na gestão do tempo e das tarefas, tendo sido fundamental manter um diálogo regular sobre as dificuldades que enfrentaram, e apoiando-os na sua resolução. Numa modalidade pedagógica mais sistemática e de maior duração, seria mais fácil também para os estudantes envolver-se no tipo de pedagogia proposta.

Finalmente, importa sublinhar que o estudo representou uma experiência monodisciplinar, isolada e não inscrita em nenhum projeto institucional mais vasto, o que parece seguir o padrão identificado por Vieira et al. (2023) num estudo sobre experiências pedagógicas relatadas nas atas do CNaPPES. Assim, e tendo em mente a distinção estabelecida por Vieira (2014a) entre uma abordagem superficial e profunda da mudança da pedagogia no ensino superior, pode dizer-se que o estudo representa uma aproximação à segunda abordagem pela articulação entre investigação, ensino e desenvolvimento profissional docente, mas falta-lhe o sentido mais coletivo da mudança que pode contribuir para a reconfiguração do estatuto do ensino e da profissionalidade docente nas IES. Tal como se tem vindo a referir, importa desenvolver uma cultura de inovação nas IES que valorize e apoie este tipo de trabalho, tornando-o mais colaborativo e sustentável, e conferindo-lhe maior impacto nas práticas pedagógicas (Almeida et al., 2022). Neste sentido, importaria investigar as condições que favorecem ou dificultam a inovação pedagógica e a investigação das práticas no ensino superior, nomeadamente através de estudos sobre as perceções dos docentes e dos gestores das IES.

### ***Reflexões finais sobre a indagação da pedagogia no ensino superior***

No contexto nacional, a indagação da pedagogia através da articulação entre ensino e investigação é ainda uma prática bastante marginal nas IES. A relevância deste tipo de trabalho nas carreiras académicas é frequentemente subestimada e os seus efeitos ficam usualmente limitados ao contexto em que é realizada. No entanto, acreditamos que experiências mais coletivas seriam muito benéficas, permitindo a formação de comunidades de prática dedicadas ao avanço da pedagogia. Dentro dessas comunidades, os professores poderiam colaborar entre si, desenvolvendo um conhecimento pedagógico mais robusto e sustentável. É nesta linha de pensamento que Vieira (2014a) sugere uma “mudança profunda” da pedagogia, o que valorizaria mais o ensino no ambiente académico e abriria caminho para um progresso sustentado do campo pedagógico.

A promoção de culturas de inovação nas IES não depende exclusivamente da ação dos professores, exigindo também mudanças estruturais no ambiente académico (Almeida, 2022). No entanto, é importante salientar que a falta de condições ideais não deve ser vista como um obstáculo para a mudança, e todas as experiências precisam de ser reconhecidas. O estudo de caso descrito representa uma experiência singular e isolada, mas teve impactos positivos tanto nos estudantes como na docente envolvida, podendo servir de inspiração para outras experiências idênticas em contextos similares. Por outro lado, embora se refira ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, os seus pressupostos

e princípios de ação podem ser aplicados em qualquer área disciplinar, com as devidas adaptações no seu desenvolvimento prático. Assim, as ideias e lições aprendidas podem ser transferidas para diversos contextos, ampliando o potencial de inovação pedagógica nas IES.

Destaco a relevância da indagação da pedagogia para o desenvolvimento profissional docente. Em termos pessoais, este estudo proporcionou-me um valioso acervo de conhecimentos que antes não possuía, tornando-me hoje muito mais informada sobre o saber teórico que permeia o conhecimento e a prática docente, bem como sobre a importância da promoção de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas. Além disso, adquiri uma maior consciência da importância da reflexão sobre as práticas e da investigação das mesmas. Essa consciência tem sido especialmente benéfica enquanto professora de FLE, pois possibilita-me ter um olhar mais atento e cuidadoso em relação aos processos de aprendizagem dos estudantes, especialmente quando enfrentam dificuldades. Isso leva-me questionar mais a minha atuação e, por vezes, a reorganizar a forma como conduzo o ensino.

Enquanto profissional, sinto atualmente uma maior responsabilidade na construção do meu próprio percurso de formação e em assumir um papel mais ativo na transformação do ensino de uma língua estrangeira em contexto universitário. Esta investigação possibilitou-me, pela primeira vez, concretizar ideias que achava promissoras em ações tangíveis, abrindo assim novos caminhos no que diz respeito à promoção de uma pedagogia para a autonomia, baseada na colaboração, na observação, análise e reflexão crítica sobre práticas específicas em sala de aula.

Retomo aqui um dos testemunhos das entrevistas, no qual a estudante destaca a inovação como um caminho percorrido em conjunto e como uma característica inconfundível da abordagem adotada, partilhando uma metáfora sugestiva sobre o significado de inovar:

E13: [...] todas as atividades que desenvolvemos, o facto de tentarmos sair um bocado da caixa, não ser sempre o mesmo ensino conservador e metódico, acho que realmente é o que mais se destaca no curso.

“Sair da caixa” é uma metáfora que pode ser aplicada ao processo de inovação. Embora a expressão mais comum seja “pensar fora da caixa”, o que significa adotar uma abordagem diferente, criativa e libertadora, a metáfora empregue pela estudante acrescenta outro significado. Parece associar a abordagem tradicional de ensino a uma “caixa”, um espaço fechado que representa um método conservador e metódico. Assim, explorar hipóteses mais inovadoras e investigativas implica sair dessa “caixa” e criar um espaço mais aberto de experimentação de novas formas de ensinar e aprender. Essa é, talvez, a essência da indagação da pedagogia, na qual professores e estudantes percorrem caminhos à descoberta de novas abordagens.

Hoje, quarenta anos após a publicação seminal de Schön (1983), a ideia do profissional que reflete sobre a sua prática tornou-se amplamente difundida nas instituições preocupadas com a profissionalização docente. Portanto, será que é utópico pensar que o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior passa principalmente pela prática reflexiva que impulsiona a indagação da pedagogia ou o SoTL? Acreditamos que é responsabilidade das IES criar condições para que tal aconteça, incentivando os professores a questionar o seu ensino e os impactos que ele tem na aprendizagem dos estudantes. No entanto, esse movimento levanta várias questões que podem alimentar várias pesquisas. Como promover a prática reflexiva dos professores do ensino superior na lógica SoTL? Como garantir o desenvolvimento sustentável de uma prática reflexiva entre professores de diferentes disciplinas? E como levá-los da “simples” prática reflexiva para uma reflexão apoiada pela pesquisa? Se realmente quisermos que os professores do ensino superior se insiram numa lógica de desenvolvimento profissional apoiado na inovação e investigação das práticas, que condições necessitam de ser criadas? Deveria ser imposta uma formação adequada a esse fim, ou deveriam ser criados centros de formação e pesquisa cuja missão fosse promover a ligação entre investigação, ensino e desenvolvimento profissional? E que implicações tem tudo isto no funcionamento dos órgãos de gestão pedagógica, nas políticas de avaliação do desempenho docente e nos mecanismos de progressão nas carreiras?

Terminamos com as palavras de Vieira (2009a) sobre a indagação da pedagogia no ensino superior, que diz ser uma prática controversa, mas necessária, estando frequentemente “em contracorrente face a valores e práticas dominantes na academia” (p. 108). Para que a pedagogia seja mais valorizada no ambiente académico, teremos de persistir apesar das adversidades, investigando as próprias práticas de ensino, avaliando o seu impacto e disseminando o conhecimento produzido. Portanto, é crucial continuar a realizar estudos desta natureza, que aliem a intenção de melhorar o ensino ao propósito de melhorar as aprendizagens, e que mostrem que é possível e desejável colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional dos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. (1ª ed). Asa.
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J. R., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior. Cenários e caminhos de transformação*. Lisboa, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). [https://www.a3es.pt/sites/default/files/Inovacao\\_Pedagogica\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_Cenarios\\_e\\_Caminhos\\_de\\_Transformacao.pdf](https://www.a3es.pt/sites/default/files/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf)
- Almeida, L. S., Moreira M. A., Caldeira, S. N., Soares, S. M., van Hattum-Janssen, N., & Visser-Wijnveen, G. (2021). Teachers' motivation for teaching in higher education: Portuguese validation of a questionnaire. *Paidéia*, 31(e3104), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e3104>
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto Editora.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- ALLEA – All European Academies. (2017). *The European code of conduct for research integrity*. <http://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017>
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89(3), 353-366. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00310.x>
- Almeida, J. P., & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. (5ª ed.). Editorial Presença.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1998). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. Routledge.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010). *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/12057>
- Anguera, M.T. (1989). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. (4ª ed.). Ediciones Cátedra.
- Bailly, S. (1995). La formation de conseiller. *Mélanges CRAPEL*, 22, 63-84. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-22-11-2.pdf>
- Barfield, A., & Brown, S. H. (2007). *Reconstructing autonomy in language education: Inquiry and innovation*. (1st ed.). Palgrave Macmillan London. <https://doi.org/10.1057/9780230596443>
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422. <https://www.jstor.org/stable/3448008>
- Bartlett, S., & Burton, D. (2006). Practitioner research or descriptions of classroom practice? A discussion of teachers investigating their classrooms. *Educational Action Research*, 14(3), 395-405. <https://doi.org/10.1080/09650790600847735>

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. (1st ed.). Open University Press. [https://www.academia.edu/30211718/Bassey M 2000 Case Study Research in Educational Settings Open University Press](https://www.academia.edu/30211718/Bassey_M_2000_Case_Study_Research_in_Educational_Settings_Open_University_Press)

Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: an overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI0701\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI0701_1)

Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009a). L'innovation pédagogique dans le supérieur: un vaste chantier. In D. Bédard (Ed.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (pp. 29-43). Presses Universitaires de France.

Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009b). Le temps des innovations pédagogiques: trame de changement en enseignement supérieur. In D. Bédard (Ed.), *Innové dans l'enseignement supérieur* (pp. 19-27). Presses Universitaires de France.

Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche & Formation*, (9), 17-31. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_1991\\_num\\_9\\_1\\_1040](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_9_1_1040)

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur: Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>

Benson, P., Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. (1st ed.). Pearson Education Limited.

Binks, E., Smith, D. L., Smith, L. J., & Joshi, R. M. (2009). Tell me your story: A reflection strategy for preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 141-156. <https://www.jstor.org/stable/23479288>

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)

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

Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: Un amalgame paradigmatique. *Connexions*, (81), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>

Boyd, P., & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (pp. 123-142). Wydawnictwo Attyka. [https://www.researchgate.net/publication/318339566\\_Teacher\\_Educator\\_Professional\\_Inquiry\\_in\\_a\\_n\\_Age\\_of\\_Accountability](https://www.researchgate.net/publication/318339566_Teacher_Educator_Professional_Inquiry_in_a_n_Age_of_Accountability)



- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Burnaford, G. (2001). Teachers' work: Methods for researching teaching. In G. E. Burnaford, J. Fischer, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research. The power of action through inquiry* (pp. 36-60). Routledge.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.682>
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – Alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-73. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (Re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP*, 2(1), 1-15. <https://hdl.handle.net/1822/21956>
- Cembalo, M., & Holec, H. (1973). Les langues aux adultes: Pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélange pédagogique*, 1-10. <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-4-5-2.pdf>
- Clarke, A., & Erickson, G. (2003). *Teacher inquiry. Living the research in everyday practice*. (1st ed.). Routledge.
- Cochram-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Colet, N. R., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de scholarship of teaching and learning. *Recherche et formation*, 67, 91-104. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.1412>
- Collin, S. (2009). La pratique réflexive interactionnelle: Rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale en formation initiale d'enseignants. *Canadian Journal for New Scholars in Education - Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12227>
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 333-346. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90029-9)

- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé: Perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479. [http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Accção\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Accção_Metodologias.PDF)
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_118\\_1\\_1181](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181)
- Cros, F. (2007). Introduction. In F. Cros (Ed.), *L'agir innovatif: Entre créativité et formation* (pp.7-14). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.cros.2007.01.0007>
- Damas, M. J., & De Ketele, J.-M. (1985). *Observar para avaliar*. Edições Almedina.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). The Guilford Press.
- Eison, J. (2010). *Using active learning instructional strategies to create excitement and enhance learning*. [https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Eison%20\(2010\).%20Using%20Active%20Learning%20Instruction%20Strategies....pdf](https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Eison%20(2010).%20Using%20Active%20Learning%20Instruction%20Strategies....pdf)
- Esteves, A. J. (2001). A investigação-acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Edições Afrontamento.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J., & Wisker, G. (2016). *Defining and supporting the scholarship of teaching and learning (SoTL): A sector-wide study*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/defining-and-supporting-scholarship-teaching-and-learning-sotl-sector-wide-study>
- Fazio, X. (2009). Teacher development using group discussion and reflection. *Reflective Practice*, 10(4), 529-541. <https://doi.org/10.1080/14623940903138407>
- Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Éducation et francophonie*, 31(2), 45-64. <https://doi.org/10.7202/1079587ar>
- Franco, A. H. R. (2023). *Ode à pedagogia no ensino superior: A indagação da pedagogia ao serviço do desenvolvimento profissional docente* [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/14751>
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. (1ª ed.). ASA.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (1996). *Educational research: An introduction*. (6th ed.). New York: Longman.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática*. (4<sup>a</sup> ed.). Celta Editora.
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: Teaching, learning and institutional cultures*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Hatier.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Council of Europe.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant: De l'enseignement à l'apprentissage. *Education Permanente*, 107, 1-5. [http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT\\_F/pdf/Autonomie.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf)
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (Eds.). (2020). *Autonomy in language education: Theory, research and practice*. Routledge.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa. Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Authentik.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de Psicologia*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67. [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2001\\_num\\_36\\_1\\_1690](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1690)
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 139-163). RoutledgeFalmer. [https://craftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection\\_turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf](https://craftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection_turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf)
- Kemmis, S. (1997). Action research. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 173-179). Pergamon. <https://www.gbv.de/dms/hebis-mainz/toc/052748928.pdf>
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J., & Soeffner, H.-G. (2012). *Video analysis: Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Peter Lang.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russel (Eds.), *International handbook of self-study of teaching education practices* (pp. 817-869). Springer.
- Lamb, T., & Reinders, H. (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. John Benjamins Publishing Company.
- Lambelet, A. (2010). Analyser les rassemblements au moyen de photographies ou de films. Pistes et enjeux. *Ethnographiques.org*, 21,1-47. <https://www.ethnographiques.org/2010/Lambelet>
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193. <https://doi.org/10.1080/09650790000200108>
- Lison, C., & Jutras, F. (2014). Innover à l'université: Penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 30(1), 1-8. <https://doi.org/10.4000/ripes.769>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Little, D. (2005). *Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection*. European Council for Modern Languages of the Council of Europe.
- Little, D. (2005). *Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection*. European Council for Modern Languages of the Council of Europe.
- McAlpine, L., & Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 59-78). Springer Science & Business Media.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C., & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37(2), 105-131. <https://www.jstor.org/stable/3448016>
- Meighan, R., & Siraj-Blatchford, I. (1997). *A sociology of education*. (3rd ed.). Cassel.
- Meirieu, P. (n.d). *Autonomie*. <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Moreira, M. A. (2009). Action research as a tool for critical teacher education towards learner autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(3), 255-268. <https://doi.org/10.1080/17501220903404509>

- Murray, G., & Lamb, T. (2018). *Space, place and autonomy in language learning*. (1st ed.). Routledge.
- Murray, G., Gao, X., & Lamb, T. (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.
- Nunan, D. (1995). Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*, 29(1), 133-158. <https://doi.org/10.2307/3587808>
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf)
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains 'untold'. *Educational Research*, 47(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337541>
- Palfreyman, D., & Smith, R. C. (2003). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Pardal, L., & Lopes, E. C. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage. ESF. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_livres/php\\_nouvelles.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_nouvelles.html)
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets: Pourquoi? et comment? *Educateur*, (14), 6-11. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_30.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html)
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <http://hdl.handle.net/2027.42/44454>
- Polster, E. (1987). *Every person's life is worth a novel*. W. W. Norton & Company.
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *Alsic*, 1(1), 73-77. <https://doi.org/10.4000/alsic.1466>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Puozzo, I. C., & Vuichard, A. (2022). De l'innovation à l'innovation pédagogique pour la transformation des pratiques. In I. C. Puozzo & A. Vuichard (Eds.), *L'innovation pédagogique: De la théorie à la pratique* (pp. 25-40). Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses.
- Quintin, J.-J. (2013). L'autonomie en question(s). *Les Langues Modernes*, 4, 17-29. <https://hal.science/hal-00922977>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª ed.). Gradiva.

- Raab, J., & Tänzler, D. (2012). Video hermeneutics. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, & H.-G. Soeffner (Eds.), *Video analysis: Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology* (pp. 85-97). Peter Lang.
- Russel, T. (2007). How experience changed my values as a teacher educator. In T. Russel & J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 182-191). Routledge.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schuck, S., & Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.75-99). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. S. (2001). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-53. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1582>
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. Jossey-Bass.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 549-570. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.549>
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heineman Educational.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. Sage Publications.
- Teixeira, A. C. (2014). Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista. In F. Vieira (Ed.), *Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática* (pp. 145-183). Edições Pedagogo.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 505-528. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Vancouver, J. B., & Day, D. V. (2005). Industrial and organisation research on self-regulation: From constructs to applications. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 155-185. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1464-0597.2005.00202.x>

Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000-2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1062408>

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. CEEP, Universidade do Minho.

Vieira, F. (2005). Transformar a pedagogia na Universidade? *Currículo Sem Fronteiras*, 5(1), 10-27. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2005/vol5/no1/2.pdf>

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-44). Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2009a). Em contra-corrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126. <https://hdl.handle.net/1822/49267>

Vieira, F. (2009b). Developing the scholarship of pedagogy: Pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 10-21. [https://www.researchgate.net/publication/234693383\\_Developing\\_the\\_Scholarship\\_of\\_Pedagogy\\_Pathfinding\\_in\\_Adverse\\_Settings](https://www.researchgate.net/publication/234693383_Developing_the_Scholarship_of_Pedagogy_Pathfinding_in_Adverse_Settings)

Vieira, F. (2009c). *Struggling for autonomy in language education. Reflecting, acting, and being*. Peter Lang.

Vieira, F. (2014a). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23-39. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>

Vieira, F. (2014b). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de supervisão*. De Facto Editores.

Vieira, F., Gomes, Á., Moreira, M. A., Silva, J. L., Gomes, C., & Albuquerque, P. B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho*, CIEd, Universidade do Minho.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Vieira, F., Silva, J. L. C., & Moreira, J. A. (2023). Inovação pedagógica no ensino superior português: As experiências dos professores. In P. Membiela & M. I. Cebreiros (Eds.), *Desafios de la docencia universitaria actual: Desafios do ensino universitário atual* (pp. 405-416). Publicaciones Educación Editora. <http://monografias.educacioneditora.net/index.php/educacioneditora/catalog/book/11>

Vieira, F., Silva, J. L., Melo, M. C., Moreira, M. A., Oliveira, L. R., Gomes, C., Albuquerque, P., & Sousa, M. (2004). *Transformar a pedagogia na universidade: Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. CIEd, Universidade do Minho.

Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2010). A pedagogia no ensino superior: Indagar para transformar. In S. Gonçalves (Ed.), *Pedagogia no Ensino Superior* (pp.21-43). Escola Superior de Educação de Coimbra.

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1412396>

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 1-9). The Guilford Press.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Academic Press.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1)

Xerri, D. (2018). Research by teachers for teachers: Richard Smith on teacher research. In D. Xerri & C. Pioquinto (Eds.), *Becoming research literate. Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 30-34). English Teachers Association Switzerland. [https://www.danielxerri.com/uploads/4/5/3/0/4530212/becoming\\_research\\_literate\\_-\\_xerri\\_pioquinto.pdf](https://www.danielxerri.com/uploads/4/5/3/0/4530212/becoming_research_literate_-_xerri_pioquinto.pdf)

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and methods*. (3rd ed.). Sage Publications.

Zeichner, K. M. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 273-283). Sage Publications.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3302&3\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3302&3_3)

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich; & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Routledge.



## ANEXOS

### Anexo 1 – Declaração de autorização da instituição



#### DECLARAÇÃO

António Manuel Ribeiro Rebelo, Diretor do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no que diz respeito ao estudo de doutoramento de Bruna Isabel Joaquim Plácido, realizado no âmbito do *Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras* (Universidade do Minho), o qual implicou uma experiência pedagógica com duas turmas do Centro de Línguas dos Cursos de Formação em Língua e Cultura Francesas – Nível II, no 2º semestre de 2020/2021 e de Língua e Cultura Francesas – Nível III, no 1º semestre de 2021/2022, declaro que autorizei a realização do referido estudo e autorizo a identificação da instituição na tese, mantendo-se o anonimato dos participantes implicados.

Coimbra, 15 de setembro de 2023

António Manuel Ribeiro Rebelo

## **Anexo 2 – Termos de consentimento informado (estudantes – modelo usado)**

### **Anexo 2.1 – Questionário sobre a aprendizagem da Língua Francesa**

#### **Questionário sobre a aprendizagem da Língua Francesa**

Venho por este meio convidá-lo/a a responder a este questionário no âmbito de um estudo de doutoramento em Ciências de Educação – especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, realizado na Universidade do Minho. O estudo incide no *papel do professor na promoção de uma pedagogia para a autonomia no ensino de francês como língua estrangeira em contexto universitário*, envolvendo estudantes que frequentam o curso não conferente de grau de Língua e Cultura Francesas do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Neste âmbito, integra a recolha de opiniões dos estudantes acerca da aprendizagem da Língua Francesa e das suas perceções sobre o modo como a aprendem. A finalidade principal do questionário é conhecer melhor os estudantes e refletirmos posteriormente sobre os resultados de forma a que as estratégias de ensino e de aprendizagem possam ser mais eficazes.

O questionário integra questões sobre:

- Dados de caracterização geral
- Aspetos do seu percurso anterior de aprendizagem de Francês
- Expetativas pessoais sobre a aprendizagem de Francês neste curso

As suas respostas são anónimas e confidenciais. Estamos ao seu dispor para qualquer informação adicional através do e-mail: [brunaplacido@hotmail.com](mailto:brunaplacido@hotmail.com)

Agradecemos a sua colaboração!

Investigadora: Bruna Plácido (Universidade de Coimbra)

Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

**Antes de responder ao questionário, indique, por favor, que o faz de forma livre e esclarecida, assinalando as afirmações seguintes (X). As suas respostas serão somente consideradas se assinalar todas as afirmações.**

- Compreendi a finalidade e o conteúdo geral do questionário, podendo solicitar esclarecimentos adicionais.
- Aceito responder ao questionário, sabendo que as respostas são anónimas e a informação é confidencial.
- Posso desistir de responder ao questionário a qualquer momento, não sendo consideradas as minhas respostas.
- Aceito que os resultados do questionário sejam usados em relatórios e publicações sobre o estudo.

## **Anexo 2.2 – Entrevista aos estudantes de LCFII (2º Semestre do ano académico 2020/2021)**

### **Entrevista aos estudantes Declaração de Consentimento Informado**

Venho por este meio convidá-lo/a a participar numa entrevista em grupo, que será gravada, no âmbito do estudo de doutoramento que estou a realizar e de que já vos dei conhecimento, e que integra a recolha de opiniões dos estudantes que frequentam o curso não conferente de grau de Língua e Cultura Francesas, Nível II, do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no 2º Semestre do ano académico 2020/2021.

Apresenta-se abaixo o guião da entrevista, para tomar conhecimento das questões. As respostas são confidenciais e será preservado o seu anonimato. Agradeço desde já a sua colaboração e estou ao seu dispor para qualquer informação adicional através do e-mail: [brunaplacido@hotmail.com](mailto:brunaplacido@hotmail.com) (Bruna Plácido).

**Se estiver disposto/a a participar na entrevista, indique, por favor, que o faz de forma livre e esclarecida, assinalando (X) as afirmações seguintes, e devolva este documento assinado<sup>29</sup> até 9 de julho, para [brunaplacido@hotmail.com](mailto:brunaplacido@hotmail.com).**

Compreendi a finalidade e conteúdo geral da entrevista, podendo solicitar esclarecimentos adicionais.

Aceito responder à entrevista e que a mesma seja gravada, sabendo que a informação é confidencial e que será mantido o meu anonimato.

Posso desistir de responder à entrevista a qualquer momento, não sendo consideradas as minhas respostas.

Aceito que os resultados da entrevista sejam usados em relatórios e publicações sobre o estudo.

Coimbra, \_\_\_\_\_ julho de 2021.

---

(Assinatura)

---

<sup>29</sup> Pode imprimir esta página, assinar manualmente e digitalizá-la, ou usar uma assinatura digital.

## **Anexo 2.3 – Entrevista aos estudantes de LCFIII (1º Semestre do ano académico 2021/2022)**

### **Entrevista aos estudantes Declaração de Consentimento Informado**

Venho por este meio convidá-la a participar numa entrevista individual, que será gravada, no âmbito do estudo de doutoramento que estou a realizar e de que já lhe dei conhecimento, e que integra a recolha de opiniões dos estudantes que frequentam o curso não conferente de grau de Língua e Cultura Francesas, Nível III, do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no 1º Semestre do ano académico 2021/2022.

Apresenta-se abaixo o guião da entrevista, para tomar conhecimento das questões. As respostas são confidenciais e será preservado o seu anonimato. Agradeço desde já a sua colaboração e estou ao seu dispor para qualquer informação adicional através do e-mail: [brunaplacido@hotmail.com](mailto:brunaplacido@hotmail.com) (Bruna Plácido).

**Se estiver disposta a participar na entrevista, indique, por favor, que o faz de forma livre e esclarecida, assinalando (X) as afirmações seguintes, e devolva este documento assinado<sup>30</sup> até 13 de janeiro de 2022, para [brunaplacido@hotmail.com](mailto:brunaplacido@hotmail.com).**

Compreendi a finalidade e conteúdo geral da entrevista, podendo solicitar esclarecimentos adicionais.

Aceito responder à entrevista e que a mesma seja gravada, sabendo que a informação é confidencial e que será mantido o meu anonimato.

Posso desistir de responder à entrevista a qualquer momento, não sendo consideradas as minhas respostas.

Aceito que os resultados da entrevista sejam usados em relatórios e publicações sobre o estudo.

Coimbra, \_\_\_\_\_ janeiro de 2022.

---

(Assinatura)

---

<sup>30</sup> Pode imprimir esta página, assinar manualmente e digitalizá-la, ou usar uma assinatura digital.

## Anexo 3 – Questionário inicial

### Anexo 3.1 – Questionário

(colocado e respondido online)

Antes de responder ao questionário, indique, por favor, que o faz de forma livre e esclarecida, assinalando as afirmações seguintes. As suas respostas serão somente consideradas se assinalar todas as afirmações.

Compreendi a finalidade e conteúdo geral da entrevista, podendo solicitar esclarecimentos adicionais.  
Aceito responder à entrevista e que a mesma seja gravada, sabendo que a informação é confidencial e que será mantido o meu anonimato.  
Posso desistir de responder à entrevista a qualquer momento, não sendo consideradas as minhas respostas.  
Aceito que os resultados da entrevista sejam usados em relatórios e publicações sobre o estudo.

#### DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

1. Nacionalidade

Portuguesa

Outra

2. Sexo

Feminino

Masculino

3. Idade

16-25 anos

26-35 anos

+35 anos

4. Frequenta algum curso do ensino secundário ou universitário neste momento para além deste curso de Francês?

Sim

Não

Se frequenta um curso do ensino secundário, inclui a disciplina de Francês?

Sim

Não

Se frequenta um curso universitário, indique o curso.

---

5. É trabalhador/a-estudante.

Sim

Não

Se sim, em que área:

*Marque todas que se aplicam.*

Ciências Informáticas

Comércio

Direito

Educação

Hotelaria e Restauração

Saúde

Marketing e Publicidade

Secretariado e Trabalho Administrativo

Serviços Sociais

Turismo e Lazer

Outros: \_\_\_\_\_

### **A. PERCURSO ANTERIOR DE APRENDIZAGEM DE FRANCÊS**

1. Onde aprendeu Francês antes de iniciar este curso? Pode assinalar uma ou mais respostas.

*Marque todas que se aplicam.*

Ensino Básico

Ensino Secundário

Ensino Universitário (licenciatura, mestrado, doutoramento)

Ensino Universitário (cursos livres não conferentes de grau)

Outros: \_\_\_\_\_

2. Total de anos de aprendizagem de Francês.

*Marcar apenas uma oval.*

menos de 1

1

2

3

4

5

+5

3. Na sua experiência anterior de aprendizagem de Francês, os seus professores deram-lhe a oportunidade de participar nas tarefas abaixo indicadas? Pode assinalar uma ou mais respostas.

*Marque todas que se aplicam.*

Definição de objetivos pessoais de aprendizagem

Escolha de conteúdos / temas

Escolha de atividades e materiais de aprendizagem

Escolha de atividades de avaliação da aprendizagem

Avaliação da aprendizagem (ex. autocorreção, autoavaliação, avaliação de colegas)

Avaliação das práticas de ensino (ex. diálogo com o professor ou questionário de opinião sobre as aulas)

4. Na sua experiência anterior de aprendizagem de Francês, que tipo trabalho de casa era solicitado pelos seus professores? Pode assinalar uma ou mais respostas.

*Marque todas que se aplicam.*

Exercícios de revisão / consolidação do que é ensinado nas aulas

Atividades comunicativas, orais (ex. entrevista, 'jeu de rôle') ou escritas (ex. carta, texto narrativo)

Leitura de textos diversos (ex. conto, poesia, revista, artigos, entre outros)

Pesquisas sobre temas

Atividades de projeto

Preparação de trabalhos para apresentar nas aulas

Reflexões sobre a aprendizagem

5. Na sua experiência anterior de aprendizagem de Francês, como era avaliado o seu progresso na aprendizagem? Pode assinalar uma ou mais respostas.

*Marque todas que se aplicam.*

Testes escritos em sala de aula

Testes orais em sala de aula

Atividades realizadas em sala de aula

Atividades realizadas fora da sala de aula

Autoavaliação

6. Que contacto tem tido com a língua francesa fora do contexto escolar ou universitário e para além dos trabalhos de casa? Pode assinalar uma ou mais respostas.

*Marque todas que se aplicam.*

Leituras

Filmes / séries

Podcasts

Músicas

- Pesquisas na internet
- Jogos na internet
- Viagens
- Estadias prolongadas no estrangeiro
- Contactos com amigos ou familiares falantes da língua
- Situações profissionais
- Nenhum dos anteriores
- Outros: \_\_\_\_\_

7. Comentários adicionais (opcional) – Nesta secção pode acrescentar comentários ou informações sobre o seu percurso anterior de aprendizagem de Francês.

---

## B. EXPETATIVAS SOBRE A APRENDIZAGEM DE FRANCÊS NESTE CURSO

1. Quais são os seus motivos para frequentar este curso? Pode assinalar uma ou mais respostas.

*Marque todas que se aplicam.*

- Académicos
- Profissionais
- Pessoais

2. Quais são as suas prioridades relativamente ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas ao longo do curso? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
Conhecimento gramatical					
Conhecimento de vocabulário					
Conhecimento cultural					
Capacidade de compreensão oral (audição)					
Capacidade de leitura					
Capacidade de expressão / interação oral					
Capacidade de expressão / interação escrita					

3. Que fatores acha que serão importantes para poder progredir com sucesso na sua aprendizagem ao longo do curso? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
O método de ensino da professora					
O apoio da professora					
O apoio de colegas					
O meu envolvimento nas atividades da aula					
O meu envolvimento em atividades fora da aula					
As minhas condições de estudo fora da aula (ex. tempo, recursos)					
O meu método de estudo					
As minhas estratégias para melhorar capacidades (ouvir, ler, falar, escrever)					
A minha capacidade para identificar e resolver dificuldades					
A minha persistência face às dificuldades ou resultados menos positivos					
A minha motivação para aprender					
A confiança nas minhas capacidades de aprender					
O meu esforço para aprender					

4. Ao longo deste curso, acha que é importante poder participar nas tarefas seguintes? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
Definição de objetivos pessoais de aprendizagem					
Escolha de conteúdos / temas					
Escolha de atividades e materiais de aprendizagem					
Escolha de atividades de avaliação da aprendizagem					
Avaliação da aprendizagem (ex. autocorreção, autoavaliação, avaliação de colegas)					
Avaliação das práticas de ensino (ex. diálogo com a professora ou questionário de opinião sobre as aulas)					

5. Que tipo de atividades considera importante realizar fora da aula (trabalho de casa) ao longo deste curso? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
Exercícios de revisão / consolidação do que é ensinado nas aulas					
Atividades comunicativas, orais (ex. entrevista, 'jeu de rôle') ou escritas (ex. carta, texto narrativo)					
Leitura de textos diversos (ex. conto, poesia, revista, artigos, entre outros)					
Pesquisas sobre temas					
Atividades de projeto					
Preparação de trabalhos para apresentar nas aulas					
Reflexões sobre a aprendizagem					

6. Como acha que o seu progresso na aprendizagem deve ser avaliado neste curso? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
Testes escritos em sala de aula					
Testes orais em sala de aula					
Atividades realizadas em sala de aula					
Atividades realizadas fora da sala de aula					
Autoavaliação					

7. Comentários adicionais (opcional) - Nesta secção pode acrescentar comentários sobre as suas expectativas para este curso.

---



### Anexo 3.2 – Dados do questionário

Antes de responder ao questionário, indique, por favor, que o faz de forma livre e esclarecida, assinalando as afirmações seguintes. As suas respostas serão somente consideradas se assinalar todas as afirmações.

	f	%
Compreendi a finalidade e conteúdo geral da entrevista, podendo solicitar esclarecimentos adicionais.	24	96%
Aceito responder à entrevista e que a mesma seja gravada, sabendo que a informação é confidencial e que será mantido o meu anonimato.	25	100%
Posso desistir de responder à entrevista a qualquer momento, não sendo consideradas as minhas respostas.	22	88%
Aceito que os resultados da entrevista sejam usados em relatórios e publicações sobre o estudo.	24	96%

#### DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

##### 1. Nacionalidade (25 respostas)

Portuguesa	Outra
(20) 80%	(5) 20%

##### 2. Sexo (25 respostas)

Masculino	Feminino
(4) 16%	(21) 84%

##### 3. Idade (25 respostas)

16-25 anos	26-35 anos	+35 anos
14 (56%)	(9) 36%	(2) 8%

##### 4. Frequenta algum curso do ensino secundário ou universitário neste momento para além deste curso de Francês? (25 respostas)

Sim	Não
(14) 56%	(11) 44%

##### Se frequenta um curso do ensino secundário, inclui a disciplina de Francês? (16 respostas)

Sim	Não
(16) 100%	

##### Se frequenta um curso universitário, indique o curso. (11 respostas)

Direito	Enfermagem	Engenharia Civil	Gestão	Medicina	Medicina veterinária	Mestrado em Direito	Mestrado em Arqueologia e Território da UC	Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial
(3) 27,3%	(1) 9,1%	(1) 9,1%	(1) 9,1%	(1) 9,1%	(1) 9,1%	(1) 9,1%	(1) 9,1%	(1) 9,1%

##### 5. É trabalhador/a-estudante. (25 respostas)

Sim	Não
(14) 56%	(11) 44%

Se sim, em que área: (14 respostas)

Marque todas que se aplicam.

Ciências Informáticas	0	0%
Comércio	2	14,3%
Direito	2	14,3%
Educação	2	14,3%
Hotelaria e Restauração	2	14,3%
Saúde	2	14,3%
Marketing e Publicidade	0	0%
Secretariado e Trabalho Administrativo	0	0%
Serviços Sociais	0	0%
Turismo e Lazer	0	0%
Outros:		
Intervenção Social	1	7,1%
Engenharia de Vendas	1	7,1%
Línguas e Humanidades	1	7,1%
Arquitetura	1	7,1%

### A. PERCURSO ANTERIOR DE APRENDIZAGEM DE FRANCÊS

1. Onde aprendeu Francês antes de iniciar este curso? Pode assinalar uma ou mais respostas. (25 respostas)

Marque todas que se aplicam.

Ensino Básico	13	52%
Ensino Secundário	4	16%
Ensino Universitário (licenciatura, mestrado, doutoramento)	1	4%
Ensino Universitário (cursos livres não conferentes de grau)	5	20%
Outros :		
Família	1	4%
Internet	1	4%
Alliance Française	1	4%
Sites da Internet: Duolingo, livemocha	1	4%
Frequentei um cursos básico na Alliance Française e mais nada	1	4%
Escola privada de línguas	1	4%
Nunca tive francês antes	1	4%

2. Total de anos de aprendizagem de Francês. (25 respostas)

Marcar apenas uma oval.

menos de 1	1	2	3	4	5	+5
(6) 24%	(4) 16%	5 (20%)	7 (28%)	(3) 12%	(0) 0%	(0) 0%

3. Na sua experiência anterior de aprendizagem de Francês, os seus professores deram-lhe a oportunidade de participar nas tarefas abaixo indicadas? Pode assinalar uma ou mais respostas. (25 respostas)

Marque todas que se aplicam.

Definição de objetivos pessoais de aprendizagem	10	40%
Escolha de conteúdos / temas	7	28%
Escolha de atividades e materiais de aprendizagem	9	36%
Escolha de atividades de avaliação da aprendizagem	5	20%
Avaliação da aprendizagem (ex. autocorreção, autoavaliação, avaliação de colegas)	18	72%
Avaliação das práticas de ensino (ex. diálogo com o professor ou questionário de opinião sobre as aulas)	13	52%

4. Na sua experiência anterior de aprendizagem de Francês, que tipo trabalho de casa era solicitado pelos seus professores? Pode assinalar uma ou mais respostas. (25 respostas)

*Marque todas que se aplicam.*

Exercícios de revisão / consolidação do que é ensinado nas aulas	24	96%
Atividades comunicativas, orais (ex. entrevista, 'jeu de rôle') ou escritas (ex. carta, texto narrativo)	11	44%
Leitura de textos diversos (ex. conto, poesia, revista, artigos, entre outros)	13	52%
Pesquisas sobre temas	7	28%
Atividades de projeto	4	16%
Preparação de trabalhos para apresentar nas aulas	15	60%
Reflexões sobre a aprendizagem	5	20%

5. Na sua experiência anterior de aprendizagem de Francês, como era avaliado o seu progresso na aprendizagem? Pode assinalar uma ou mais respostas. (25 respostas)

*Marque todas que se aplicam.*

Testes escritos em sala de aula	23	92%
Testes orais em sala de aula	15	60%
Atividades realizadas em sala de aula	13	52%
Atividades realizadas fora da sala de aula	8	32%
Autoavaliação	11	44%

6. Que contacto tem tido com a língua francesa fora do contexto escolar ou universitário e para além dos trabalhos de casa? Pode assinalar uma ou mais respostas. (25 respostas)

*Marque todas que se aplicam.*

Leituras	9	36%
Filmes / séries	21	84%
Podcasts	4	16%
Músicas	14	56%
Pesquisas na internet	9	36%
Jogos na internet	0	0%
Viagens	10	40%
Estadias prolongadas no estrangeiro	2	8%
Contactos com amigos ou familiares falantes da língua	9	36%
Situações profissionais	1	4%
Nenhum dos anteriores	0	0%
Seguidores franceses nas redes sociais	1	4%
Notícias	1	4%

7. Comentários adicionais (opcional) – Nesta secção pode acrescentar comentários ou informações sobre o seu percurso anterior de aprendizagem de Francês. (2 respostas)

1. *No Ensino Básico, apesar de ter tido a disciplina durante 3 anos, só considero que tenha existido 1 ano de efetiva aprendizagem. Acabei, no entanto, por esquecer praticamente tudo o aprendi.*

2. *Como só tive um ano de francês, sinto que foi muita informação para o arco temporal realizado, no entanto, entendo que tenha de ser assim.*

## **B. EXPETATIVAS SOBRE A APRENDIZAGEM DE FRANCÊS NESTE CURSO**

1. Quais são os seus motivos para frequentar este curso? Pode assinalar uma ou mais respostas. (25 respostas)

*Marque todas que se aplicam.*

Académicos	9	36%
Profissionais	18	72%
Pessoais	19	76%

2. Quais são as suas prioridades relativamente ao desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas ao longo do curso? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
Conhecimento gramatical	0	2	3	8	0
Conhecimento de vocabulário	0	0	2	4	19
Conhecimento cultural	1	2	7	14	1
Capacidade de compreensão oral (audição)	0	0	3	0	22
Capacidade de leitura	0	0	3	3	19
Capacidade de expressão / interação oral	0	0	2	0	23
Capacidade de expressão / interação escrita	0	0	2	6	17

3. Que fatores acha que serão importantes para poder progredir com sucesso na sua aprendizagem ao longo do curso? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
O método de ensino da professora	0	0	1	7	17
O apoio da professora	0	0	1	7	17
O apoio de colegas	1	2	5	12	5
O meu envolvimento nas atividades da aula	0	0	3	5	17
O meu envolvimento em atividades fora da aula	0	0	3	5	17
As minhas condições de estudo fora da aula (ex. tempo, recursos)	0	0	4	10	11
O meu método de estudo	0	0	2	8	15
As minhas estratégias para melhorar capacidades (ouvir, ler, falar, escrever)	0	0	1	2	22
A minha capacidade para identificar e resolver dificuldades	0	0	1	5	19
A minha persistência face às dificuldades ou resultados menos positivos	0	0	1	6	18
A minha motivação para aprender	0	0	1	4	20
A confiança nas minhas capacidades de aprender	0	0	1	8	16
O meu esforço para aprender	0	0	1	2	22

4. Ao longo deste curso, acha que é importante poder participar nas tarefas seguintes? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
Definição de objetivos pessoais de aprendizagem	0	0	5	10	10
Escolha de conteúdos / temas	1	0	5	12	7
Escolha de atividades e materiais de aprendizagem	0	2	8	7	8
Escolha de atividades de avaliação da aprendizagem	0	1	8	9	7
Avaliação da aprendizagem (ex. autocorreção, autoavaliação, avaliação de colegas)	0	2	4	12	7
Avaliação das práticas de ensino (ex. diálogo com a professora ou questionário de opinião sobre as aulas)	0	0	5	10	10

5. Que tipo de atividades considera importante realizar fora da aula (trabalho de casa) ao longo deste curso? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
Exercícios de revisão / consolidação do que é ensinado nas aulas	1	0	2	8	14
Atividades comunicativas, orais (ex. entrevista, 'jeu de rôle') ou escritas (ex. carta, texto narrativo)	0	0	3	11	11
Leitura de textos diversos (ex. conto, poesia, revista, artigos, entre outros)	1	0	3	9	12
Pesquisas sobre temas	0	2	1	13	8
Atividades de projeto	0	3	6	11	5
Preparação de trabalhos para apresentar nas aulas	0	2	5	10	8
Reflexões sobre a aprendizagem	0	1	6	12	6

6. Como acha que o seu progresso na aprendizagem deve ser avaliado neste curso? 1. Nada importante – 2. Pouco importante – 3. Com alguma importância – 4. Importante – 5. Muito importante.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5
Testes escritos em sala de aula	0	0	3	12	10
Testes orais em sala de aula	0	1	2	12	10
Atividades realizadas em sala de aula	0	1	2	10	12
Atividades realizadas fora da sala de aula	1	0	6	10	8
Autoavaliação	0	3	5	10	7

7. Comentários adicionais (opcional) - Nesta secção pode acrescentar comentários sobre as suas expectativas para este curso. (2 respostas)

1. *Como aluna, gosto imenso do método de ensino e das tarefas que a professora Bruna propõe. Sinto à vontade para transmitir as minhas dúvidas porque a docente transmite confiança e utiliza recursos para que os obstáculos sejam superados. A professora gosta imenso da sua profissão e transmite uma evolução perante a língua francesa que nos faz continuar a ter ao nosso lado no processo de aprendizagem francesa.*

*Neste curso pretendo continuar a melhorar o meu percurso na língua francesa tendo a professora sempre ao meu lado para ajudar.*

*Obrigada do fundo do coração por ter oportunidade de ter uma professora excelente.*

2. *Não tenho razões de queixa em relação ao meu único ano de francês. A professora sempre foi muito acessível, paciente e atenciosa. Gostava mesmo de conseguir expressar-me melhor em francês, de momento, sinto que até compreendo a oralidade (desde que não se fale muito rápido), mas sinto dificuldades a expressar-me quer na oralidade, quer na escrita, muita das vezes o meu raciocínio é todo em inglês e fica difícil de fazer a transição para francês. Neste momento, francês para mim é uma necessidade, apesar de até gostar da língua, mas não sei como vai ser o futuro, então prefiro estar prevenida, daí o meu objetivo é conseguir ter uma conversação em francês, conseguir exprimir-me, mesmo que seja algo muito elementar.*

## Anexo 4 – Guiões das entrevistas

### Anexo 4.1 – Guião da Entrevista (Turma LCFII – 2º Semestre do ano académico 2020/2021)

#### Guião da Entrevista

**Um dos objetivos do curso foi promover o vosso envolvimento na aprendizagem do Francês. Para isso, desenvolvemos três atividades principais:**

1. *1 lettre, 1 sourire*
2. *Sessões extra-aula de revisões gramaticais*
3. *Le cinéma francophone*

Gostava que refletissem um pouco sobre estas atividades. As questões são as mesmas para todas, mas falaremos de cada uma delas.

#### **1. 1 lettre, 1 sourire**

Esta atividade tinha por objetivo escrever uma carta solidária para enviar a um sénior residente num lar de um país francófono (França, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, Canadá), através do site da Organização *1 lettre, 1 sourire*. Foram seguidas as etapas seguintes:

- o Discussão dos elementos importantes de uma carta informal;
- o Escolha do assunto e esquematização de ideias;
- o Escrita da carta seguindo um modelo de uma carta informal;
- o Revisão do texto entre pares e pela professora, com apoio de uma grelha de correção;
- o Inserção da carta no site de *1 lettre, 1 sourire*;
- o Ao longo da atividade: preenchimento de um roteiro de aprendizagem autorregulada.

#### **Perguntas**

1. *Acham que a organização da atividade vos ajudou a realizá-la? Mudariam alguma coisa na forma como foi desenvolvida?*
2. *A atividade foi motivadora para vocês? Porquê?*
3. *Quais foram as principais dificuldades sentidas e como procuraram resolvê-las?*
4. *O que aprenderam de mais significativo com a atividade?*
5. *Sentiram que a atividade contribuiu para desenvolverem a vossa autonomia? Porquê?*
6. *Gostariam de acrescentar mais alguma ideia sobre esta atividade?*

#### **2. Sessões extra-aula de revisões gramaticais**

- *Cours Supplémentaire du vendredi 2 avril 2021 – Révisions grammaticales*
- *Cours Supplémentaire du samedi 3 avril 2021 – Révisions grammaticales (Corrections)*

Estas duas sessões tinham por objetivo fazer uma revisão de aspetos gramaticais, adotando uma abordagem de aprendizagem cooperativa. Foram seguidas as etapas seguintes:

- o Envio prévio de um conjunto limitado de exercícios a resolver em aula (no final de cada exercício, foi deixada uma caixa em branco para anotação de dificuldades/dúvidas);
- o Seleção e realização de exercícios na aula, em grupos, sem recurso à professora, usando recursos de apoio e anotando dificuldades/dúvidas;
- o Envio das soluções dos exercícios a cada aluno/a para autocorreção e discussão em aula;
- o Partilha de dúvidas na aula, com base na autocorreção e entretajuda na sua resolução;
- o Discussão e esclarecimento das dúvidas em grande grupo;
- o Reflexão sobre a abordagem seguida.

#### **Perguntas**

1. *Acham que a organização da atividade vos ajudou a realizá-la? Mudariam alguma coisa na forma como foi desenvolvida?*
2. *A atividade foi motivadora para vocês? Porquê?*
3. *Quais foram as principais dificuldades sentidas e como procuraram resolvê-las?*
4. *O que aprenderam de mais significativo com a atividade?*
5. *Sentiram que a atividade contribuiu para desenvolverem a vossa autonomia? Porquê?*

6. *Gostariam de acrescentar mais alguma ideia sobre esta atividade?*

### **3. Le cinéma francophone**

Esta atividade de cariz comunicativo tinha por objetivo apresentar um filme francófono à turma, com um tema social pertinente. Foram seguidas as etapas seguintes:

- Escolha de um filme ou documentário francófonos;
- Entrega à professora de um texto escrito de preparação da apresentação oral (o texto não poderia ser lido na apresentação);
- Entrega do texto corrigido pela professora e treino da apresentação oral com um colega, com apoio de uma grelha de avaliação;
- Apresentação oral de 10 minutos em aula, com suporte de um Power Point (gravada e avaliada pela professora com a mesma grelha de avaliação);
- Envio da apresentação filmada e autoavaliação com a grelha de avaliação;
- Entrega da autoavaliação à professora e entrega da avaliação da professora, para partilha de considerações sobre a avaliação e o interesse da atividade;
- Ao longo da atividade: preenchimento de um roteiro de aprendizagem autorregulada.

#### **Perguntas**

1. *Acham que a organização da atividade vos ajudou a realizá-la? Mudariam alguma coisa na forma como foi desenvolvida?*
2. *A atividade foi motivadora para vocês? Porquê?*
3. *Quais foram as principais dificuldades sentidas e como procuraram resolvê-las?*
4. *O que aprenderam de mais significativo com a atividade?*
5. *Sentiram que a atividade contribuiu para desenvolverem a vossa autonomia? Porquê?*
6. *Gostariam de acrescentar mais alguma ideia sobre esta atividade?*

## Anexo 4.2 – Guião da Entrevista (Turma LCFIII – 1º Semestre do ano académico 2021/2022)

### Guião da Entrevista

Um dos objetivos do curso foi promover o seu envolvimento na aprendizagem do Francês. Para isso, desenvolvemos três atividades principais:

1. *Cours autodirigés – Sur le Chemin de l'Autonomie*
2. *Trabalhos extra-aulas em autonomia*
3. *ONG – Francophones*

Gostava que refletisse um pouco sobre estas atividades. As questões são as mesmas para todas, mas falaremos de cada uma delas.

#### 1. *Cours autodirigés – Sur le Chemin de l'Autonomie*

Esta atividade, que teve 7 sessões (12 e 28 de outubro; 9 e 25 de novembro; 16 e 28 de dezembro de 2021 e 11 de janeiro de 2022) tinha por objetivo trabalhar as diferentes competências autonomamente. Foi criada uma pasta no *Google Drive*, onde foi inserido um ficheiro intitulado *Banque de données – Sur le Chemin de l'Autonomie*. Este documento servia de índice temático e remetia para pastas ou links relativos às diversas competências (*entraînement de prononciation, intonation, expression – révisions grammaticales – vocabulaire – visualisation de films, documentaires, séries – écoute de texte – dialogue/débat – lecture et interprétation de texte – lecture extensive*). Foram seguidas as etapas seguintes:

- Discussão inicial, a pares ou em grupo, sobre um tema escolhido/proposto (15 minutos);
- Seleção e realização de exercícios na aula, individualmente, em pares ou grupos, sem recurso à professora, usando recursos de apoio e anotando dificuldades/dúvidas;
- Ao longo da atividade: preenchimento de um roteiro de aprendizagem autorregulada.

#### Perguntas

1. *Acha que a organização da atividade a ajudou a realizá-la? Mudaria alguma coisa na forma como foi desenvolvida?*
2. *A atividade foi motivadora para si? Porquê?*
3. *Quais foram as principais dificuldades sentidas e como procurou resolvê-las?*
4. *O que aprendeu de mais significativo com a atividade?*
5. *Sentiu que a atividade contribuiu para desenvolver a sua autonomia? Porquê?*
6. *Gostaria de acrescentar mais alguma ideia sobre esta atividade?*

#### 2. *Trabalhos extra-aula em autonomia*

Esta atividade tinha por objetivo entregar/apresentar dois ou três trabalhos, ao longo do semestre, no âmbito das diversas áreas de interesse de cada estudante. Os recursos utilizados podiam ser variados (texto escrito, Power Point, vídeo, entre outros). Foram seguidas as etapas seguintes:

- Envio do trabalho por e-mail; OU
- Apresentação do trabalho em sala de aula;
- Discussão em grande grupo.

#### Perguntas

1. *Acha que a organização da atividade a ajudou a realizá-la? Mudaria alguma coisa na forma como foi desenvolvida?*
2. *A atividade foi motivadora para si? Porquê?*
3. *Quais foram as principais dificuldades sentidas e como procurou resolvê-las?*
4. *O que aprendeu de mais significativo com a atividade?*
5. *Sentiu que a atividade contribuiu para desenvolver a sua autonomia? Porquê?*
6. *Gostaria de acrescentar mais alguma ideia sobre esta atividade?*

#### 3. *ONG Francophones*

Esta atividade de cariz comunicativo tinha por objetivo apresentar uma ONG francófona à turma. Foram seguidas as etapas seguintes:

- Escolha de uma ONG francófona;



- Entrega à professora de um texto escrito de preparação da apresentação oral (o texto não poderia ser lido na apresentação);
- Entrega do texto corrigido pela professora e treino da apresentação oral com um colega, com apoio de uma grelha de avaliação;
- Apresentação oral de 10 minutos em aula, com suporte de um Power Point (gravada e avaliada pela professora com a mesma grelha de avaliação);
- Envio da apresentação filmada e autoavaliação com a grelha de avaliação;
- Entrega da autoavaliação à professora e entrega da avaliação da professora, para partilha de considerações sobre a avaliação e o interesse da atividade;
- Ao longo da atividade: preenchimento de um roteiro de aprendizagem autorregulada.

#### **Perguntas**

1. *Acha que a organização da atividade a ajudou a realizá-la? Mudaria alguma coisa na forma como foi desenvolvida?*
2. *A atividade foi motivadora para si? Porquê?*
3. *Quais foram as principais dificuldades sentidas e como procurou resolvê-las?*
4. *O que aprendeu de mais significativo com a atividade?*
5. *Sentiu que a atividade contribuiu para desenvolver a sua autonomia? Porquê?*
6. *Gostaria de acrescentar mais alguma ideia sobre esta atividade?*

**4. Para terminar, gostava que pensasse na sua experiência de aprendizagem ao longo do curso e me dissesse do que gostou mais e menos, e porquê (refira pelo menos um aspeto mais positivo e um menos positivo).**

## **Anexo 5 – Síntese das entrevistas**

As entrevistas foram gravadas e transcritas, não sendo aqui apresentadas por questões de confidencialidade e anonimato. Segue-se uma síntese das principais ideias dos estudantes relativamente a cada uma das atividades didáticas realizadas. Para cada atividade, as questões eram as seguintes:

1. *Acham que a organização da atividade vos ajudou a realizá-la? Mudariam alguma coisa na forma como foi desenvolvida?*
2. *A atividade foi motivadora para vocês? Porquê?*
3. *Quais foram as principais dificuldades sentidas e como procuraram resolvê-las?*
4. *O que aprenderam de mais significativo com a atividade?*
5. *Sentiram que a atividade contribuiu para desenvolverem a vossa autonomia? Porquê?*
6. *Gostariam de acrescentar mais alguma ideia sobre esta atividade?*

### **Anexo 5.1 – Síntese das entrevistas (Turma LCFII – 2º Semestre do ano académico 2020/2021)**

#### **1. 1 lettre, 1 sourire**

No geral, os estudantes expressam opiniões positivas sobre a atividade.

É destacada a coerência da organização da atividade, o apoio do colega e da professora, e a motivação que a atividade proporcionou, permitindo aos estudantes ganhar mais confiança no seu francês.

É enfatizada a diferença entre essa atividade e as correções tradicionais, observando que a autocorreção os forçou a refletir sobre os seus erros, o que não aconteceria apenas olhando para a correção da professora. A atenção aos detalhes na grelha de auto/correção foi muito apreciada. Por outras palavras, os estudantes concordam com o facto de a atividade ser mais eficaz do que receber correções prontas, pois obriga-os a entender e corrigir seus erros, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Os estudantes destacam ainda a importância de ter etapas bem definidas na atividade, que ajudam a organizar o processo de escrita. No entanto, alguns também mencionam que as muitas etapas e a colaboração com colegas podem, por vezes, levar à dispersão. Uma outra estudante comenta a dificuldade que sentiu em usar a grelha de correção, mas valoriza a atividade por melhorar sua autonomia e a capacidade de remediar os seus erros.

É valorizada a oportunidade de planear a atividade com mais rigor, o propósito de ajudar pessoas solitárias e a motivação resultante da possibilidade de fazer a diferença na vida de alguém.

É também destacada a dinâmica desafiadora de trabalhar mais próximo de colegas, que é diferente da expectativa num curso de línguas tradicional, e como isso acrescenta mais esforço e motivação à atividade.

Os participantes também discutem as suas preferências pessoais em relação ao trabalho em pares e como essa atividade em particular funcionou bem para eles.

No geral, os participantes encontraram na atividade uma oportunidade aprendizagem significativa, motivação e trabalho colaborativo, embora tenham diferentes experiências em relação aos detalhes da atividade.

#### **2. Sessões extra-aula de revisões gramaticais**

Vários participantes compartilham as suas experiências e opiniões sobre uma atividade de grupo. Alguns dos principais pontos destacados incluem:

A importância do trabalho em grupo: Muitos dos estudantes gostaram da atividade porque permitiu interagir com colegas e suprir a falta de interação social devido à pandemia. Foi extremamente valorizada a cooperação e ajuda mútua entre os membros do grupo.

Autonomia na escolha de exercícios: Os participantes apreciaram a capacidade de escolher exercícios com base nas suas próprias necessidades e dificuldades, o que lhes deu controlo sobre o seu processo de aprendizagem.

Reconhecimento de que todos têm dúvidas: A atividade ajudou os estudantes a perceber que todos têm dificuldades em algum momento e que não estão sozinhos nas suas respetivas aprendizagens da língua-alvo. Isso criou um ambiente de apoio e compreensão.

Confiança e criação de laços: A atividade fortaleceu a confiança entre os membros do grupo, permitindo que se sentissem à vontade para compartilhar dúvidas e questões. Isso, por sua vez, promoveu a autonomia e a capacidade de fazer perguntas nas aulas regulares.

Benefícios da discussão em grupo: O diálogo em grupo foi apreciado como uma oportunidade para explicar a matéria a outros, o que ajudou a consolidar o entendimento. Também foi mencionado que as discussões entre colegas ajudaram a esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento.

Em resumo, os estudantes expressaram uma apreciação geral pela experiência, destacando a sua utilidade para a aprendizagem, a criação de laços interpessoais e o fortalecimento da confiança em sala de aula.

### **3. Le cinéma francophone**

Síntese dos principais pontos abordados pelos participantes:

Motivação inicial: os alunos destacam que a atividade começou com a visualização de filmes, o que os motivou desde o início, pois era algo que faziam por lazer. Escolheram filmes com temas que os interessavam e com os quais se importavam.

Desenvolvimento de competências: mencionam que a atividade foi completa, exigindo pesquisa, redação de texto, criação de apresentações e apresentação oral. Isso forçou-os a desenvolver várias habilidades linguísticas e de apresentação.

Dificuldades de apresentação oral: alguns estudantes expressam nervosismo em relação à apresentação oral, especialmente por causa da falta de um texto para ler. No entanto, reconhecem que essa abordagem os forçou a pensar mais, melhorar as suas competências de comunicação e superar desafios.

Trabalho em dupla: enfatizam a importância de trabalhar com um colega, pois isso permitiu-lhes obter diferentes perspectivas e sugestões úteis para melhorar as suas apresentações.

Impacto na aprendizagem: reconhecem que, embora a atividade tenha sido desafiadora, contribuiu para o desenvolvimento das suas competências linguísticas e os preparou para situações de uso real da língua francesa.

Autoavaliação: a atividade incluiu a autoavaliação com base numa grelha, o que ajudou os estudantes a refletir sobre o seu próprio desempenho e ver o seu progresso.

Valorização do Cinema Francês: os estudantes também expressam um maior apreço pelo cinema francês, pois a atividade levou-os a explorar filmes que não teriam considerado de outra forma.

Trabalho com temas sociais: destacam a importância de abordar temas sociais e mostrar como a sociedade enfrenta desafios por meio do cinema e da linguagem.

Dificuldades pessoais: alguns alunos compartilham as suas dificuldades pessoais, como o medo da exposição e a tendência de falar muito rápido durante a apresentação oral. No entanto, reconhecem que esses desafios pessoais também ajudaram no seu crescimento.

Em resumo, essa atividade envolvendo filmes, pesquisa, apresentações e discussões contribuiu para o desenvolvimento de competências linguísticas e de apresentação dos estudantes, promovendo interesse pelo idioma e pelos temas sociais. Valorizam a oportunidade de trabalhar em dupla, receber *feedback*, fazer uma heteroavaliação, fazer a sua autoavaliação podendo visualizar a gravação da sua apresentação e ainda ter acesso à avaliação da professora; to o processo avaliativo foi feito com a mesma ficha para todos o que os motivou e levou-os a refletir sobre seu próprio desempenho.

#### **O que gostaram mais e menos, e porquê (referir pelo menos um aspeto mais positivo e um menos positivo).**

Pontos positivos destacados pelos estudantes: a flexibilidade na entrega de trabalhos, que ajuda na gestão do tempo, e a qualidade das aulas ministradas pela professora, que é elogiada pelo seu dinamismo e proximidade com os estudantes. Além disso, valorizaram as atividades variadas, que tornaram a aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

Desafios destacados pelos estudantes: a gestão do tempo e a realização dos trabalhos de casa destacam-se como pontos negativos para alguns estudantes, embora reconheçam a importância dessas tarefas para a aprendizagem. Além disso, alguns estudantes expressam o desejo de ter mais oportunidades para praticar a conversação em francês, considerando-a essencial para atingir seus objetivos pessoais de fluência na língua.

Em resumo, os alunos valorizaram a qualidade das aulas, a variedade de atividades e a flexibilidade, mas destacam desafios relacionados à gestão do tempo e à necessidade de mais prática de conversação. Reconhecem também a importância dos trabalhos de casa, apesar das dificuldades na conclusão de todos eles.

## **Anexo 5.2 – Síntese das entrevistas (Turma LCFIII – 1º Semestre do ano acadêmico 2021/2022)**

### **1. Cours autodirigés – Sur le Chemin de l'Autonomie**

As estudantes partilham as suas experiências sobre a aprendizagem autodirigida num curso de francês. Discutem a organização das aulas, a motivação que sentiram, as dificuldades enfrentadas e as estratégias para superá-las.

Duas estudantes, inicialmente, tiveram dúvidas sobre a abordagem autodirigida, mas com o tempo, perceberam o seu valor. A organização das aulas, com quinze minutos iniciais de conversação em francês, foi considerada importante para melhorar a oralidade e a motivação. A gravação das conversas também incentivou o uso do francês.

As estudantes mencionam que a aprendizagem autodirigida as ajudou a desenvolver a autonomia, tornando-as mais capazes de lidar com os trabalhos de casa e os testes por conta própria. No entanto, uma das alunas preferia a abordagem tradicional em sala de aula devido à interação social e dinamismo que ela proporcionava.

No geral, as estudantes acharam que a aprendizagem autodirigida foi uma experiência positiva, especialmente devido à flexibilidade que ofereceu para trabalhar nas suas próprias necessidades linguísticas. Além disso, valorizaram a oportunidade de praticar a língua e socializar durante as sessões.

Por outro lado, as estudantes expressaram opiniões diversas sobre as aulas autodirigidas. Discutiram a organização das aulas, a importância de ter um tema prévio, o uso de uma "Feuille de Route" para registro das atividades e como a abordagem contribuiu para o desenvolvimento da autonomia.

As estudantes enfatizaram a eficácia da organização das aulas, a motivação resultante das atividades autodirigidas e a importância da prática da conversação em francês. No entanto, uma das estudantes considerou o "Feuille de Route" um pouco chata, embora reconhecesse a sua utilidade, já as outras estudantes consideraram-na ferramenta útil para acompanhar o progresso.

No geral, as opiniões compartilhadas pelos alunos destacaram a importância da organização, da motivação e da prática da língua, bem como os desafios pessoais que enfrentaram durante as aulas autodirigidas em francês.

### **2. Trabalhos extra-aula em autonomia**

Várias estudantes falam das suas experiências com as atividades extra-aula em autonomia num curso de francês. Mencionaram como essas atividades afetaram não só o seu desenvolvimento, como a sua motivação, mais ainda e sobretudo a sua autonomia.

Uma estudante mencionou que as atividades como a pesquisa e o vídeo que fez de Natal e uma redação de texto a motivaram a aprender sobre a cultura francesa e melhorar as suas competências de escrita. Notou uma evolução durante a redação do texto, o que a motivou a continuar. Também reconheceu que ocasionalmente precisou de recorrer a um dicionário.

Uma outra estudante que também fez um vídeo sobre um doce de Natal em francês achou a experiência interessante e motivadora. Sentiu que aprendeu vocabulário relacionado com a culinária. Disse que mostrou o vídeo a amigos e teve uma reação positiva.

Outra estudante fez um PowerPoint sobre o modernismo (mas não o quis apresentar à turma) e valorizou a oportunidade de escolher um tema que a interessava. Sentiu que a organização das atividades e a escolha do tema eram adequadas.

Outra estudante fez uma apresentação sobre o turismo em Penacova, algo que não teria feito se não fosse pela oportunidade de realizar atividades extra-aula em autonomia. Achou motivador aprender mais sobre a sua região e disse que houve uma evolução enorme nas suas competências de apresentação.

Uma estudante abordou as atividades como uma ótima oportunidade para poder escolher os temas do seu interesse. No entanto, também destacou o desafio da procrastinação devido à natureza não obrigatória das atividades.

No geral, as estudantes reconheceram a importância das atividades autodirigidas para seu desenvolvimento, motivação e a oportunidade de escolher tópicos de interesse pessoal. No entanto, algumas enfrentaram desafios em relação à gestão do tempo e à procrastinação. Enfatizaram a necessidade de definir prazos pessoais envolverem-se de forma mais proativa nas atividades extra-aula em autonomia.

### **3. ONG Francophones**

As estudantes destacaram vários pontos positivos:

**Estrutura e organização:** apreciaram a estrutura do projeto, que as orientou em várias fases, tornando a gestão do tempo mais eficaz e evitando procrastinação. Mencionaram ainda a importância do uso da "Feuille de Route" (o roteiro), para manter o foco e orientação ao longo do projeto.

**Aprendizagem significativa:** a oportunidade de pesquisar e aprender sobre a ONG de sua escolha foi valorizada. O projeto ofereceu a possibilidade de desenvolver várias competências, incluindo compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e competências de apresentação, uma vez que esta tinha de ser feita em PowerPoint.

**Autoavaliação e avaliação de colegas:** as atividades de autoavaliação e avaliação por parte das colegas foram consideradas úteis. Permitiram que as alunas compreendessem melhor os seus pontos fortes e áreas a melhorar e forneceram uma orientação útil para ajustar a apresentação.

**Motivação:** as estudantes ficaram motivadas pelo tema e pela oportunidade de explorá-lo em profundidade. Isso também levou ao desenvolvimento de autonomia na pesquisa.

**Prática de apresentação:** O projeto permitiu que as estudantes praticassem as suas competências de apresentação, uma área em que não tinham muita experiência. Mencionaram também que a apresentação em francês as ajudou a aprender vocabulário e melhorar as suas competências linguísticas.

**Revisão e autocritica:** ao assistirem às gravações de suas apresentações, puderam identificar áreas de melhoria e aprender com a experiência.

**Avaliação da professora:** a avaliação da professora foi valorizada pelo seu *feedback* detalhado sobre a apresentação e a correção linguística.

**Trabalho autónomo:** O projeto promoveu a autonomia das estudantes, uma vez que tiveram que conduzir a pesquisa, elaborar o texto e realizar a apresentação de forma independente.

**Ficha de autorregulação:** embora uma das estudantes não gostasse de preencher a ficha, as outras consideraram isso útil para manter o foco nas etapas do projeto.

No geral, o projeto parece ter sido bem-sucedido em envolver as estudantes a desenvolver as suas competências linguísticas e de apresentação, e proporcionar-lhes uma oportunidade significativa de aprendizagem sobre ONG francófonas. Reconheceram o valor das estruturas e diretrizes fornecidas ao longo do projeto, ajudando-as a se sentir mais preparadas e confiantes para a apresentação oral. Foi ainda enfatizado a importância do *feedback* na preparação das apresentações, nomeadamente, a prática de apresentar para um colega e receber *feedback* foi fundamental, pois simula a experiência de apresentação para a turma e proporciona uma perspetiva valiosa para aprimorar a apresentação. Além disso, o *feedback* serve não só para destacar erros, mas também ajuda a poupar tempo ao sugerir cortes ou simplificações em partes da apresentação. Outro aspeto muito apreciado foi o facto de gravar a apresentação, sendo uma estratégia útil para melhorar a pronúncia e a entoação, e comparar com as apresentações anteriores para observar o progresso. As estudantes acreditam que ter um *feedback* ajuda a desenvolver a autonomia, pois obriga-as a refletirem e tomarem a iniciativa de melhorar suas apresentações antes da versão final. Por fim, foi sugerido que, após as apresentações, pudesse ser trocado comentários sobre o desempenho uns dos outros para ajudar na compreensão mútua e identificar tantos pontos de melhoria quanto aspetos bem-sucedidos. Essa partilha poderia beneficiar todas as envolvidas, pois incentivaria à autorreflexão e à aprendizagem com os erros e sucessos dos colegas.

### **O que gostaram mais e menos, e porquê (referir pelo menos um aspeto mais positivo e um menos positivo).**

Principais pontos mencionados:

**Aulas ativas e participativas:** as estudantes elogiaram o estilo de ensino da professora, enfatizando que as aulas são interativas, envolventes e ajudam na prática da língua.

**Autonomia:** as estudantes discutem a importância da autonomia na aprendizagem, onde têm a oportunidade de propor temas e trabalhar de forma independente. No entanto, também apontam que às vezes a falta de orientação pode ser desafiadora.

**Trabalhos e TPC:** as estudantes expressam o seu apreço por trabalhos práticos e apresentações orais que as ajudaram a melhorar as suas competências. No entanto, também mencionam que, em alguns casos, a carga de trabalho pode ser esmagadora.

**Feedback:** o *feedback* da professora e das colegas é valorizado e considerado crucial para a aprendizagem

Dificuldades e desafios: algumas as estudantes mencionam que sentiram falta de orientação mais clara em relação aos TPC e que o ritmo do curso mudou ao longo dos semestres.

Impacto positivo na aprendizagem: além de aprender francês, destacam a importância de abordar tópicos do mundo real e a evolução notável nas suas competências linguístico-comunicativas.

Aulas no formato misto: discutem os desafios de ter aulas presenciais e online ao mesmo tempo, reconhecendo as dificuldades, mas também elogiando os esforços para equilibrar ambos.

Em resumo, as estudantes parecem ter uma visão geral positiva do curso. Valorizaram o estilo de ensino ativo da professora e o impacto positivo que o curso teve na aprendizagem da língua francesa e no desenvolvimento de competências linguísticas. As limitações observadas incluíram problemas técnicos nas aulas. No entanto, destacaram a importância de poderem organizar-se autonomamente de acordo com suas necessidades e beneficiar da disponibilidade e suporte da professora.

## Anexo 6 – Guiões de desenvolvimento das atividades

### Anexo 6.1 – Guião da Atividade 1

#### *1 lettre, 1 sourire*



<https://1lettre1sourire.org/>

#### Que organização é esta?

*1 lettre, 1 sourire* (1 carta, 1 sorriso) foi fundada por 10 primos que têm entre os 14 e os 24 anos e que são estudantes em Lille, Paris, Haia, Lausanne, Madrid... De engenheiros, atores, vendedores e autores literários, todos eles passaram a ser “carteiros solidários” para transmitir as vossas palavras de carinho às pessoas idosas que estão a enfrentar esta pandemia de forma muito isolada!

Nesta organização estão registados 1.275 EHPAD (Établissement d’Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes) para que os seus residentes possam receber as vossas cartas em francês em França, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, Canadá, e em inglês nos Estados Unidos e Inglaterra!

Confinamento ou não, recolher obrigatório ou não, a missão da organização *1 lettre, 1 sourire* não para de trabalhar! Portanto, mãos à obra: às vossas canetas e papel ou aos vossos teclados e vamos pôr preto no branco as vossas palavras de carinho e afeto!

Vamos lá, então, transmitir “O vírus do amor”!

Já que não nos podemos abraçar, nem beijar, vamos permanecer juntos.

Como todos nós sabemos, esta pandemia está a isolar-nos e as pessoas que estão em lares de idosos são as primeiras a serem afetadas. Tornemo-nos carteiros de afeto e continuemos a forjar laços em segurança! Dificilmente podemos bater às portas, mas ainda podemos escrever! Juntos, vamos multiplicar os sorrisos!

Como proceder:

1. Escreva a sua carta. Pode falar sobre a sua vida quotidiana, uma história, uma viagem ou palavras de ânimo. Pode enviar fotos suas, da sua família, da sua cidade/aldeia, dos seus animais de estimação...
2. A sua carta será enviada para um dos lares, ao acaso ou para um da sua escolha.
3. Um sénior “isolado” recebe a sua carta em formato papel.
4. O sénior tem a possibilidade de lhe escrever de volta...
5. Missão cumprida: Alegrou o dia desta pessoa 😊

#### Activité Pédagogique: Écrire une lettre solidaire en français!

##### (Activité d'échange – écriture interactive associée à des compétences sociolinguistiques et interculturelles)

**Bienfaits:** être Solidaire avec autrui. Une familiarisation de la structure d’une lettre d’amitié en français; de la pratique avec de l’écriture et du vocabulaire concernant les habitudes, les préférences, les éléments culturels, etc.

**Déroulement:** Vous pouvez écrire la lettre, suivant les éléments principaux, en quatre étapes :

1. **Discutez les éléments importants d’une lettre informelle.**
2. **Choisissez un sujet et créez un schéma de vos idées.**  
Quel est le but de votre lettre? Vous pouvez écrire une lettre pour:
  - Partager une histoire
  - Raconter des événements
  - Prendre des nouvelles
  - Demander des conseils
  - Demander des informations
  - Donner un avis
  - Remercier quelqu’un

- ...

**3. Rassemblez des informations.**

Pour une lettre personnelle, vous devez répondre à la question suivante :

- Quelles sont les nouvelles ou l'histoire que je veux partager ?

**4. Préparez votre lettre.**

C'est maintenant le temps de prendre votre stylo et votre papier ou de vous mettre sur votre clavier – voir annexe 1

**5. Révisez votre texte.**

Révision linguistique – voir annexe 2

Révision de contenu et structure – voir annexe 3

**Après l'activité:** Votre lettre doit être insérée sur le site de *1 lettre, 1 sourire*

### Annexe 1 - Rédiger une Lettre Personnelle

↓ Écrivez le lieu et la date.

↓ Écrivez la formule d'appel. (respectueuse mais informelle: *Bonjour Madame/Monsieur, Chère Madame/Cher Monsieur*)

↓ Écrivez votre lettre. (Partager des nouvelles ou histoires; Transmettre un message d'espoir, de gentillesse, de tolérance, d'accompagnement, de solidarité...)

- Ton personnel, mais maintenant la politesse et le respect avec l'utilisation du vouvoiement.
  
- Quelles nouvelles ou histoires voulez-vous partager ?  
*Exemples :*
  - Partage de son enthousiasme
  - Rappel du contexte
  - Présentation personnelle
  - Description de votre ville / village / pays, anecdote personnelle, photos personnelles, contenu d'un livre/film, centres d'intérêt, dernier voyage, citations philosophiques...
  - Projets de confinement
  - Message d'espoir
  
- Comment bien terminer votre lettre ? Est-ce que vous aimeriez recevoir une réponse ?

→ Écrivez la salutation,

(Formule de prise de congé: *En espérant vous lire bientôt / Amicalement / Bien à vous*)

→ Signez votre nom.



## Annexe 2 - Grille d'Autocorrection

Ce tableau vous aidera à corriger vos erreurs de façon à améliorer la qualité de votre production écrite. Premièrement, repérez les erreurs présentes dans votre production (aidez-vous de la codification). Deuxièmement, lisez les descriptions de chaque type d'erreurs dans la cellule « sous catégories ». Observez les exemples dans la cellule « exemples et corrections ». Troisièmement, consultez les ressources dont vous disposez pour vous corriger: dictionnaire, grammaire, Internet, entre autres. Finalement, n'oubliez pas que votre professeure est toujours prête à vous aider!

Codification	Type d'erreurs	Sous-catégories	Exemples et corrections
<b>Maj</b>	Majuscule	Oubli d'une majuscule. Ou ajout d'une majuscule quand il ne le fallait pas.	- <b>il</b> était une fois ... → <b>Il</b> était une fois, ... - Il était une fois un <b>Garçon</b> → Il était une fois <b>garçon</b>
<b>Ponct</b>	Ponctuation	Oubli de la ponctuation. Ou mauvaise utilisation de la ponctuation.	- Est-ce que vous voulez partir_ → Est-ce que vous voulez partir? - Est-ce que vous voulez partir. → Est-ce que vous voulez partir?
<b>Homoph</b>	Homophone	Confusion entre deux mots qui se prononcent de la même manière mais qui s'écrivent de différemment.	- J'ai rencontré le <b>mère</b> de ma ville. → J'ai rencontré le <b>maire</b> de ma ville.
<b>Orth</b>	Orthographe	Invention d'une orthographe qui n'existe pas.	- J'aime les <b>glasses</b> . → J'aime les <b>glaces</b> .
<b>Accd</b>	Accord	<b>Accd1:</b> Oubli de l'accord entre le déterminant et le nom.	- Les personne_ étaient heureuses. → Les personnes étaient heureuses.
		<b>Accd2:</b> Oubli de l'accord entre le nom et l'adjectif.	- Les personnes étaient <b>heureux</b> . → Les personnes étaient <b>heureuses</b> .
		<b>Accd3:</b> Oubli de l'accord entre le sujet et le verbe.	- Les personnes <b>était</b> heureuses. → Les personnes <b>étaient</b> heureuses.
		<b>Accd4:</b> Mauvais accord du participe passé.	- Elle est parti_ en vacances. → Elle est <b>partie</b> en vacances.
<b>Seg</b>	Segmentation	Mauvaise segmentation des mots.	- Mon papa <b>sappelle</b> Antoine. → Mon papa <b>s'appelle</b> Antoine.
<b>Lex</b>	Lexique	Le mot utilisé n'exprime pas l'intention souhaitée.	- Je veux me <b>délivrer</b> des moustiques. → Je veux me <b>débarrasser</b> des moustiques.
<b>Gen</b>	Genre	Manque de la différence entre le masculin et le féminin.	- Il adore <b>le</b> rivière. → Il adore <b>la</b> rivière.
<b>Conj</b>	Conjugaison	<b>Conj1:</b> Confusion de la terminaison du verbe.	- Il prend sa douche en chant <b>ent</b> . → Il prend sa douche en chant <b>ant</b> .
		<b>Conj2:</b> Confusion de la personne.	- Il aim <b>ais</b> se promener. → Il aim <b>ait</b> se promener.
		<b>Conj3:</b> Confusion entre l'infinitif, l'impératif et le participe passé.	- Regard <b>er</b> ce film ! → Regard <b>ez</b> ce film ! - j'ai regard <b>er</b> ce film. → J'ai regard <b>é</b> ce film.
<b>Aux</b>	Auxiliaire	Mauvais emploi de l'auxiliaire être ou avoir.	- Elle <b>a</b> rentrée chez elle. → Elle <b>est</b> rentrée chez elle.
<b>Acc</b>	Accent	Oubli de l'accent ou mauvaise utilisation.	- Il <b>regle</b> le probl <b>ème</b> . → Il <b>règle</b> le probl <b>ème</b> .
<b>Struct</b>	Structure de la phrase	<b>Struct1:</b> Oubli du verbe, du complément ou du sujet de la phrase.	- Elle _ à l'université. → Elle <b>va</b> à l'Université. - Mon frère vend _. → Mon frère vend <b>des voitures</b> . - _ étudie sérieusement. → <b>J'</b> étudie sérieusement.
		<b>Struct2:</b> Mention du sujet deux fois.	- Mon frère <b>il</b> vend des voitures. → Mon frère vend des voitures.
		<b>Struct3:</b> L'ordre des mots est incorrecte.	- Mon frère <u>des voitures vend</u> . → Mon frère vend des voitures.

### Annexe 3 - Réviser une Lettre

Nom:

Date:

Auteur/e  Professeure  Parent  Pair

(Nom du réviseur)

*Critères pour l'écriture d'une lettre :*

	<b>Oui</b>	<b>Un peu</b>	<b>Non</b>
1. Est-ce que vous reconnaissez la personne à qui s'adresse la lettre ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Est-ce que la lettre contient un message clair ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Est-ce que la lettre contient un message pertinent pour le destinataire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Est-ce que la lettre est bien structurée de façon claire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Est-ce que la salutation respecte le type de lettre ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Est-ce que le langage utilisé est en accord avec le destinataire ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Voici une suggestion pour l'auteur/e :*

## Anexo 6.2 – Guião da Atividade 3

### *Le cinéma francophone*



#### **Activité Pédagogique: Présenter un film francophone en français!**

##### **(Activité communicative – présentation associée à des compétences sociolinguistiques et interculturelles)**

**Bienfaits:** mieux connaître le cinéma francophone et savoir en parler. Réalisation d'un exposé sur le thème: cinéma francophone. Revoir, approfondir et employer le lexique du cinéma.

**Déroulement:** Vous devez préparer votre exposé oral sur *Power Point* en vous aidant des annexes 1, 2 et 3, de *la Feuille de route pour l'apprentissage autorégulé* (que vous avez déjà) et en suivant les éléments principaux, en six étapes:

**1. Vous devez choisir un film ou documentaire francophone.** Des délais sont proposés, d'abord pour la remise d'un texte écrit, puis pour la présentation proprement dit, qui sera faite à l'aide d'un *Power Point*. Votre exposé oral sera filmé en vidéo.

**2. Vous devez remettre votre texte par écrit.** Ce texte sert de préparation à votre présentation orale, de façon à vous aider à structurer vos idées et à l'entraînement de la présentation. Néanmoins, ce texte ne doit pas être lu lors de votre présentation orale.

**3. Vous recevez votre texte lu et corrigé par l'enseignante.** Vous devez vous exercer à la présentation en vous appuyant sur le texte que vous avez écrit, mais vous ne pouvez pas le lire. Cependant, vous êtes libre d'introduire des variantes. Chacun s'entraînera avec un collègue qui évaluera la présentation sur la base d'un questionnaire élaboré para l'enseignante (annexe 2).

**4. Vous faites votre présentation devant la classe.** Vous devez illustrer vos propos par un PowerPoint (10 minutes). Votre présentation sera filmée sur Zoom. L'enseignante évalue votre présentation (annexe 2).

**5. L'enseignante vous envoie votre séquence filmée.** Vous devez faire votre autoévaluation après avoir vu votre présentation filmée (annexe 2).

**6. Vous rendez votre autoévaluation et l'enseignante vous remet également l'évaluation de la présentation.** Vous êtes également interrogé de vive voix sur l'intérêt de cette expérience.

Désormais, vous avez en votre possession les éléments suivants:

1. une vidéo de votre présentation
2. la fiche d'évaluation de l'enseignante
3. une fiche d'autoévaluation

**Après l'activité:** Vous êtes interrogé de vive voix sur l'intérêt de cette expérience et comparez votre autoévaluation à celle de l'enseignante.

### Annexe 1 Préparer un exposé oral

<b>Tâches</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faites un exposé (présentation orale) de 10 minutes qui sera filmé en vidéo (Zoom)</li> <li>- Évaluez l'exposé d'un(e) collègue lors de la préparation de la présentation</li> <li>- Autoévaluez votre exposé sur la base de l'enregistrement vidéo</li> </ul>
<b>Résultats d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parlez devant un groupe pendant 10 minutes sans lire un texte</li> <li>- Évaluez un exposé lors de la préparation de la présentation</li> <li>- Autoévaluez-vous</li> </ul>
<b>Caractéristiques de l'exposé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujet: cinéma francophone ayant une problématique sociale</li> <li>- Illustrations à fournir sur PowerPoint:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fiche technique</li> <li>2. Présentation de la bande-annonce</li> <li>3. Personnages principaux</li> <li>4. Thème abordé: discussion de la problématique</li> <li>5. Pourquoi avoir choisi ce film abordant cette thématique</li> <li>6. Pour quelles raisons faudrait-il voir ce film?</li> </ol> </li> <li>- Provoquer l'intérêt de ceux qui écoutent</li> </ul>
<b>Stratégies et marche à suivre</b>	<p><b>Préparation:</b> fournissez un texte écrit à l'enseignant pour <b>le 21 mai</b> au plus tard. Tenez compte des remarques fournies par l'enseignante pour votre exposé: <b>le 2 ou le 9 juin</b>. Faites votre autoévaluation pour la séance du <b>14 juin</b>.</p> <p><b>Construction:</b> Construisez votre exposé aussi clairement que possible.</p> <p><b>Moyens d'expression et registre:</b> utilisez un langage simple qui puisse être compris par les autres étudiants de la classe.</p> <p><b>Correction grammaticale:</b> aussi bonne que possible!</p> <p><b>Prononciation et fluidité:</b> bien articuler, bien placer les accents.</p> <p><b>Prise en compte du public:</b> le public doit vous comprendre!</p>
<b>Évaluation et autoévaluation</b>	<p>Chaque intervenant sera évalué par quelqu'un du groupe (lors de la préparation de la présentation) et par l'enseignante (le jour de la présentation).</p> <p>Chaque intervenant devra ensuite s'autoévaluer sur la base de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'enregistrement</li> </ul> <p>Chaque intervenant aura en sa possession :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une vidéo de sa présentation</li> <li>- la fiche d'évaluation de l'enseignante</li> <li>- une fiche d'autoévaluation.</li> </ul>

### Annexe 2 Grille d'évaluation par l'enseignante, par un pair et autoévaluation

#### ***Évaluation de l'exposé***

Prénom et nom: \_\_\_\_\_

Titre de l'exposé: \_\_\_\_\_

Heure de début: \_\_\_\_\_ Heure de fin: \_\_\_\_\_ Durée: \_\_\_\_\_

<b>1. Contenu de la présentation</b>	Insuffisant	Suffisant	Bien
Respect du temps accordé			
Contenu adapté au temps accordé			
Introduction et justification claires du sujet			
Développement clair du sujet			
Conclusion claire du sujet			
<i>Contenu de la présentation – Commentaires</i>			
<b>2. Correction</b>	Insuffisant	Suffisant	Bien
Grammaire (respecter les règles grammaticales de base)			
Vocabulaire (utiliser un répertoire de mots approprié au sujet )			
Intonation et prononciation (correcte et expressive)			
<i>Correction – Commentaires</i>			

<b>3. Communication non-verbale</b>	Insuffisant	Suffisant	Bien
Posture (posture du corps ouverte à la communication)			
Regard (regarder le public)			
Voix (parler assez fort et clairement)			
Gestes (les gestes accompagnent la communication)			
<i>Communication non-verbale – Commentaires</i>			
<b>4. Power Point</b>	Insuffisant	Suffisant	Bien
Structuré			
Lisible			
Attractif			
<i>Power Point – Commentaires</i>			

### **Annexe 3 Plan de la présentation Conseils donnés aux étudiants**

#### **Quelques conseils pour votre présentation**

*Plan de la présentation*

##### **Introduction:**

**De quoi je vais parler:** annoncer le thème et dire quel aspect vous allez traiter.

**Pourquoi j'en parle:** en quoi c'est intéressant ou important, quels sont les problèmes posés à ce propos?

**Mon objectif,** c'est de... (**aller à l'essentiel**, on ne peut pas tout dire, il faut faire des choix).

**Comment je vais en parler:** annonce **globale** du plan (les différentes parties).

##### **Développement:**

**1<sup>ère</sup> partie:** donner le titre de la première partie et annoncer les sous-parties (d'abord, ensuite, enfin...; premièrement, deuxièmement, troisièmement).

**2<sup>e</sup> partie:** *idem*

##### **Conclusion:**

Il faut toujours une conclusion clairement reconnaissable («pour conclure sur ce point», «en résumé», «en conclusion», «que retenir de cela?»), même très rapide, énergique.

**La structure** doit toujours rester perceptible. Ne pas craindre d'être scolaire, la clarté passe avant tout.

#### **Discours**

**Prononciation et fluidité:** bien articuler, ne pas parler trop vite et bien placer les accents.

- Gérer le temps (10 minutes)
- Savoir intéresser son auditoire, accrocher son attention
- Suivre une ligne directrice
- Traiter les points fondamentaux et sacrifier les détails inutiles
- Donner des points de repères simples
- Aller du général au particulier, de la structure d'ensemble au détail
- Utiliser un vocabulaire spécialisé seulement si c'est nécessaire et s'assurer qu'il est compris de l'auditoire

#### **Présentation de supports visuels (PowerPoint)**

Supports dont le rôle est d'illustrer et de faire comprendre vos propos, d'attirer ou de fixer l'attention:

- Réduire le texte à l'essentiel
- Typographie lisible

#### **Vocabulaire :**

Expliquer les mots difficiles, les mots techniques et les mots les plus importants (utilisés plusieurs fois dans votre présentation) au fur et à mesure qu'ils apparaissent.

#### Annexe 4 Feuille de route pour l'apprentissage autorégulé

Titre de l'activité			
Date de début		Date de conclusion	
Étudiant(e)(s)			

#### Planification

(à compléter avant que l'activité ne commence, il peut y avoir des mises à jour)

Description de l'activité	
Produit(s) de l'activité	
Décisions/choix pour le développement de l'activité	
Tâches et ressources nécessaires	
Aspects de l'apprentissage que j'espère développer	

#### Monitoring / Surveillance

(à compléter pendant la réalisation de l'activité, à 1 ou 2 moments)

	<b>Moment 1</b> <b>Date:</b>	<b>Moment 2</b> <b>Date:</b>
Avancées		
Difficultés		
Stratégies de résolution		

#### Évaluation finale

(à compléter après l'achèvement de l'activité)

Quels ont été les principaux apprentissages ?	
Quelles ont été les principales difficultés ?	
Que puis-je améliorer dans de prochaines activités ?	
Comment j'évalue l'activité et ma prestation ? (réflexion)	

## Anexo 6.3 – Guião da Atividade 4

### Banque de Données – Sur le Chemin de l'Autonomie

#### ACTIVITÉS

##### Entraînement de prononciation, intonation, expression:

1. <https://apprendre.tv5monde.com/fr/aides/prononciation>
2. <https://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/p-107-1g0-Phonetique.htm>
3. <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/paroles-de-clips>
4. [https://apprendre.tv5monde.com/fr/search/site?f%5B0%5D=im\\_field\\_competence%3A4&f%5B1%5D=im\\_field\\_competence%3A59](https://apprendre.tv5monde.com/fr/search/site?f%5B0%5D=im_field_competence%3A4&f%5B1%5D=im_field_competence%3A59)
5. <https://www.lepointdufle.net/p/phonetique.htm>
6. <http://phonetique.free.fr/>
7. Phonétique progressive du français – Niveau A2-B2 (PDF+MP3)

##### Révisions grammaticales:

1. <https://www.lepointdufle.net/penseigner/grammaire-fiches-pedagogiques.htm>
2. <https://capsurlefle.com/category/fiches-de-grammaire/>
3. <https://capsurlefle.com/category/grammaire-a-oral/>
4. <https://la-conjugaison.nouvelobs.com/>

##### Vocabulaire:

1. <https://www.lepointdufle.net/p/vocabulaire-themes.htm>
2. <https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/selection-activites-lexique-a1-a2-b1-b2/>
3. Vocabulaire Progressif du Français – Niveau Débutant (PDF)
4. Vocabulaire Progressif du Français – Niveau Intermédiaire (PDF)
5. Vocabulaire en dialogues – Niveau Intermédiaire (PDF + MP3)
5. Guide de communication en français (PDF)
6. Guide de conversation en français: Fr/Port (PDF)
7. Du mot à la phrase: Port/Fr (PDF)

##### Visualisation de films; documentaire; séries:

1. Netflix
2. <http://filmfra.com/>
3. <https://www.6play.fr/m6>
4. <https://www.tv5mondeplus.com/>

##### Écoute de texte (podcast, dialogue, chanson, radio...):

*Radio et podcasts :*

1. <https://www.rtl.fr/>
2. <https://www.franceculture.fr/>
3. <https://www.europe1.fr/>
4. <https://www.franceinter.fr/>
5. <http://www.slate.fr/audio/>
6. <https://podcasts.apple.com/us/podcast/rfi-journal-en-fran%C3%A7ais-facile-20h-tu/id114146117>
7. <https://podcasts.apple.com/us/podcast/sbs-french-sbs-en-fran%C3%A7ais/id81200242>
8. <https://www.audio-lingua.eu/?lang=fr#fr-1-10-29-26-27>
9. <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/chansons/>

*Ressources pédagogiques:*

*Chansons:*

1. <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/chansons/>
2. <https://bonjourdefrance.com/index.php>

*Dictées audio:*

1. <https://bescherelle.com/dictees-audio>

2. <https://dictee.tv5monde.com/>

**Dialogue/débat:**

1. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/french-communication-dialogues-fle-daily-life-listen-mp3>
2. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/25-questions-pour-communiquer>
3. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/le-francais-familier>
4. Pass Sanitaire – Interactif (PDF)
5. L'addiction en chanson (Soprano) – Interactif (PDF)
6. Histoire en dés (*story dice*) – <https://davebirss.com/storydice/>

**Lecture et interprétation de texte:**

1. <https://coursaujourd'hui.be/Lecture/Sommaire.htm>
2. <https://coursaujourd'hui.be/Nouvelles/Sommaire.htm>
3. <https://www.lepointdufle.net/p/lire-francais.htm#b1b2>
4. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/tag/intermediaire+texte>

**Lecture extensive: article, magazine, revue, conte, livre:**

*Presse francophone:*

1. <https://www.letemps.ch/>
2. <https://www.lemonde.fr/>
3. <https://www.lefigaro.fr/>
4. <https://www.ledevoir.com/>

*Contes:*

1. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/contes-francais-fle>
2. <https://www.lepointdufle.net/p/contes.htm>

*Poésie, poèmes et fables:*

1. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/poesie>

*Livre, poésie et théâtre:*

1. <https://www.lepointdufle.net/p/litterature-sitheque.htm>

**Production écrite: description, composition, lettre, courriel, poème:**

1. <https://www.lepointdufle.net/p/expressionecrite.htm#ca>
2. <https://bonjourdefrance.com/lessons/b1/preparationDelf/686>

Recherches (dans des livres, sur internet)

Activités de français en ligne:

<https://www.busuu.com/pt/register?learning=fr>

Autre:



## Feuille de Route – Sur le chemin de l'autonomie

<b>Nom de l'étudiant/e:</b>									
<b>ACTIVITÉS</b>	<b>Dates:</b>								
Exercices de prononciation, intonation, expression									
Exercices de grammaire									
Exercices de vocabulaire									
Visualisation (films, documentaires, séries...)*									
Écoute de texte (podcast, dialogue, chanson, radio...)*									
Dialogue, débat									
Lecture (article, conte, poème...)*									
Production écrite (dialogue, histoire, poème, lettre, courriel...)*									
Recherches (dans des livres, sur internet)*									
Autre :									
Autre :									
Autre :									
* indiquer votre choix dans la grille									
<b>FAÇON DE TRAVAILLER</b>	<b>Dates:</b>								
Individuellement									
En binôme									
En groupe									
<b>MATÉRIEL</b>	<b>Dates:</b>								
Méthode/cahier d'exercices adoptés									
Autre méthode/cahier d'exercices									
Grammaire adoptée									
Autre grammaire									
Dictionnaire (papier, en ligne)*									
Cahier personnel/notes personnelles									
Livre, magazine, revue, journaux*									
Vidéo, podcast, blog*									
DVD/CD-Rom									
Site Internet pour activités de français en ligne									
Site Internet pour des recherches en ligne									
Autre:									
Autre:									
Autre:									
* indiquer votre choix dans la grille									
<b>Auto-évaluation des cours autodirigés</b>									
Mes apprentissages/Mes difficultés et comment je les ai résolues/Mes stratégies futures/Suggestions pour les cours autodirigés...									
Date:									
Date:									
Date:									
Date:									
Date:									
Date:									
Date:									

## Anexo 6.4 – Guião da Atividade 6



### **Activité Pédagogique: Présenter une ONG francophone en français!** **(Activité communicative – présentation associée à des compétences sociolinguistiques et interculturelles)**

**Bienfaits:** mieux connaître les ONG francophones et savoir en parler. Réalisation d'un exposé sur le thème: ONG francophones. Revoir, approfondir et employer le lexique lié au thème.

**Déroulement:** Vous devez préparer votre exposé oral sur *Power Point* en vous aidant des annexes 1, 2 et 3, de *la Feuille de route pour l'apprentissage autorégulé* (annexe 4) et en suivant les éléments principaux, en six étapes:

**1. Vous devez choisir une ONG francophone.** Des délais sont proposés, d'abord pour la remise d'un texte écrit, puis pour la présentation proprement dit, qui sera faite à l'aide d'un *Power Point*. Votre exposé oral sera filmé en vidéo.

**2. Vous devez remettre votre texte par écrit.** Ce texte sert de préparation à votre présentation orale, de façon à vous aider à structurer vos idées et à l'entraînement de la présentation. Néanmoins, ce texte ne doit pas être lu lors de votre présentation orale.

**3. Vous recevez votre texte lu et corrigé par l'enseignante.** Vous devez vous exercer à la présentation en vous appuyant sur le texte que vous avez écrit, mais vous ne pouvez pas le lire. Cependant, vous êtes libre d'introduire des variantes. Chacun s'entraînera avec un collègue qui évaluera la présentation sur la base d'un questionnaire élaboré par l'enseignante (annexe 2).

**4. Vous faites votre présentation devant la classe.** Vous devez illustrer vos propos par un PowerPoint (10 minutes). Votre présentation sera filmée sur Zoom. L'enseignante évalue votre présentation (annexe 2).

**5. L'enseignante vous envoie votre séquence filmée.** Vous devez faire votre autoévaluation après avoir vu votre présentation filmée (annexe 2).

**6. Vous rendez votre autoévaluation et l'enseignante vous remet également l'évaluation de la présentation.**

Vous êtes également interrogé de vive voix sur l'intérêt de cette expérience.

Désormais, vous avez en votre possession les éléments suivants:

1. une vidéo de votre présentation
2. la fiche d'évaluation de l'enseignante
3. une fiche d'autoévaluation

**Après l'activité:** Vous êtes interrogé de vive voix sur l'intérêt de cette expérience et comparez votre autoévaluation à celle de l'enseignante.

### Annexe 1 Préparer un exposé oral

<b>Tâches</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faites un exposé (présentation orale) de 10 minutes qui sera filmé en vidéo (Zoom)</li> <li>- Évaluez l'exposé d'un(e) collègue lors de la préparation de la présentation</li> <li>- Autoévaluez votre exposé sur la base de l'enregistrement vidéo</li> </ul>
<b>Résultats d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parlez devant un groupe pendant 10 minutes sans lire un texte</li> <li>- Évaluez un exposé lors de la préparation de la présentation</li> <li>- Autoévaluez-vous</li> </ul>
<b>Caractéristiques de l'exposé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujet: ONG francophone</li> <li>- Illustrations à fournir sur PowerPoint:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. But</li> <li>2. Création</li> <li>3. Résultats</li> <li>4. Missions: Aides</li> <li>5. Structure et organisation</li> <li>6. Les acteurs: - les donateurs / - les bénévoles / - les parrains et/ou les marraines</li> <li>7. Pourquoi avoir choisi cette ONG</li> <li>8. Que faire pour aider</li> </ol> </li> <li>- Provoquer l'intérêt de ceux qui écoutent</li> </ul>
<b>Stratégies et marche à suivre</b>	<p><b>Préparation:</b> fournissez un texte écrit à l'enseignant pour <b>le 16 décembre</b> au plus tard. Tenez compte des remarques fournies par l'enseignante pour votre exposé: <b>le 4 ou le 6 janvier.</b> Faites votre autoévaluation pour la séance du <b>11 janvier.</b></p> <p><b>Construction:</b> Construisez votre exposé aussi clairement que possible.</p> <p><b>Moyens d'expression et registre:</b> utilisez un langage simple qui puisse être compris par les autres étudiants de la classe.</p> <p><b>Correction grammaticale:</b> aussi bonne que possible!</p> <p><b>Prononciation et fluidité:</b> bien articuler, bien placer les accents.</p> <p><b>Prise en compte du public:</b> le public doit vous comprendre!</p>
<b>Évaluation et autoévaluation</b>	<p>Chaque intervenant sera évalué par quelqu'un du groupe (lors de la préparation de la présentation) et par l'enseignante (le jour de la présentation).</p> <p>Chaque intervenant devra ensuite s'autoévaluer sur la base de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'enregistrement</li> </ul> <p>Chaque intervenant aura en sa possession :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une vidéo de sa présentation</li> <li>- la fiche d'évaluation de l'enseignante</li> <li>- une fiche d'autoévaluation.</li> </ul>

## Annexe 2 Grille d'évaluation par l'enseignante, par un pair et autoévaluation

<b>Évaluation de l'exposé</b>		
Prénom et nom: _____		
Titre de l'exposé: _____		
Heure de début: _____	Heure de fin: _____	Durée: _____

<b>1. Contenu de la présentation</b>	Insuffisant	Suffisant	Bien
Respect du temps accordé			
Contenu adapté au temps accordé			
Introduction et justification claires du sujet			
Développement clair du sujet			
Conclusion claire du sujet			
<i>Contenu de la présentation – Commentaires</i>			
<b>2. Correction</b>	Insuffisant	Suffisant	Bien
Grammaire (respecter les règles grammaticales de base)			
Vocabulaire (utiliser un répertoire de mots approprié au sujet )			
Intonation et prononciation (correcte et expressive)			
<i>Correction – Commentaires</i>			
<b>3. Communication non-verbale</b>	Insuffisant	Suffisant	Bien
Posture (posture du corps ouverte à la communication)			
Regard (regarder le public)			
Voix (parler assez fort et clairement)			
Gestes (les gestes accompagnent la communication)			
<i>Communication non-verbale – Commentaires</i>			
<b>4. Power Point</b>	Insuffisant	Suffisant	Bien
Structuré			
Lisible			
Attractif			
<i>Power Point – Commentaires</i>			

## **Annexe 3 Plan de la présentation Conseils donnés aux étudiants**

### **Quelques conseils pour votre présentation**

*Plan de la présentation*

#### **Introduction:**

**De quoi je vais parler:** annoncer le thème et dire quel aspect vous allez traiter.

**Pourquoi j'en parle:** en quoi c'est intéressant ou important, quels sont les problèmes posés à ce propos?

**Mon objectif,** c'est de... (**aller à l'essentiel**, on ne peut pas tout dire, il faut faire des choix).

**Comment je vais en parler:** annonce **globale** du plan (les différentes parties).

#### **Développement:**

**1<sup>ère</sup> partie:** donner le titre de la première partie et annoncer les sous-parties (d'abord, ensuite, enfin...; premièrement, deuxièmement, troisièmement).

**2<sup>e</sup> partie:** *idem*

#### **Conclusion:**

Il faut toujours une conclusion clairement reconnaissable («pour conclure sur ce point», «en résumé», «en conclusion», «que retenir de cela?»), même très rapide, énergique.

**La structure** doit toujours rester perceptible. Ne pas craindre d'être scolaire, la clarté passe avant tout.

### **Discours**

**Prononciation et fluidité:** bien articuler, ne pas parler trop vite et bien placer les accents.

- Gérer le temps (10 minutes)
- Savoir intéresser son auditoire, accrocher son attention
- Suivre une ligne directrice
- Traiter les points fondamentaux et sacrifier les détails inutiles
- Donner des points de repères simples
- Aller du général au particulier, de la structure d'ensemble au détail
- Utiliser un vocabulaire spécialisé seulement si c'est nécessaire et s'assurer qu'il est compris de l'auditoire

### **Présentation de supports visuels (PowerPoint)**

Supports dont le rôle est d'illustrer et de faire comprendre vos propos, d'attirer ou de fixer l'attention:

- Réduire le texte à l'essentiel
- Typographie lisible

### **Vocabulaire :**

Expliquer les mots difficiles, les mots techniques et les mots les plus importants (utilisés plusieurs fois dans votre présentation) au fur et à mesure qu'ils apparaissent.

## Anexo 7 – Feuille de route pour l'apprentissage autorégulé

### Feuille de route pour l'apprentissage autorégulé

Titre de l'activité			
Date de début		Date de conclusion	
Étudiant(e)(s)			

#### Planification

(à compléter avant que l'activité ne commence, il peut y avoir des mises à jour)

Description de l'activité	
Produit(s) de l'activité	
Décisions/choix pour le développement de l'activité	
Tâches et ressources nécessaires	
Aspects de l'apprentissage que j'espère développer	

#### Monitoring / Surveillance

(à compléter pendant la réalisation de l'activité, à 1 ou 2 moments)

	<b>Moment 1</b> <b>Date:</b>	<b>Moment 2</b> <b>Date:</b>
Avancées		
Difficultés		
Stratégies de résolution		

#### Évaluation finale

(à compléter après l'achèvement de l'activité)

Quels ont été les principaux apprentissages ?	
Quelles ont été les principales difficultés ?	
Que puis-je améliorer dans de prochaines activités ?	
Comment j'évalue l'activité et ma prestation ? (réflexion)	